

MÚSICA

**EM BUSCA DA EXPRESSÃO
CRIADORA: CIRCULAÇÃO DE
IDEIAS E O PENSAMENTO
LATINO-AMERICANO NA
EDUCAÇÃO MUSICAL**

ADRIANA RODRIGUES DIDIER



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MÚSICA

**TESE DE DOUTORADO
OUTUBRO DE 2020**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

EM BUSCA DA EXPRESSÃO CRIADORA: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E O
PENSAMENTO LATINO-AMERICANO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

ADRIANA RODRIGUES DIDIER

RIO DE JANEIRO, 2020

EM BUSCA DA EXPRESSÃO CRIADORA: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E O
PENSAMENTO LATINO-AMERICANO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

por

ADRIANA RODRIGUES DIDIER

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Música do Centro de Letras e Artes da
UNIRIO, como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutora, sob a orientação da
Professora Dra. Luciana Pires de Sá Requião.

Rio de Janeiro, 2020

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

D556 Didier, Adriana Rodrigues
Em busca da expressão criadora: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical / Adriana Rodrigues Didier. -- Rio de Janeiro, 2020.
234 f.

Orientadora: Luciana Pires de Sá Requião.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2020.

1. Expressão criadora. 2. Educação musical. 3. Escolinha de Arte do Brasil. 4. Fladem. 5. Cecília Conde. I. Requião, Luciana Pires de Sá, orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Letras e Artes – CLA

Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM

Mestrado e Doutorado

**EM BUSCA DA EXPRESSÃO CRIADORA: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E O
PENSAMENTO LATINO-AMERICANO NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

por

Adriana Rodrigues Didier

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Luciana Pires de Sá Requião – orientador(a)

Prof.ª Dr.ª Ines de Almeida Rocha

Prof.ª Dr.ª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Prof.ª Dr.ª Mauro José Sá Rego Costa

Prof.ª Dr.ª Maria Teresa Alencar de Brito

Conceito:

APROVADA

OUTUBRO de 2020

Dedico esse trabalho ao Tom, Maria, Felipe, Francisco, Gabriela, Nina, Gaia e Cris

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Luciana Requião, por ter me pescado em Rosário e incentivado infinitas vezes a escrever esse trabalho;

À Marisa Fonterrada, pela generosidade, disponibilidade, carinho e apoio incondicional;

À Alejandro De Vincenzi, Angela Rodrigues, Antonio Carlos Rodrigues, Doug Friesen, Elza Greif, Ermelinda Paz, Ethel Batres, Francisco Didier, Jader Britto, Jeanine Bogaerts, Julio Moretzsohn, Lilia Romero, Madá Nery, Marcos Nogueira, Maria Didier, Moema Quintanilha, Pablo Narvaja, Ricardo de Sá, Roberto Rodrigues, Salomón Azar, Silvia Sobreira, Teca Alencar de Brito, Teresa Cristina Rodrigues, Vania Costa, Violeta de Gainza, Wira Selanski e Zoya Maia, pelo incentivo e apoio;

Aos alunos do CBM por instabilizarem diariamente minha representação de educação musical;

Ao André Avelar por ajudar a ressignificar minha linha rodrigueana;

À Cecília Conde, pelo privilégio do convívio.

Não acreditem em nada do que dizem os livros. Não acreditem em nada do que dizem seus professores. Não acreditem em nada do que vocês veem ou mesmo pensam, e também não acreditem em nada do que eu digo. Perguntem sempre por que a tudo e a todos.

– KOELLREUTTER

RODRIGUES, Adriana Rodrigues. *Em busca da expressão criadora: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical*. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Essa tese vem mostrar de que forma há um pensamento original com reflexos na América Latina, baseado em figuras como Augusto Rodrigues, Cecília Conde e Paulo Freire no Brasil e Jesualdo no Uruguai. Mostrar como a circularidade de ideias se deu, a partir de dois conceitos: expressão criadora e autonomia. A pesquisa pode ser categorizada como uma análise documental, de abordagem qualitativa e de investigação do tipo descritiva. Nela, afirma-se que é a circularidade que vai dar movimento a isso, possibilitando a existência de um pensamento brasileiro com reflexo na América Latina e que essas são as figuras chave desse movimento. No Brasil, isso se deu com a Escolinha de Arte do Brasil e hoje, com o *Foro Latinoamericano de Educación Musical* e está presente na maneira como continua a se desenvolver, sem se afastar, porém, dos conceitos-chave, acima referidos. A pesquisa contribui com a área da educação musical, ao reavivar princípios considerados essenciais para o desenvolvimento do ser humano, assim enfatiza a importância desse tipo de estudo, para que se conheça melhor o que se fez e se faz no Brasil e em outros países da América Latina.

Palavras-chave: Expressão criadora. Educação musical. Escolinha de Arte do Brasil. Fladem. Cecília Conde

DIDIER, Adriana Rodrigues. *Em busca da expressão criadora: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical*. 2020. Thesis (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This thesis aims to depict how original thinking emerged based on the work of educators such as Augusto Rodrigues, Cecília Conde, and Paulo Freire (Brazil), and Jesualdo (Uruguay), which reflected on Latin America. Using document analysis, a qualitative approach, and descriptive investigation, this research intends to present how a circularity of ideas took place, based on two main concepts: creative expression and autonomy. This thesis establishes that this circularity generated a movement, making a Brazilian line of thought possible, which reflected on Latin America. In Brazil, this movement began with Escolinha de Arte do Brasil (Brazilian Art School) and today remains active through Foro Latinoamericano de Educación Musical (Latin American Forum of Music Education). Such movement is in constant change and continuous development, but never steps away from the two main concepts mentioned above. The present study contributes to the development of music education, bringing to light essential concepts to human development and emphasizes the importance of research, such as this, to better understand how music education developed, and is still developing, in Brazil and Latin America.

Keywords: Creative expression. Music education. Escolinha de Arte do Brasil. Fladem. Cecília Conde.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Capa número 0 do Jornal Arte & Educação, impresso em 1970	142
Figura 2. Capa número 14 do Jornal Arte & Educação, impresso em 1974.	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Números editados pelo Arte & Educação de 1970 à 1978	144
Quadro 2. Tabela com a relação de todos as edições comemorativas de 1999 à 2013.....	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CIRCULAÇÃO DE IDEIAS: reflexões sobre um pensamento latino-americano para o ensino de arte	23
1.1 Circulação de ideias	23
1.2 Sobre um olhar latino-americano.....	25
1.3 Circulação de ideias na América Latina.....	29
2 A EXPRESSÃO CRIADORA.....	38
2.1 Educação Criativa, Educação Criadora.....	38
2.2 Imbricações da expressão criadora	44
2.2.1 Processos criativos	46
2.3 Autonomia por Paulo Freire	61
2.4 A expressão criadora da criança, segundo Jesualdo	71
2.5 Regina Yolanda e a expressão criadora como princípio da ação pedagógica	80
3 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE ARTE NO BRASIL E URUGUAI.....	86
3.1 Sobre o ensino de Arte-Educação no Brasil até 1948: identificando o cenário	86
3.2 Jesualdo e a experiência uruguaia.....	91
3.3 Augusto Rodrigues.....	107
3.4 A Escolinha de Arte do Brasil (EAB).....	117
4 O JORNAL DA ESCOLINHA.....	136
4.1 O Jornal da Escolinha.....	136
4.2 Sobre os artigos do Jornal Arte & Educação.....	149
5 PENSAMENTO LATINO-AMERICANO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: uma circulação de ideias	162
5.1 Liddy Mignone e Cecilia Conde.....	162
5.2 A Especialização em Educação Musical no CBM.....	176
5.2.1 A participação brasileira no Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM)	178
5.3 Depoimentos dos educadores musicais Alejandro De Vincenzi, Ethel Batres e Teca Alencar de Brito.....	184
5.3.1 Alejandro De Vincenzi.....	184
5.3.2 Ethel Batres.....	187
5.3.3 Teca Alencar de Brito	190
5.4 O XXI Seminário Latino-americano de Educação Musical.....	194
5.5 Especialização em Educação Musical CBM/FLADEM/Fladem Brasil.....	195
5.6 Construção de um pensamento latino-americano em educação musical	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES	218
Apêndice 1.....	218
Apêndice 2.....	222
Apêndice 3.....	227
Apêndice 4.....	231

INTRODUÇÃO

Trabalhei com música na educação básica por trinta anos, de 1978 até 2008, e atuo na formação de professores de música desde 1995. As duas práticas sempre foram minhas paixões e dedicações, mas minha coluna vertebral regeu a interrupção na educação básica, dando sinais de que era o momento de trabalhar só com os adultos. Cantar na escola foi o maior prazer que vivi durante toda a minha educação básica. Tive esse privilégio da música na escola, e talvez por isso, a educação musical tenha papel tão fundamental na minha vida profissional. Desde a escolha das duas graduações, Musicoterapia e Licenciatura em Música; do mestrado (DIDIER, 2003) e agora do doutorado, o tema ‘educação musical’ circula dentro de mim, transbordando o meu pensamento.

A experiência de muitos anos trabalhando com a formação de professores num centro universitário privado (Conservatório Brasileiro de Música Centro Universitário – CBM), me fez perceber que o aluno traz as suas referências, as suas bagagens, mochilas, e balaios cerrados. Muitos tiveram sua educação musical na igreja protestante, e grande parte deles se inspiram nos modelos norte-americanos em que, além do repertório, o timbre e toda a expressão artística seguem os mesmos padrões. Suas vozes cantadas soam como prontas, compradas num supermercado, pois imitam timbres de artistas famosos da mídia, assim como o repertório e os arranjos e, ao serem estimulados a fazer qualquer atividade que exija um mínimo de espontaneidade ou de criação, eles se encolhem numa concha, me remetendo à imagem da planta conhecida como ‘dormideira’, ou Mimosa pudica, que ao ser tocada se fecha, em proteção.

Do mesmo modo, sinto a importância de se oferecer à criança oportunidade de fazer, montar, tentar, explorar, deixar fluir os sons a sua volta, sem se preocupar em protegê-la, por meio de um repertório fechado, ou com aulas de música enquadradas numa rotina, pois ‘a criança precisa de rotina’. Rebellamente tenho vontade de responder que, a rotina que o bebê precisa é a da sua casa: tomar banho, almoçar, escovar os dentes, e não num espaço de sensibilização, de criação. Einstein afirma que ‘a imaginação é mais importante que o conhecimento, pois o conhecimento é limitado, enquanto a imaginação pode abranger tudo o que existe no mundo’ (EINSTEIN, citado por GARCIA, R., 2000, p. 12). Por que não estamos trabalhando suficientemente a expressão criadora da criança? Por que isso existiu tanto por certo tempo no Brasil e depois sumiu?

Até assistir em Rosário, Argentina, ao documentário de Pineau e Arata: *Maestros de América Latina. Jesualdo Sosa: La escuela nueva del campo* (PINEAU; ARATA, 2015), nunca

tinha ouvido falar deste educador, porém me chamou muito a atenção o que ouvi do seu trabalho sobre a expressão criadora. E a partir desse momento saí em busca de suas obras.

Jesualdo reacendeu a chama da expressão criadora, tema que me acompanha desde meu primeiro trabalho como professora de Corpo e Som no Instituto Nazaré, em 1978. Ao investigar Jesualdo, consegui dois de seus livros fundamentais para essa pesquisa; o primeiro relata sua experiência numa escola e o segundo traz o tema que ele trabalhou ao longo da sua vida profissional – a expressão criadora da criança.

Busco compreender os fundamentos do uso do termo *expressão criadora* usada pelo pedagogo uruguaio Jesualdo (1905-1982). Por que este encanto, esta paixão? Sinto-me como uma escafandrista que descobriu um tesouro no fundo do mar, e que, aos poucos, traz para a superfície o que estava submerso, muitos metros abaixo. Mergulhei nesse mar latino e me sinto absolutamente encantada com sua beleza, realidade e por me sentir tão próxima, tão identificada. Pela primeira vez, não me sinto aquém, pensando que “um dia chego lá”. Com ele já estou, já sou. Fala a minha língua, fala sobre mim, sobre nossas realidades e, ao mesmo tempo, em que vibra, se irrita com elas. Jesualdo grita. Grita muito, se revolta e isso me transportou para o início da minha carreira como professora, em plena ditadura, momento em que imperavam os sussurros.

Encontrar um educador latino-americano que busca trazer à tona a voz de seu aluno, preocupado com a nossa identidade, com a expressão criadora, à procura de uma educação transformadora e emancipatória, tornou esta pesquisa um prazer. Eu me identifico com Jesualdo, tanto pelo seu conceito de expressão criadora, quanto pela sua luta por uma educação transformadora.

Estou conectada ao ambiente do Conservatório Brasileiro de Música (CBM) desde 1976, quando assisti Cecília Conde no espetáculo da *Nau Catarineta*. Em 1977, iniciei o curso de Musicoterapia, e fui aluna de Cecília por alguns anos, especificamente na disciplina de Seminário de Pesquisa. Trago aqui a voz da educadora Regina Leite Garcia sobre as aulas de Cecília: “Talvez Messiaen tenha tido a felicidade de ter uma professora tão criativa quanto Cecília, mas, sem dúvida, quem a teve como professora, há de se ter tornado capaz de sentir o imenso prazer de descobrir a música da natureza (GARCIA, R., 2000, p. 14).

Em 1999, fiz parte da equipe de Materiais Didáticos do Projeto Música na Escola e, em 2003, passei a pertencer ao quadro de professores da graduação do CBM; foi então que pensei que seria este o caminho de pesquisa que eu seguiria. Mas acabei tomando outro rumo.

Meu interesse como musicista e professora é absolutamente dedicado, tanto ao desenvolvimento da expressão criadora dos alunos, quanto da sua autonomia, e esta pesquisa

procura contemplar e referenciar esse tema tão caro a mim, rodeada pelos autores, arte-educadores e artistas que me ampararam neste trajeto. Por essa razão, trouxe, também, para a minha pesquisa, Paulo Freire, que me afetou profundamente, ao conhecer sua obra na faculdade, na década de 1970, no CBM.

Pesquisando e circulando com esse tema, fui para os jornais da Escolinha de Arte Brasil (EAB), local onde sou ligada por vários motivos: em primeiro lugar, por ser parente do Augusto Rodrigues, seu fundador; depois como aluna da Escolinha, na disciplina de Artes ministrado por Pedro Dominguez e na disciplina de Fundamentos da Arte Educação por Noemia Varela, meus dois professores do curso de Musicoterapia do Conservatório Brasileiro de Música; e, por último, por ter sido durante muitos anos professora de Cultura Popular e de Corpo e Som, no Curso Intensivo de Arte Educação (CIAE) da Escolinha.

Minha história familiar está conectada ao do artista plástico e arte educador Augusto Rodrigues. Rodrigues assim como Silva, é um dos sobrenomes mais conhecidos no Brasil; este ramo da família, ao qual Augusto e eu pertencemos, vem de Recife, Pernambuco e tem componentes marcantes no Jornalismo e nas Artes. Seu pai, Augusto Leite Rodrigues, era o irmão mais velho do meu bisavô, Mário Leite Rodrigues. Os irmãos Augusto, Maria e Mário perderam os pais ainda na infância.

Meu bisavô Mário Rodrigues (1885-1930), irmão do pai de Augusto, tinha uma longa história com o jornalismo. Casado com Maria Esther Falcão tiveram 14 filhos. Entre eles, meu avô Roberto Rodrigues, pintor, escultor, desenhista, ilustrador de revistas, livros e jornais, o escritor, jornalista e teatrólogo Nelson Rodrigues, e Mário Filho, jornalista esportivo, que em reconhecimento ao seu apoio à construção do Maracanã no Rio de Janeiro, recebeu o nome oficial do estádio: Jornalista Mário Filho¹.

Essa evocação dos familiares anteriores a Augusto Rodrigues serve para contextualizar o ambiente em que ele viveu e que podem fazer sentido em sua história, seus anseios e atitudes.

Ao ler a coleção dos jornais da Escolinha, me impressionei com a riqueza de textos dos meus mitos, de antigos professores, de amigos e de muitos conhecidos. Foi um reencontro com Augusto Rodrigues, Regina Yolanda, diretora do Instituto Nazaré, Cecilia Conde, Koellreutter, Ilo Krugli, Noemia Varela, Anísio Teixeira, Fayga Ostrower, entre muitos outros. Ver a expressão criadora refletida nos textos da Escolinha me trouxe uma maior compreensão desse conceito que me é tão caro.

¹ A expressão “Fla-Flu”, o clássico do futebol carioca entre os times Flamengo e Fluminense, é de sua autoria. Além disso, o primeiro desfile competitivo das escolas de samba do Carnaval do Rio de Janeiro em 1932 foi organizado pelo seu jornal *Mundo Sportivo*.

Minha orientadora Luciana Requião viu a importância dos jornais da EAB como fonte importante e passei a me dedicar a essa leitura que, naturalmente, desaguou na Escolinha de Arte do Brasil e na importância desse encontro de professores, artistas, de pensadores e transformadores brasileiros.

E, a partir desse momento, o foco do cenário passou para a própria EAB, para o seu movimento de Arte e Educação, que tanto colaborou para a construção de um pensamento brasileiro, em plena ditadura militar e – quem sabe? –, até a construção de um pensamento latino-americano.

Procurei compreender o motivo de Augusto Rodrigues ter pensado na criação da EAB e, com ajuda da bibliografia de Ana Mae Barbosa, encontrei outros estudiosos que se dedicaram a pensar na Arte e Educação, no início do século. Conversando com meus primos Teresa Cristina e Antonio Carlos, filhos de Augusto Rodrigues, soube da importância de sua mãe, a arte-educadora Suzana Rodrigues, e o desapontamento de ver que em nenhum momento da vida foi valorizada, ou, ao menos citada por Augusto; por isso trago Suzana para o meu texto, como se quisesse compensar esse esquecimento.

Como as várias voltas de uma grande circularidade, no ciclo da EAB, registro o encontro com o CBM na figura de Liddy Mignone e, depois, na figura de Cecília Conde. Liddy apresentou Cecília a Augusto Rodrigues, e damos mais uma volta. Cecília conheceu Pedro Dominguez na EAB, que acabou se tornando seu companheiro de vida. Pedro fazia teatro com Ilo Krugli, meu ídolo desde 1974, ao assistir suas peças.

Com tantas voltas, tantos círculos, surge Peter Burke, autor indicado por Inês Rocha, para me aprofundar no conceito de circularidade de ideias.

E o que tudo isso contribuiu e ainda contribui para a minha área de Música e Educação, onde posso contribuir com a questão empírica da pesquisa? Primeiramente, no que Cecília Conde me transformou como pessoa, como amiga e como professora e que, para mim, continuará afetando por muitas gerações, o legado que começou da sua história no CBM e principalmente com Liddy Mignone sua professora e mentora. Foi através de Violeta de Gainza e de outros contatos que compreendi os muitos sinais que indicam que Cecília estruturou o legado de Liddy Mignone, ao criar o curso de Musicoterapia.

No ciclo do CBM, Cecília trouxe sua amiga Violeta de Gainza para ministrar cursos, ainda na minha época de faculdade de Musicoterapia. Em 1999, Cecília me convidou para trabalhar com ela no Projeto *Música na Escola* e, em 2003, para ser professora de Cultura Popular, no curso da Licenciatura do CBM. Assumi em 2008, no CBM, a coordenação dos cursos de extensão voltados para área de Educação Musical e, em 2010, já como Diretora

Técnico-Cultural do CBM, Cecilia Conde e eu pensamos e desenvolvemos um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização em Educação Musical do Conservatório Brasileiro de Música, aproveitando a diversidade e riqueza dos cursos oferecidos, no qual o aluno, autonomamente, organiza sua grade curricular, optando pelos cursos com os quais mais se identifica. Foi mais ou menos na mesma ocasião que Cecilia me apresentou às educadoras musicais Marisa Fonterrada, Teca Alencar de Brito e Ethel Batres.

Em 2013, Cecilia e eu fomos ao XIX Seminário Latinoamericano de Educación Musical do FLADEM em Montevideu, onde conheci Alejandro De Vincenzi, Lilia Romero, Carmen Méndez entre tantas figuras que comungam em relação a um pensamento latino-americano autônomo.

O círculo se ampliou ao do FLADEM, ligado ao pensamento da EAB e, para comprovar, trago a este texto o educador musical Alejandro De Vincenzi argentino, ex-Presidente do FLADEM, que foi ligado ao arte educador Ramon Lema, que veio ao Rio de Janeiro com 16 anos, para conhecer a Escolinha de Arte do Brasil. Em outra ocasião, Alejandro me apresentou a Salomón Azar, seu amigo uruguaio, que fez uma grande pesquisa sobre Jesualdo, e que também é muito ligado a Ana Mae Barbosa, à qual, por sua vez, Ethel Batres, guatemalteca e ex-Presidente do FLADEM são muito ligados, assim como ao *Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte* (CLEA), e a Teca Alencar de Brito, ex-Vice-Presidente do FLADEM, que foi discípula de Koellreutter e assim se expressa a respeito dele:

E me recordo, com clareza, do dia em que eu apresentei a ele um jogo de improvisação que havíamos desenvolvido em um dos grupos de musicalização. Koellreutter me perguntou se eu havia me inspirado nas propostas da Escolinha de Arte do Brasil. (BRITO, 2020a).

E o fio que tece essa rede parece ser interminável.

Mas, como esse pensamento se reflete também na América Latina? De uma forma mais ampla essa circulação de ideias, pode ter gerado um movimento que vai ao encontro da fundação de um Fórum Latino Americano de Educação Musical, que veio para valorizar e contribuir com um pensamento latino-americano. Essa circularidade de ideias mostra o quanto é importante essa sintonia, essa parceria, que afirma que não estamos pensando sozinhos, e que somos capazes de construir um pensamento original², que não necessita somente de referências europeias. Temos, nos princípios do FLADEM, a promoção da criatividade e a consolidação da identidade latino-americana, ao conceber “a educação pela arte como um processo permanente

² Referente a origem. Vemos esse pensamento difundido entre um número enorme de educadores e até onde foi possível averiguar, há uma forte influência de Paulo Freire no modo de entender a educação, tanto no Brasil, como em alguns países da América Latina.

de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida” (BRITO, 2012, p. 109).

Será que se pode comprovar a hipótese de mostrar de que forma há um pensamento original³ com reflexos na América Latina, baseado em figuras como Paulo Freire no Brasil e Jesualdo no Uruguai? Será que se pode ter como objetivo mostrar como essa circularidade se deu, a partir de dois conceitos: expressão criadora e autonomia? Será que posso afirmar que é a circularidade que vai dar movimento a isso, que é o que vai nos unir, que vai possibilitar a existência de um pensamento brasileiro com reflexo na América Latina e que essas figuras que estou citando podem ser as figuras chave desse movimento? No Brasil naquele momento, isso se deu com a EAB e hoje, com o FLADEM, está presente na maneira como ele vem ainda se desenvolvendo, sempre, porém, baseando-se nesses conceitos.

A minha compreensão do FLADEM vem pelo fato de eu estar dentro, primeiramente, do Fladem Brasil como sua presidente, no período de 2013 a 2017, depois como vice-presidente do FLADEM Internacional de 2017 a 2019 e, em 2019, assumindo a presidência do FLADEM, um posto que me possibilita ter um olhar muito mais próximo, e, portanto, com possibilidade de ser mais profundo.

Como metodologia, optei por utilizar a pesquisa documental, para ajudar-me na compreensão da conjuntura histórica, social e cultural da instituição que foi a Escolinha de Arte do Brasil. A fonte primária da pesquisa foi o Jornal Arte & Educação, editado por ela por um período de oito anos (de 1970 a 1978). Desse modo, a pesquisa pode ser categorizada como uma análise documental, de abordagem qualitativa e de investigação do tipo descritiva.

Para Lüdke e André (1986) a análise documental se constitui numa “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (p. 38), em que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, citado por LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Nesta pesquisa, foi usado um jornal, documento considerado pela autora citada uma fonte estável e rica: “Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (p. 39).

Além de ser uma “fonte natural de informação contextualizada, surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39). Por todos esses motivos, considero, pois, apropriado o uso da análise documental: “Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja,

³ Até onde foi possível averiguar, há uma forte influência de Paulo Freire no modo de entender a educação, tanto no Brasil, como em alguns países da América Latina.

quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação” (HOLSTI, citado por LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

O Jornal Arte & Educação é um documento oficial da Escolinha de Arte do Brasil que além de artigos inéditos, artigos traduzidos, depoimentos, relatos, transcrições de debates, contém informações de arquivos oficiais da EAB.

A análise documental busca “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, como a circularidade de ideias a partir do movimento da EAB. O processo de análise de conteúdo teve como início a decisão sobre a unidade de contexto, no caso, as palavras criação, criatividade, expressão criadora, educação criadora e educação criativa.

Para os professores americanos Robert Bogdan e Sari Biklen da Universidade de Syracuse nos Estados Unidos da América, os textos escritos pelos sujeitos também são dados considerados como documentos oficiais, por exemplo, jornais da escola ou boletins informativos e “servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176). São chamados de comunicação externa os “materiais produzidos pelo sistema escolar para consumo público” (p. 181), representando uma “expressão direta dos valores daqueles que administram” (p. 181) a escola.

Além do jornal *Arte & Educação*, usarei três depoimentos: o primeiro de Augusto Rodrigues, o segundo de Cecília Conde e o terceiro de Regina Yolanda. Augusto gravou este depoimento pessoal em 1978: “Hoje, 21 de agosto de 1978, eu estou iniciando um depoimento em que devo contar as minhas experiências e o meu tipo de formação” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 261), feito para a pesquisa chamada “*Escolinha de Arte do Brasil*” patrocinada pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sob a coordenação geral do próprio Augusto com a coordenação executiva da professora Maria Lucia Freire⁴. Recebi a versão integral em transcrição datilografada da professora Inês Rocha.

O segundo depoimento é o de Cecília Conde, e foi gravado na Série *Trajetórias* da Academia Brasileira de Música⁵, no dia 07 de dezembro de 2000:

⁴ Artista plástica, arte-educadora e professora de educação artística. É autora do livro *Imagens da Arte Brasileira* (concepção gráfica de Cecília Jucá de Hollanda) dedicado à Augusto de 2005.

⁵ “A Série *Trajetórias* teve início em 1999 e se encerrou em 2010. Consiste no relato das experiências, ideias, realizações e obras de um músico convidado. As palestras, com entrada franca, suscitaram um diálogo entre o público presente e o músico, e foram gravadas e transcritas. Leia na íntegra a transcrição autorizada das palestras, bastando, para tanto, clicar no nome de seu interesse. Todas as transcrições podem ser impressas” (ACADEMIA BRASILEIRA DE MÚSICA, [s.d.]).

Depois do falecimento de Cecília em 2018, fiquei responsável por organizar seu acervo pessoal. A transcrição completa estava guardada em seu arquivo, com suas correções e anotações feitas à mão. Dentre os documentos, que são considerados como fontes de informação por Lüdke e André (1986, p. 38), estão incluídos “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (p. 38). Entendo que esses dois depoimentos estejam incluídos na categoria de autobiografias.

O terceiro depoimento, da ilustradora Regina Yolanda Werneck, diretora do Instituto Nazaré onde trabalhei, chegou a mim pela pesquisadora e professora Silvina Fernández (2020), que a entrevistou para sua dissertação de mestrado⁶.

Bogdan e Biklen (1994) entendem que os materiais que os sujeitos escrevem por si próprios também são usados como dados. Coisas como:

autobiografias, cartas pessoais, diários, memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, declarações de filosofia, livros do ano, comunicados à imprensa, livros de recortes, cartas ao editor, cartas ‘Dear Abby’, artigos de jornal, ficheiros pessoais e registos individuais de estudantes e processos também são incluídos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176).

Uma autobiografia para Bogdan e Biklen (1994), rica em detalhes, escrita como objetivo de contar a história da pessoa tal como ele ou ela a experienciaram é: “semelhante ao papel que um informador-chave tem para um investigador” (p. 180). No caso dos depoimentos, as autobiografias foram gravadas e transcritas com autorização e correção dos autores. As autobiografias feitas por categorias particulares de pessoas: “em particular as secções que descrevem a sua escolarização, podem introduzir o investigador interessado neste assunto à variedade de experiências educacionais” (p. 180).

Sobre a organização do trabalho, no primeiro capítulo temos a circulação de ideias. Essa circularidade é o que dá força e potencializa essa ideia. Conceito importante das fronteiras políticas que não são realmente as fronteiras verdadeiras porque as culturas as atravessam. Trago os conceitos desenvolvidos por Peter Burke. Nós brasileiros não nos consideramos latino-americanos, nós somos o Brasil, eles é que são América Latina.

No segundo capítulo aprofundo o conceito de expressão criadora, baseando-me em alguns autores que investigam essa ideia, e que é coroado por Jesualdo e Regina Yolanda,

⁶ Querida Adriana, Envio, em anexo, as entrevistas da Regina que tenho transcritas. O resto foram horas de conversas em torno de documentos, livros etc. que ela tinha na sua residência de Paquetá. Peço-lhe, é claro, a óbvia discricção com relação ao conteúdo, já que há muitas questões pessoais nas entrevistas. No mais, é um prazer manter vivas as experiências e contribuições dela à Educação Brasileira. Aguardo seu retorno e espero que tenha muito sucesso com a sua tese. Abraços, Silvina. (FERNANDÉZ, 14 de maio 2020).

diretora do Instituto Nazaré, assim como introduzo o conceito de autonomia desenvolvido por Paulo Freire, o que potencializa, em educação, esse compromisso com o humano e a força de expressão criadora e autonomia, na formação de professores, com suas próprias invenções.

No terceiro capítulo, trato da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) fundada por Augusto Rodrigues, e de tudo o que está a sua volta. A própria EAB, o seu movimento de Arte e Educação, que tanto colaborou para a construção de um pensamento brasileiro em plena ditadura militar e, quem sabe?, até a construção de um pensamento latino-americano. Mas, será que a pesquisa tem essa especificidade de identificar como esse pensamento se deu no Brasil? Bem, partindo da EAB, consegui mostrar que esse pensamento foi construído no Brasil.

No capítulo quatro, dediquei-me ao Jornal Arte & Educação, tão importante fonte para a pesquisa. Os artigos passam por essa ideia de expressão criadora e, neste capítulo, foram escolhidos os textos dedicados à expressão criadora e, especificamente, à música.

No quinto capítulo, dedico-me à construção de um pensamento a respeito da arte-educação no Brasil, a partir dos conceitos de expressão criadora e autonomia, espelhando o conceito de circulação de ideias, presente na Escolinha de Arte do Brasil, com reflexos em vários educadores de várias gerações e que pode ter contribuído também para o movimento do FLADEM, mostrando a importância dessa circularidade de ideias no Brasil, que se refletem e ecoam, também, na América Latina. A partir da EAB, o encontro com Liddy e Cecília trazem um pensamento inovador da educação musical, destacando-se Cecília Conde como idealizadora e impulsionadora de processos de criação, tanto na formação docente, quanto na música na escola. Os depoimentos dos educadores musicais, o argentino Alejandro De Vincenzi, a guatemalteca Ethel Batres e a brasileira Teca Alencar de Brito, contribuem com esse pensamento latino americano, apontado por esta pesquisa. Aqui ficam registradas e sublinhadas a circularidade de ideias, a autonomia da pessoa e a expressão criadora. Esses três conceitos são ligados à arte educação, a Cecília Conde, e ao FLADEM. Nesse momento, entrelaçam-se todos os fios apresentados, que desaguam neste mar da América Latina.

Nos apêndices um pequeno texto sobre a Família Rodrigues, e os depoimentos completos de Teca Alencar de Brito, Alejandro De Vincenzi, e Ethel Batres.

1 CIRCULAÇÃO DE IDEIAS: reflexões sobre um pensamento latino-americano para o ensino de arte

1.1 Circulação de ideias

Ao falarmos de Circularidade, Circulação cultural, Circulação de um pensamento, de uma cultura para outra, trago primeiro aqui o conceito de cultura do antropólogo argentino Néstor Canclini como aquela que: “abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2005, p. 41), e não um conjunto de obras de arte, livros e objetos materiais carregados de simbologia: “A cultura apresenta-se como processos sociais, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira” (CANCLINI, 2005, p. 41).

Um mesmo objeto, pensamento ou música podem se transformar através dos seus usos e reapropriações sociais. Ao nos relacionarmos com os outros, também, aprendemos a ser interculturais. Os significados mudam, ao passar de um sistema cultural a outro.

Peter Burke (n. 1937) é um historiador inglês, casado com a pesquisadora brasileira Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke autora de estudos sobre o educador baiano Anísio Teixeira. O casal se dedicou à obra do sociólogo Gilberto Freyre. Burke (2009, p. 158) escreve sobre o seu estranhamento ao ouvir os brasileiros se referirem à América Latina como se não fizessem parte dela; e tenho certeza de que muitos brasileiros têm a mesma sensação: de que existe o Brasil e a América Latina, assim como existe a língua portuguesa e o castelhano.

Para Canclini “não há uma identidade latino-americana, mas múltiplas identidades étnicas, nacionais, de gênero etc contidas em tal espaço” (2005, p. 174). Embora esta seja uma tarefa nada fácil, trago aqui a sugestão de Canclini para esse debate, ainda tão atual e instigante:

Ao trabalhar com a multiculturalidade contida na América Latina, com os enfoques e interesses em confronto, perde força a busca de uma ‘cultura latino-americana’. A noção pertinente é a de *um espaço sociocultural latino-americano*, no qual coexistem muitas identidades e culturas. (CANCLINI, 2005, p. 174).

O que acontece com uma pessoa quando ela tem contato com outra cultura? Canclini lembra que:

As transformações recentes fazem tremer a arquitetura da multiculturalidade. Os Estados e as legislações nacionais, as políticas educacionais e de comunicação que ordenavam a coexistência de grupos em territórios delimitados são insuficientes ante a expansão das misturas interculturais. (CANCLINI, 2005, p. 16).

A hibridização pode ser uma fusão, fruto de um cruzamento, processos de encontro, de contato, de interação, de trocas e tendências culturais, todas essas expressões estão presentes na

discussão da cultura. De acordo com Burke, define-se o termo *cultura* “em um sentido razoavelmente amplo de forma a incluir atitudes, mentalidades e valores e suas expressões, concretizações ou simbolizações em artefatos, práticas e representações” (BURKE, 2016, p. 16-17). O mesmo autor acha convincente o argumento de que toda “inovação é uma espécie de adaptação e que encontros culturais encorajam a criatividade” (BURKE, 2016, p. 17).

Como o termo hibridismo tem diversos significados e os exemplos de hibridismo cultural podem ser encontrados em toda parte, Burke (2016) distingue três tipos ou processos de hibridização: (1) artefatos híbridos (arquitetura, mobília, imagens e texto); (2) práticas híbridas (religião, música, linguagem e esporte) e aqui o autor faz uma referência ao carnaval (onde a hibridização é mais aparente) como uma das principais instituições culturais brasileiras; (3) povos híbridos que, segundo o autor, são cruciais em todos os processos sociais, como os anglo-irlandeses, anglo-indianos e afro-americanos.

Quanto à variedade de terminologias Burke (2016) discute as ideias de empréstimo, hibridismo, caldeirão cultural, ensopadinho cultural, tradução cultural e criouliização:

Minhas principais teses são que todos os termos, metafóricos ou não, precisam ser manuseados com cuidado e que é mais fácil fazer isso se virmos a linguagem da análise como sendo ela mesma parte da história da cultura. (BURKE, 2016, p. 40).

O processo começa com imitação e apropriação (troca cultural); a primeira pode ser encontrada na teoria literária clássica, na Renascença e em outros modelos de prestígio (p. 41); porém, os humanistas engajados em imitação criativa descreviam seus colegas como se imitassem de modo servil, ‘macaqueando’ (p. 41). Como alternativa à imitação cite-se a apropriação cultural; um exemplo são os usos da cultura pagã, que eram permitidos aos cristãos. Burke (p. 42) lembra-se das discussões, ao início do século XX, no Brasil, sobre o movimento da ‘Antropofagia’, que significava pegar as coisas estrangeiras e digeri-las (p. 42). As acusações de plágio seriam o lado negativo das apropriações.

Como terceiro termo, Burke (2016, p. 43) traz o empréstimo cultural que, aqui no Brasil, era bem comum, tanto é que o escritor Euclides da Cunha denunciava a cultura brasileira como ‘uma cultura de empréstimo’ (p. 43). Aculturação é o que o autor chama de um termo mais técnico, e que, no século XIX, se referia a uma “cultura subordinada adotando características da cultura dominante” (p. 44). Com a Assimilação, discute-se sobre a cultura de imigrantes nos Estados Unidos no início do século XX, e transculturação (uma via de mão dupla), que substitui a noção de ‘mão única’ da aculturação (BURKE, 2016, p. 44).

Historiadores da economia usam o termo técnico de ‘transferência’ para se referir a empréstimos, e a expressão ‘troca cultural’ veio em substituição do termo empréstimo, porém

Burke chama atenção para o fato de que “o termo troca não deve ser entendido como implicando que qualquer movimento cultural em uma direção está associado a um movimento igual mas oposto na outra direção” (BURKE, 2016, p. 45).

O conceito de acomodação é usado hoje por historiadores da religião, que criticam o conceito de aculturação “porque implica modificação completa” (BURKE, 2016, p. 47) e o conceito de sincretismo “porque ele sugere uma mistura deliberada” (p. 47). O conceito de negociação é frequentemente empregado, pois “expressa consciência da multiplicidade e da fluidez da identidade e o modo como ela pode ser modificada” (BURKE, 2016, p. 47).

1.2 Sobre um olhar latino-americano

Embora a temática a ser desenvolvida seja a circulação de um pensamento latino-americano, primeiro abordarei o que poderia representar essa América Latina, na realidade essa terra dos astecas, dos maias, dos incas, chamada pelos índios de Pindorama.

Por todos os lados se dá a invasão, segundo o filósofo Tzvetan Todorov (2003) escrevendo sobre a espanhola na América:

Colombo sabe perfeitamente que as ilhas já têm nome, de uma certa forma, nomes naturais (mas em outra acepção do termo); as palavras dos outros, entretanto, não lhe interessam muito, e ele quer rebatizar os lugares em função do o lugar que ocupam em sua descoberta, dar-lhes nomes justos; a nomeação, além disso, equivale a tomar posse. (TODOROV, 2003, p. 38).

Para o antropólogo, escritor e político brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997) escrever sobre a América Latina e entender sua complexidade parece impossível:

Porque só temos o testemunho de um dos protagonistas, o invasor. Ele é quem nos fala de suas façanhas. É ele, também, quem relata o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas. (RIBEIRO, 1995, p. 30).

Para o historiador Sérgio Buarque de Holanda a implantação da cultura europeia nesse extenso território brasileiro (que amplio aqui para a América Latina), que traz:

de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. (HOLANDA, 2004, p. 31).

Podemos dizer que todos os povos que habitavam nosso continente eram autônomos, autárquicos e não divididos em classes, ao contrário dos invasores cujo poderoso Conselho Ultramarino, uma complexa rede administrativa de suas colônias, “tudo previa, planificava, ordenava, provia (RIBEIRO, 1995, p. 38). Junto com os invasores, a Igreja Católica, através do

Vaticano, estabelecia “as normas básicas de ação colonizadora” (RIBEIRO, 1995, p. 38) cumprindo um papel fundamental na repressão.

Contraopondo-se a esse pensamento, Paulo Freire (1993) traz uma visão do primeiro mundo diferente da que ouvimos quase que diariamente aqui nos trópicos, sublinhando nossas heranças e invertendo a relação:

O Primeiro Mundo sempre foi exemplar de escândalos de toda a espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados; nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós. (FREIRE, P., 1993, p. 12).

Na primavera de 1965 em Santiago do Chile, Paulo Freire escreve o ensaio *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, P., 1979), e trago suas palavras sobre a importância do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB⁷), que infelizmente foi extinto pelo golpe militar de 1964, e da Universidade de Brasília (UNB⁸) como referências que buscavam a “força de um pensamento criador próprio e o compromisso com o destino da realidade pensada e assumida”, num momento em que a representação do Brasil ainda era alienada:

Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar o Brasil, de um ponto de vista não-brasileiro [...] O intelectual sofria de uma nostalgia. Vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar. Dando as costas a seu próprio mundo, enojado dele, sofria por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. Por não ser o Brasil a Europa ou os Estados Unidos. Na verdade, introjetando a visão europeia sobre o Brasil, como País atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro. (FREIRE, P., 1979, p. 98).

Essa é uma importante colocação de Freire, principalmente por estar conectada à época contemplada aqui nesta pesquisa, em que ele denunciava que o problema fundamental da América Latina não é a ‘preguiça do povo’ ou sua ‘inferioridade ou a sua ‘falta de educação’, mas o imperialismo, não como uma abstração ou um slogan, mas como uma realidade tangível, como uma presença invasora, destruidora (FREIRE, P., 1977, p. 112).

⁷ O ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais que o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um projeto que ficou conhecido como "nacional-desenvolvimentista". (ABREU, [s.d.]).

⁸ A Universidade de Brasília foi inaugurada, em 21 de abril de 1962, com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019).

Em 1972, em plena ditadura latino-americana, o educador latino-americano Francisco Gutiérrez⁹ (1928-2016), que foi diretor fundador do Instituto Paulo Freire de São Paulo (1991), propõe que:

A criança precisa viver em sua família, em sua escola e também nos agrupamentos religiosos, a comunicação participante, por ser esse o ideal que necessitamos para viver democraticamente em nossas cidades. Infelizmente, parece que na América Latina acontece um retrocesso nesse sentido. Que tristeza ver escolas militarizadas, uniformes, desfiles militares, paradas, bandas de guerra. Que tristeza comprovar que governos militares, paternalistas e autocráticos venham a ser uma prova ou manifestação da imaturidade sócio-política de nossos povos. (GUTIÉRREZ, 1978, p. 74).

Ao fazer o prólogo do livro de Gutiérrez *Educação como práxis política* (1988), Paulo Freire escreve que:

Quanto mais se proclama a neutralidade da formação, exaltando-se a necessidade de uma competência técnica e científica sem cor político-ideológica, tanto mais trabalha-se para a ‘ordem estabelecida’. E é isso que Gutierrez não faz. (FREIRE, P., citado por GUTIÉRREZ, 1988, p. 10).

A representação da América Latina para os próprios latino-americanos algumas vezes pode ser de baixa autoestima. Freire (1993) descreve a resposta de um grupo de porto-riquenhos à pergunta “o que vemos nessa foto?” que continha a imagem de uma rua em Nova Iorque com montanhas de lixo:” – Vemos aí uma rua da América Latina” (FREIRE, P., 1993, p. 55).

No entanto, as referências dos pedagogos latino-americanos não são tão abordadas no Brasil, faltando, na formação do professor, o conhecimento de educadores latino-americanos, assim como também de educadores musicais, fontes que, apesar de abundantes, ainda não foram privilegiadas. Segundo Coriún Aharonián, compositor e musicólogo uruguaio, “o sistema educa para se alienar de sua real realidade cultural” (AHARONIÁN, 2012, p. 24).¹⁰

Aharonián lembra que “o mundo não é tão homogêneo quanto muitos teóricos gostariam, e as partes desse mundo também” (p. 8)¹¹. E para a representação do que seria a América Latina, trago seu texto irônico e cortante:

Vamos entender a América Latina como todo o continente americano subjugado, ao sul da fronteira sul dos Estados Unidos. E começaremos a partir da aceitação mais ampla da cultura, abrangendo tanto a abordagem antropológica de um extremo quanto

⁹ Gutiérrez, atuou em diferentes países latino-americanos, especialmente na Colômbia, Panamá, na Costa Rica, Brasil e no Peru. Escolheu a Costa Rica como local de vida durante a maior parte de seu tempo. Nascido em Burgos, Espanha, obteve seu doutorado em Pedagogia e se estabeleceu na América Latina. Trabalhou com Paulo Freire, compartilhando várias pesquisas. Foi fundador do ILPEC (Instituto Latino-americano de Pedagogia da Comunicação), com sede na Costa Rica, e diretor regional da ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária). Autor de numerosas obras, entre elas: *El lenguaje total* (Bogotá, 1972) e *Pedagogía de la comunicación* (Buenos Aires, Humanitas, 1975). Em 2003, ele criou o Doutorado em Educação com especialidade em Mediação Pedagógica, em San José, Costa Rica.

¹⁰ El sistema la educa para estar alienada respecto a su realidad cultural real.

¹¹ Porque el mundo no es tan homogéneo como quisieran muchos teóricos, y las partes de ese mundo tampoco.

a classe eurocentrista do outro. E vamos focar nossa exemplificação no musical, isto é, no que um europeu consideraria como musical. (AHARONIÁN, 2012, p. 5).¹²

O jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano (2015) aponta que “Para o mundo, América é tão só os Estados Unidos, e nós quando muito habitamos uma sub-América, uma América de segunda classe, de nebulosa identidade” (p. 18). Para Canclini (2005, p. 174) “não há uma identidade latino-americana, mas múltiplas identidades étnicas, nacionais, de gênero etc contidas em tal espaço”.

Paulo Freire assim respondeu à pergunta a respeito do direito a múltiplas vozes na América Latina em relação à alfabetização emancipadora:

Pensemos nas chamadas populações indígenas. Essas populações estavam ali antes da chegada dos brancos. Assim sendo, a população branca entrou em contato com uma civilização tradicional que já tinha sua própria voz ou vozes. Essas populações têm o direito às vozes que foram silenciadas pela invasão hispano-portuguesa. Qualquer projeto de alfabetização para essas populações teria, necessariamente, de passar pela leitura da palavra em suas línguas nativas. Essa alfabetização não pode exigir que a leitura da palavra seja feita na língua dos colonizadores. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 38).

Carmen Méndez (2004) educadora musical costarricense se questiona sobre se existe ou não uma pedagogia musical latino-americana “não poderíamos deixar de supor que tantos séculos de esforços para consolidar o subcontinente latino-americano já deveriam ter dado sua própria educação musical¹³” (MÉNDEZ, 2004, p. 7). Tarefa nada fácil e trago a sugestão de Canclini (2005) para esse debate ainda tão atual e instigante:

Ao trabalhar com a multiculturalidade contida na América Latina, com os enfoques e interesses em confronto, perde força a busca de uma ‘cultura latino-americana’. A noção pertinente é a de *um espaço sociocultural latino-americano*, no qual coexistem muitas identidades e culturas. (CANCLINI, 2005, p. 174).

Alguns autores têm pensado na interculturalidade em vez da multiculturalidade. No multi não há relação, fricção, criação. Méndez conclui que:

não existe uma pedagogia musical latino-americana, e sim muitas! Somos muitos países, temos numerosas escolas de pensamento e ação e, acima de tudo, procuramos continuamente soluções criativas que respondam às necessidades específicas que nos são apresentadas em cada realidade geográfica, social e histórica. (MÉNDEZ, 2004, p. 7).¹⁴

¹² Entenderemos como Latinoamérica todo el continente americano sometido, al sur de la frontera sur de los Estados Unidos. Y partiremos de la aceptación más amplia de cultura, englobando tanto la aproximación antropológica en un extremo, como la clasista eurocentrista en el otro. Y centraremos nuestra ejemplificación en lo musical, es decir, en lo que un europeo consideraría como musical.

¹³ no podíamos más que suponer que tantos siglos de esfuerzos por consolidar el subcontinente latinoamericano ya tenían que haber dado una educación musical propia Carmen Méndez.

¹⁴ no existe una pedagogía musical latinoamericana, isino muchas! Somos muchos países, tenemos numerosas escuelas de pensamiento y acción, y sobre todo buscamos continuamente soluciones creativas que respondan a las necesidades específicas que se nos presentan en cada realidad geográfica, social, histórica.

Sempre conectada com as questões políticas, a educadora musical argentina Violeta de Gainza (1997), preocupada com o sentido sócio-político da educação musical e com as mudanças profundas na função da música na comunidade, pensa no papel da escola, pois a cultura constitui: “além de uma questão educacional, uma questão política: o pluralismo cultural, a importância de projetos interculturais e inter-raciais para promover a compreensão e a cooperação entre os povos” (1997, p. 8). Trago as palavras do escritor, militante e teórico político uruguaio Raúl Zibechi citado por Gainza:

E não é um mundo, mas mundos, diferentes, diferentes do mundo hegemônico que chamamos de capitalismo, imperialismo, globalização. Mas também mundos diferentes uns dos outros, que têm em comum, no entanto, a luta pela dignidade, pela autonomia, uma tensão emancipatória, e que constituem a argamassa, a lama, com a qual esse outro mundo nasce e cresce... (ZIBECHI, citado por GAINZA, 2007, p. 109).

Violeta de Gainza (2015a) assim se expressa sobre as razões desta dificuldade na educação dos jovens latino americanos:

Vimos de uma verdadeira ditadura educacional, caracterizada por autoritarismo, passividade teórica e afastamento da realidade. Muitos sofreram a rigidez e a força de um modelo que privou várias gerações de jovens do exercício da reflexão e do pensamento autônomo (GAINZA, 2015, p. 90).¹⁵

Augusto Rodrigues em depoimento (1978) discorre longamente sobre o intercâmbio cultural latino-americano:

Eu pessoalmente acho que o ideal seria que, dentro de nossas possibilidades, déssemos meios e também em função do intercâmbio cultural e de uma aproximação entre os povos da América Latina, mas isso feito num sentido de um profundo respeito a cada um desses países. O nosso trabalho pioneiro em relação ao problema da arte e educação na América Latina é no sentido de estarmos todos integrados numa mesma filosofia de educação, mas respeitando a independência de cada um desses países, também dentro das experiências nas escolas que estimulamos em outros países. Deixamos aos professores do próprio país a experiência direta com as suas crianças. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 319-320).

1.3 Circulação de ideias na América Latina

Paulo Freire é um dos maiores exemplos bem-sucedidos da circulação de suas ideias na América Latina. Após o golpe militar de 1964, no Brasil, o Chile, passou a ser o destino principal dos brasileiros. Um deles foi o educador Paulo Freire acusado de subversão e preso em 1964, onde trabalhou por cinco anos e escreveu seu principal livro: *Pedagogia do oprimido*

¹⁵ *Venimos pues de una verdadera dictadura educativa, caracterizada por el autoritarismo, la pasividad teórica y el alejamiento de la realidad. Son muchos los que padecieron la rigidez y la contundencia de un modelo que privó a varias generaciones de jóvenes del ejercicio de la reflexión y el pensamiento autónomo.* GAINZA, Violeta. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad: una mirada crítica. *La formación del educador musical latino-americano*. Cuadernos de Reflexión, Guatemala: Avanti – FLADEM, 2015.

(FREIRE, P., 1978). Seu exílio ajudou-o a ser ele mesmo, o maior propagador de seus pensamentos e de suas ações, além da dor de deixar a pátria, família, amigos e trabalho, Freire em depoimento comentou o que levava na bagagem:

Ninguém chega a parte alguma só, muito menos ao exílio. Nem mesmo os que chegam desacompanhados de sua família, de sua mulher, de seus filhos, de seus pais, de seus irmãos. Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura. (FREIRE, P., 1993, p. 32-33).

Freire saiu da Bolívia por outro golpe de Estado e seguiu para o Chile em novembro de 1964, onde já foi convidado a trabalhar; no mês de janeiro seguinte, ele recebeu sua família: “de repente, mesmo saudosos do Brasil, queríamos um bem especial ao Chile que nos ensinou América Latina de modo jamais por nós imaginado” (FREIRE, P., 1993, p. 36).

Paulo Freire chamava Santiago, naquele momento, de cidade-dormitório para os intelectuais e políticos que por lá passaram:

Talvez tenha sido Santiago, em si mesma, naquela época, o melhor centro de ‘ensino’ e de conhecimento de América Latina. Aprendíamos das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos, europeus. (FREIRE, P., 1993, p. 45).

Numa demonstração clara e prática da circulação de ideias, Freire (1993, p. 45) defendia a ideia de que Santiago se transformara num grande contexto teórico, em que os que chegavam de outros lugares da América Latina discutiam com os chilenos e com os estrangeiros que lá estavam vivendo, o que se passava no Chile e o que se passava, também, em seus países.

Todo esse movimento de conscientização a respeito do papel da América Latina no mundo, da busca e valorização de sua cultura e da legitimação de suas ações desemboca, no Rio de Janeiro, em um encontro de educação pela arte, pelas suas ações que contemplavam a problemática da educação na América Latina.

Desse modo, em 1977, foi realizado, de 18 a 22 de setembro, o I Encontro Latino-Americano de Educação Através da Arte, “por inspiração do professor Augusto Rodrigues, sob a coordenação da professora Zoé Chagas Freitas” (BRITTO, 2008, p. 89) que aconteceu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo como tema:

repensar a relação ‘Arte-Educação e Comunidade’ no quadro da realidade latino-americana, o Encontro contou com a participação de 1.652 professores, artistas e estudantes, incluindo representantes dos diversos países da América do Sul, do México, de Honduras e do Panamá. (BRITTO, 2008, p. 89).

Um dos objetivos do Encontro era a criação da Sociedade Internacional de Educação através da Arte Regional¹⁶, InSEA ligada à UNESCO. A edição do Jornal Arte & Educação de 1978 traz a notícia:

o Encontro teve uma importância maior ao esclarecer que Educação Através da Arte não deve ser confundida com Educação Artística. Trata-se de uma filosofia de educação geral, não mais um método de educação artística. O que ela pretende é uma transformação na prática educativa em todos os níveis, deixando de separar matérias e disciplinas formadoras de aptidões especializadas e encarando a arte como canal principal – não simplesmente de aprendizagem, mas de formação do jovem como ser criador, criador em artes, como nas ciências, como nas suas relações, na sua vida social e política. (BRITTO, 1978, p. 16).

Foram eleitos para compor o Comitê de Implantação da InSEA Regional como Presidente Zoé Chagas Freitas (Brasil); Victor Reyes (México) como Vice-Presidente e Ramon Araújo (Argentina) como Secretário. Nesse encontro, esteve presente o artista e professor Francisco Abril de Vivero (1919-2004), que representou o Peru destacando-se que:

A educação através da arte deve desempenhar um papel fundamental na formação da personalidade de crianças e adultos na afirmação de sua identidade cultural. Ambos os propósitos estão inseparavelmente ligados à própria noção de autenticidade. [...] Autenticidade é, portanto, a condição de toda identidade cultural. Isso só pode ser feito através de obras criadas de acordo não com esquemas nacionais e universais, mas com a realidade da experiência de vida de cada autor. Supõe, portanto, o respeito absoluto da liberdade criativa de todos, em todos os níveis. Se a educação através da arte é uma educação para a liberdade, você precisa de educadores e artistas livres. (VIVERO, 1977, p. 8).

Na América Latina, Augusto viajou ao Paraguai “que faz parte do movimento da Escolinha, nesse sentido: ela foi feita no Instituto Paraguai-Brasil o qual recebe apoio da Embaixada” (1978, p. 369). Quanto a sua ligação com a Argentina, ele menciona em seu depoimento o conhecimento que tinha das irmãs Olga e Leticia Cossetini “que faziam uma experiência muito interessante em teatro e depois em desenho e dança” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 358).

Augusto (1978), ainda, comenta sobre o professor argentino Ramón Lema Araujo que criou em 1965 a Escola de Arte e Expressão Infantil (AEI), sendo a primeira instituição oficial da Argentina com essa orientação:

Ele estava muito atento à maneira pela qual levamos o movimento no Brasil, como conseguimos ligar as pessoas e professores de Norte a Sul. Ele ficava realmente

¹⁶ “International Society for Education through Art. A Sociedade Internacional de Educação Através da Arte – InSEA, é uma organização não-governamental filiada na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os membros da InSEA acreditam que a Educação através das artes, pelas e com as artes constitui um meio natural de aprendizagem em todas as etapas do desenvolvimento do indivíduo, promovendo valores e disciplinas essenciais à formação plena, tanto a nível intelectual como emocional e social dos seres humanos. As pessoas interessadas na educação artística encontram na InSEA um lugar de encontro, onde podem trocar experiências, discutir teorias e práticas e fortalecer a posição da arte no contexto da educação em geral.” (InSEA, [s.d.]).

preocupado com a extensão do nosso país, ao mesmo tempo que analisava as dificuldades encontradas por ele em seu país, pelos aspectos formais da educação na Argentina. A partir disso, viaja ao Brasil, a fim de observar, vem para o curso do Tom Hudson, tendo passado a maior parte do tempo conversando para compreender a extensão do movimento no Brasil, uma vez que tem grande significado, por não ter conseguido com nenhum outro país sul-americano esta aproximação. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 368).

Reitor do Instituto Municipal de Educação para a Arte de Avellaneda, Argentina, Ramón Araujo é conhecido internacionalmente como um exemplo de contribuição para a comunidade. Em seu discurso, na sessão de abertura do I Encontro Latino-americano de Educação Através da Arte, em 1977, no Rio de Janeiro, do qual destaquei alguns pontos que considerei significativos, Ramón Araujo aborda essa questão:

Nunca nos cansaremos de insistir que as escolas sejam adaptadas para crianças e não para professores. Que a única coisa que os programas, métodos e processos rígidos conseguem é sufocar e desprezar o espírito criativo da criança, esquecendo que a vida é como um professor inteligente que sempre pede algo que não foi incluído no programa ... esquecendo também que a criança tende a reproduzir mais do que vê, o que sente. Arte infantil livre significa vida livre em vez de vida protegida que não é verdadeira. A educação através da arte tem essa qualidade de 'restauração moral' tão necessária para essa sociedade competitiva de nosso tempo. Orienta estar na vida e não se enfrentar com a vida. Educa a criança para ser antes de querer ser, apontando a ausência de moldes únicos e o risco do ensino repetitivo e o essencial para preservar o equilíbrio entre o intelectualismo e a educação sensorial. Historicamente, os professores se opõem a mudanças quando deveriam ser os provocadores. [...] Sejam flexíveis e crianças e jovens serão flexíveis ... [...] Que esse diálogo possibilitado por Sobreart seja um incentivo para todos os países da América Latina. Que ele sirva para superar as divisões artificiais das fronteiras, tenha continuidade e faça história. (ARAUJO, 1977, p. 12).

Neste I Encontro, Ramón Araujo foi eleito secretário da InSEA Regional.

E no Chile, além do contato com Tomás Lago, diretor do Museu de Arte Popular Americana, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil encarregou Augusto de oferecer uma bolsa de estudos para um professor chileno, dentro da área de artes (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 360).

Augusto Rodrigues esteve no Peru onde deu uma classe para estudantes e professores da Universidade; e foi ao Equador, subvencionado pelo Itamarati, para realizar a exposição '*El niño y su mundo*'. O pitoresco é que a exposição tinha sido cancelada, mas como ele não foi avisado, seguiu para lá. E, afinal, Augusto conseguiu fazer sua exposição no Museu do Ouro (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 364).

Augusto descreve de memória, em 1978, os primeiros contatos com pessoas do exterior, que o procuravam na EAB. Essa abertura e circulação de profissionais amigos dos amigos que, por sua vez, circulam, que viajam com disponibilidade tanto da EAB em receber, quanto do profissional em trocar experiências. Essa foi uma das grandes contribuições do Augusto, mas

não só dele, também de Liddy Mignone, Cecilia Conde e Regina Yolanda. Esses encontros, em geral, aconteciam um pouco ao acaso, sem muito planejamento, muitas vezes, aproveitando a vinda de alguém que poderia ser interessante ter como convidado para algum evento; e era importante, também, na passagem dessa pessoa pela cidade, aproveitar para conhecer e conversar com seus pares, com pessoas interessadas nos mesmos assuntos que ele, abrangendo a arte e a educação.

Entre esses convidados, é importante mencionar o Dr. Rex, um americano que sugeriu ao Augusto integrar a pintura a dedo nas atividades com as crianças. Outro foi um mímico chamado Jean Bercy, recebido por Augusto, a pedido de Helena Antipoff. Augusto organizou uma conferência dele dirigida aos professores da EAB, que se realizou no Ministério da Educação e foi muito curiosa, segundo Augusto:

O Jean de pé, não queria cadeira, e começou a tirar a roupa, tirou o paletó, tirou a camisa, tirou os sapatos, as meias e ainda bem que permaneceu com as calças. Fez a conferência assim. Claro que aquilo criou um certo impacto, o público não estava acostumado. Claro que ele fazendo expressão corporal, ele tinha que estar livre, não tinha que estar de gravata, paletó, porque ao mesmo tempo em que ele fazia a parte teórica, ele complementava com algumas demonstrações. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 345).

Depois, Jean seguiu para a Fazenda do Rosário, onde trabalhou com as crianças “e os resultados foram surpreendentes” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 345). Nessa experiência Augusto chama a atenção pela maneira como o Jean Bercy trabalhava sem nenhum material e as crianças dramatizavam, como se estivessem usando teares, bigornas etc. só usando o corpo. Augusto revela que:

Era muito curioso. Essas crianças realmente surpreendiam e sobretudo porque não era aquele jogo medíocre, imitativo, como por exemplo eu assisti muitas vezes em aulas de dança: imitar o elefante, bater pesado. Era um jogo criativo. Ele estimulou o jogo criativo e a criança não imitava, ela fazia realmente o que faz o teatro profissional. Dava uma síntese e nessa síntese a coisa era muito mais expressiva, até mesmo que o trabalho desenvolvido numa oficina com teares ou num lugar de ferreiro com as bigornas. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 346).

É impressionante a visão crítica do Augusto desvelada nesse relato, como também sua percepção, muito à frente do seu tempo.

Foi Helena Antipoff que sugeriu, também, a vinda do artista pernambucano Vitalino. Ao visitá-lo em Pernambuco, Augusto não foi sozinho, mas levou o fotógrafo Pierre Verger:

Um francês que documentou muita coisa no Brasil, documentou teatrinho de fantoche para criança, o teatro popular de fantoche de Pernambuco. Eu estou contando o Pierre Verget, porque no fundo esses contatos, mesmo daqueles que não conviveram muito na Escola, foram contatos importantes, porque enriqueceram um pouco a minha experiência. Trocávamos ideias e tudo mais. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 347).

Mas há outros depoimentos vindos de outros espaços a respeito da importância da arte regional. Como exemplo, trago o de Abelardo Rodrigues, que descreve em depoimento, como seu irmão, Augusto, conheceu o Mestre Vitalino:

Os brinquedos de barro, que eram vendidos na feira de Caruaru, feitos por Vitalino, então um desconhecido oleiro do agreste, atraíram a atenção de Augusto Rodrigues, em 1947, para a beleza e importância da cerâmica popular figurativa, na época não observada pelos estudiosos como um dos valores mais importantes da expressão do homem do povo do Nordeste. Nenhum brasileiro ligado à arte ou à ciência se havia detido no estudo daquelas figuras de barro, bonecos rudemente acabados, mas que, mas que ‘na espontaneidade da criação, revelam, às vezes, uma grandeza informal imatura, uma vitalidade franca e comovente’. (RODRIGUES, Abelardo, 1965, p. 1-2).

Augusto, ao apresentar, em exposição, as peças de Vitalino, expressa-se a esse respeito, afirmando que ele “dava naquele momento, nova dimensão ao trabalho dos regionalistas, não tão identificados com as artes plásticas quanto com as outras atividades culturais” (RODRIGUES, Abelardo, 1965, p. 2).

Sobre a circulação de ideias da EAB, tanto no Brasil quanto no exterior, vemos na apresentação da primeira edição do *Jornal Arte & Educação*, de setembro de 1970 o seguinte texto:

Para o registro dessas atividades, e para estimular a comunicação e o intercâmbio entre as escolinhas de arte do País e do exterior, impunha-se o lançamento do periódico ARTE & EDUCAÇÃO, órgão da Escolinha de Arte do Brasil, que pretende documentar seu labor criativo, socializar experiências através da divulgação de pesquisa, além de manter o público informado das tendências atuais da educação, inspirada nos ideais de liberdade e criatividade, a serviço da paz. (RODRIGUES, Augusto, 1970, p. 1).

A EAB atuava em vários pontos do país e, na primeira edição (1970) do *Jornal*, já se anuncia a exposição Igarassu, vista pelas crianças como resultado do projeto com o mesmo nome, desenvolvido pela Escolinha de Arte do Recife. Em Ouro Preto, aconteceu a primeira série do Projeto *A criança e a velha cidade*, organizada pela Escolinha de Arte de Belo Horizonte, cujo relato está no número I do *Jornal* (1971). O diretor da Escolinha de Arte de Alagoas, Getúlio Motta, assina um artigo que demonstra a valorização de Augusto Rodrigues, em espaços parceiros, situados fora do Rio de Janeiro (janeiro, 1971). Há, também, um texto que trata da participação do Brasil no Seminário da OMEP Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, que aconteceu em Oaxtepec, México.

A cultura indígena também era valorizada pela EAB e, em sua edição de 1971, apresenta na capa o desenho de Kuyakuyali, índio de 15 anos, pertencente ao grupo indígena Mehináku do Mato Grosso, mais especificamente, situado no Parque Indígena do Xingu. A pintora e

especialista em arte indígena, Maria Heloisa Fenelon Costa, escreve um artigo sobre Kaití, ceramista e mulher do chefe da aldeia Mehinakú.

É inevitável, portanto, pensar na circulação de ideias na América Latina, nas não fronteiras que, embora marcadas, ou melhor, demarcadas politicamente, trazem a atenção para o fato de que a cultura, que circula muitas vezes, é vista como posse: ‘Isso é do meu país’ é uma frase recorrente que escuto nos encontros latino-americanos. Onde está marcada essa fronteira? É muito importante mudar esse paradigma, pensarmos sem a rigidez de um pensamento limítrofe, que se fecha, optar pela flexibilização, permeabilização e pelo fluxo das ideias; com isso, teremos mais autonomia e mais criticidade a respeito do que fazemos na América Latina. Para Burke “não existe uma fronteira cultural nítida ou firme entre grupos, e sim, pelo contrário, um *continuum* cultural” (2016, p. 14). O mesmo autor se preocupa com o assunto, pois o período em que vivemos é:

marcado por encontros culturais cada vez mais intensos. A globalização que cultural envolve hibridização. Por mais que reajamos a ela, não conseguimos nos livrar da tendência global para a mistura e a hibridização. (BURKE, 2016, p. 14).

Ao pensar, na circulação de ideias a partir da EAB, vem-me à lembrança o folguedo *Pau de fita*, no qual, em volta de um mastro, a dança se desenvolve, com cada componente entrelaçando, com movimentos coreográficos simultâneos, sua fita colorida, presa em cima do mastro, até que a dança termina, formando, ao mesmo tempo, desenhos geométricos no mastro colorido, feito com a contribuição de todos. Segundo o historiador, antropólogo, advogado e jornalista brasileiro Luís da Câmara Cascudo em seu dicionário (CASCUDO, 2012 [1980], p. 592-593) o folguedo Pau de Fita foi trazido pelos portugueses e espanhóis, e está presente, além de em vários estados brasileiros, também pela América Latina, por exemplo no México, onde é conhecido como *Danza de los listones*, na Colômbia, como *Matachines*, *Sebucán* na Venezuela, *Danza de los mineros* no Peru, e *La danza de las cintas* na Argentina. É como se a imagem da EAB fosse a desse mastro em que todos participam, dançando, trazendo suas fitas, e, juntos, produzindo além da dança, um bonito mastro colorido.

Ao ler o depoimento da Zoé Chagas Freitas (2011, p. 209), figura muito importante para a EAB por todo o seu apoio e contribuição, percebemos a riqueza da circulação de ideias que gerava aos que passavam por lá:

Augusto era muito querido e juntava em sua volta educadores intelectuais, artistas, escritores [...] eles frequentavam a Escolinha para estarem juntos e davam aulas também. Todo mundo lia e discutia textos de forma conjunta. Darcy Ribeiro quando veio do Xingú foi à Escolinha. Foi lá que ele conheceu o grande educador Anísio Teixeira e foi assim que começou a se interessar por educação. Esses acontecimentos foram momentos muito importantes para o país. [...] Anísio Teixeira, fundador do

INEP, se entusiasmou com o trabalho da Escolinha e começou a enviar professores do Brasil para estagiarem na Escolinha. (CHAGAS FREITAS, 2011, p. 209).

A mesma autora (2011) lembra em seu depoimento no livro comemorativo dos 70 anos da EAB, que isso deu origem a outras Escolinhas de Arte:

Chegaram a ser 53 espalhadas pelo Brasil. Posteriormente o Ministério das Relações Exteriores convidou Augusto a fundar Escolinhas em Buenos Aires, Santiago, Lima, Assunção. Era um momento de trabalho muito intenso e o Ministério de Relações Exteriores deu-nos um grande apoio para a realização de diversos congressos de arte-educação, inclusive, em Buenos Aires. (CHAGAS FREITAS, 2011, p. 213).

E Augusto, também, faz comentários sobre as Escolinhas espalhadas pelo continente, um aspecto a ser considerado:

Um país extenso como o Brasil, e de que forma conseguimos levar adiante o projeto. Foi realmente um esforço nosso em recebermos professores dos mais diversos países e também facilitar a vinda de professores de todos os estados. Outro fator, foi o de emprendermos muitas viagens. No início, o caixeiro-viajante fui eu. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 370).

Na edição de dezembro de 1977 do *Jornal Arte & Educação*, vemos a circulação entre os compositores e músicos latino-americanos que se encontraram em São João del Rei, Minas Gerais para o 7º Curso Latino-americano de Música Contemporânea. Ao ler os nomes dos artistas do grupo que participou, imagino como foi rico esse encontro, que contou com 200 musicistas e professores do Chile, Uruguai, Peru, Venezuela, Argentina, México, Guatemala e de quase todo o Brasil:

O curso contou com a participação de expoentes da educação musical entre eles: Coriún Aharonián do Uruguai; José Vicente Assuar (Chile), John Cage (EUA), Manuel Henriquez (México), Joaquim Orellana (Guatemala), Violeta de Gainza (Argentina), Dieter Kaufman (Áustria), John Paynter (Inglaterra), Jorge Peixinho (Portugal), Aylton Escobar e José Maria Neves (Brasil) entre outros especialistas. (BRITTO, 1977, p. 2).

Circularidade, circulação de ideias, e que círculo significativo deve ter sido esse encontro, em que participavam juntos Coriún, Cage, Gainza, Paynter e José Maria Neves. E o mastro do pau de fita está repleto de cores.

A circulação de ideias também estava presente no Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão do Conservatório Brasileiro de Música que editava a *Revista Pesquisa e Música*. Entre os objetivos da Revista era o de “estimular a criação teórica sobre a Música [...] a reflexão sobre a produção musical atual no Brasil e na América Latina” (COSTA, 1996, p. 2). Em 1996 constavam no conselho editorial da Revista, além de Cecília Conde, José Maria Neves, Mauro Costa, Ana Mae, Carlos Kater, Rodolfo Caesar e o compositor e musicólogo uruguaio Coriún Aharonián, entre outros. E assim fica mais um registro dessa circulação de ideias.

Do que se disse até aqui, pode-se depreender que a respeito da circulação de ideias, ela teve importante papel na constituição da cultura que levou a propostas de educação musical que serão, aqui, apresentadas. Mas, antes disso, é importante verificar a importância da expressão criadora no contexto da aprendizagem da arte e como se entrosa com a circularidade de ideias, fenômeno que é crucial na cultura latino-americana. Segue-se, então, para o capítulo II, que tem um olhar atento à expressão criadora e discute como seus diversos meandros se ligam à circulação de ideias, um fenômeno inerente a ela.

2 A EXPRESSÃO CRIADORA

Neste capítulo focalizamos a atenção na expressão criadora. Assim, ele traz o conceito, a apresentação dessa forma de se pensar a arte e o ensino de arte, mostrando a manifestação desse conceito nas ideias de vários autores ligados à EAB e, principalmente, pelas ideias e a obra do educador uruguaio Jesualdo. Neste texto, começo pela Educação Criativa, Educação Criadora, em seguida visito os processos criativos trabalhados por vários autores, entre eles, Fayga Ostrower, Viktor Lowenfeld, Francisco Gutiérrez, e o próprio Jesualdo, que se dedica ao estudo da expressão criadora da criança, chegando, nesse percurso, à autonomia defendida por Paulo Freire, que, a meu ver, está absolutamente vinculada à expressão criadora.

Ana Mae Barbosa dedica a Viktor Lowenfeld um capítulo de seu livro *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* (BARBOSA, 2015), considerando-o como o “Arte/Educador número um do século XX” e que, hoje, está sendo mais respeitado do que nunca: “pela abrangência de sua pesquisa sobre o desenho da criança que durou a sua vida toda” (BARBOSA, 2015, p. 22). Muito embora vários autores sejam aqui trazidos, meus referenciais no que se refere ao conceito da expressão criadora são Lowenfeld e Jesualdo.

No texto, tratarei de ambos os aspectos, os que podem se constituir em obstáculos, e os que podem vir a contribuir para a expressão criadora. Os itens que percorrerei são especificamente a espontaneidade, a cópia, a estereotipia, a repetição e a competição.

2.1 Educação Criativa, Educação Criadora

Em 1972, Ana Mae Barbosa escreveu em um de seus artigos que: “Não existia até 1970 nenhum livro de Arte-Educação traduzido no Brasil. Consumimos avidamente as poucas traduções argentinas de Arno Stern, Pierre Duquet, Lowenfeld e Herbert Read” (BARBOSA, 1972, p. 9). Apresento então neste momento, Arno Stern e em seguida Pierre Duquet.

Arno Stern, alemão (1924) de nacionalidade francesa, é artista, pesquisador e professor. Ao trabalhar com crianças órfãs da guerra constatou que as criações infantis eram mais ricas e pessoais quando feitas livremente, sem nenhuma proposta de tema. Ficou conhecido em Paris na década de 1950 com seu curso direcionado a todas as idades chamado de “Academia das Quintas-feiras”, que não é uma escola de desenho, mas um atelier, em que as crianças vão pintar livremente e não recebem nenhum outro conselho, a não ser indicações sobre a maneira de segurar os pincéis. Em reportagem de 1958, encontro essa descrição:

Arno aceita todas as ideias das crianças. Por vezes, ele se aproxima e diz: E nessa árvore não existe nada?” O aluno pode, então, acrescentar maçãs, flores, pássaros ou conservar sua intenção inicial, isto é, nada acrescentar. Arno Stern aconselha: Nunca

impor um tema para a criança pintar. O tema que ela escolhe já expressa sua personalidade. (VINCENT, 1958).

Criador do *Closlieu* que, em francês, significa *clos* – fechado, e *lieu*, local, isto é, um espaço fechado, desenvolvido para superar preconceitos e inibições, estimular e proteger os que ali chegam.

Stern chama sua atividade de "Educação Criativa", que consiste em uma iniciação à autonomia individual. Enfatiza que o desenvolvimento pessoal está ligado à experiência social. É uma fonte de benefícios para o desenvolvimento de crianças ou adultos, sem nenhum objetivo estritamente terapêutico. Stern é o fundador do Instituto de Pesquisa em Semiologia da Expressão. O estudo semiológico está interessado nas características do ato traçador, se abstendo de qualquer interpretação subjetiva.

Pierre Duquet artista francês, pintor, professor, dedicou sua vida a despertar o senso artístico nas crianças. Escreveu um artigo que consta no *Jornal Arte & Educação* da EAB sobre criatividade 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. (DUQUET, 1971, p. 3).

Pierre Duquet recebeu o Prêmio Monnier 1950 pelo seu trabalho de ensinar arte nas escolas. Escreveu em 1954 o livro *A expressão criadora na Arte e Educação*. Arno Stern e Pierre Duquet trabalharam juntos.

Em 1953, Augusto participou do 2º Salão Nacional de Arte Moderna, e ganhou na categoria Desenho, o prêmio de viagem ao exterior. Seguiu em 1954 para a Europa, onde viveu por 2 anos. Ao visitar todas as personalidades que encontrou, pedia uma nota sobre a exposição da *Escolinha de Arte* na Inglaterra. Ao chegar em Paris procurou o artista, pesquisador e professor Arno Stern:

Me recebeu no começo com um pouco de reserva, porque não chegava a entender muito, me achava, digamos assim, um pouco livre. Ele orientava mais, apesar de falar muito em liberdade, falava até na liberdade de expressão, na liberdade até do formato de papel [...] dizia que não se devia deixar a criança tão livre, se motivar. (RODRIGUES, A., 1978, p. 349).

Arno Stern aconselhava que nunca se deveria sugerir um tema para a criança pintar, pois o que ela escolhe já expressa sua personalidade, no entanto ele perguntava a criança: “E nessa árvore não existe nada?” (VINCENT, 1958). O aluno podia, então, acrescentar ou não alguma coisa como maçãs, flores, pássaros. E neste sentido Augusto criticava:

Eu achava que se deveria conversar com a criança, claro que sem ser de forma constante e menos ainda de forma inoportuna, mas nunca propor à criança algo que a desviasse do seu processo normal de ver a coisa, ou seja, se uma criança pintava uma bandeira num navio, não tinha porque perguntar de que país era a bandeira, por que a bandeira podia não ser de país nenhum, agora para onde ia o barco você podia perguntar, porque isso é norma, o barco sempre vai para algum lugar. Mesmo eu estabelecia as perguntas feitas às crianças, não querendo uma resposta de imediato no processo, mas que a pergunta às vezes servisse só como ajuda à própria dinâmica do processo, sem determinar e sem esperar que a resposta fosse aquela que eu queria, o que seria muito grave. (RODRIGUES, A., 1978, p. 349).

Em seu depoimento, Augusto conta que encontrou em Paris em 1954 com o professor e artista Pierre Duquet:

Ele me dizia que foi posto pelo governo numa escolinha [...] em que ele tinha que trabalhar com crianças de 6 anos e de 14 na mesma classe e crianças paupérrimas, subnutridas. Ele sentiu-se muito infeliz no começo, tinha dificuldades, até que um dia ele descobriu uma coisa muito simples, que ele chamava denominador comum. Foi: o que necessitam as crianças? Como eu posso começar um trabalho com crianças de idades tão diferentes e com níveis de compreensão, índices de crescimento e tudo mais diferentes? Então ele disse: a Expressão. Nós vamos só nos exprimir até chegar ao ponto em que essas crianças atinjam um nível e que eu possa imprimir nelas alguma coisa. (RODRIGUES, A., 1978, p. 336).

A americana Alma Paschall publicou o livro intitulado *Expressão Criativa* em 1933, e em junho de 1934 escreveu um artigo sobre O que é expressão criativa?

Como um professor desenvolve no aluno ato mental pensante? Como uma energia mental é mensurada? Estas perguntas devem ser respondidas antes que os educadores no melhor sentido da palavra estejam dispostos a aceitar um assunto tão novo e não experimentado como a expressão criativa. (PASCHALL, 1934).¹⁷

O educador e artista inglês Tom Hudson (1922-1997) veio ao Brasil pela primeira vez em 1971 convidado para ministrar dois cursos de Educação Criadora na EAB em comemoração aos 23 anos de aniversário da Escolinha:

Tom Hudson principal discípulo de Herbert Read deu cursos na Escolinha em 1971, 1973 e 1975. Seu tema central era arte e tecnologia na educação, sob o título geral de 'Educação criadora', apresentada através de palestras, seminários e atividades criativas. (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 99).

O convite tinha sido feito em 1970 pela Diretora da EAB Zoé Chagas Freitas quando foi a Inglaterra para o Congresso Mundial de Arte e Educação da Insea, Tom Hudson era o principal conferencista do Congresso e atuava como Professor de Filosofia e Técnica de Educação Artística do Cardiff Institute. Na edição de julho de 1971 o Jornal Arte & Educação ofereceu uma conferência de Hudson no Congresso Mundial de Educação Artística:

¹⁷ But granting all this, how does a teacher develop in a student a thinking mind act? How is mental energy to be measured? These questions must be answered before educators in the best sense of the word will be willing to accept a subject as new and untried as creative expression.

Cheguei a conclusão de que se estamos empenhados em descobrir um sistema para enfraquecer a capacidade do indivíduo em conhecer algo sobre sua própria natureza e aptidões, precisamos inventar um sistema muito semelhante ao que é utilizado em educação. Ao liberal progressista que sugere aos alunos fazer isto e aquilo, um pouco de cada coisa será oportuno um aviso – ‘essa é uma receita para imbecilizar’. (HUDSON, 1971, p. 13).

Tom Hudson escreveu um artigo sobre a educação criadora nas escolas secundárias, abordando os objetivos gerais e planejamento específicos para ‘auxiliar o professor na escola secundária’. Destaco os seguintes itens:

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 meta 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 desempenho da criação coletiva.

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

4- Devemos nos concentrar numa educação visando uma forma de vida mais criadora para todos, ao invés 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. (HUDSON, 1972, p. 6).

Por ocasião do seu 25º aniversário, a Unesco lançou o tema ‘A contribuição da arte para a causa da paz’; sobre ele, Augusto ministrou palestra cujo tema era ‘Educação criadora preparação para a paz’ na Rádio Roquete Pinto, publicada no jornal Arte & Educação:

A forma concreta pela qual optamos, nosso front de luta pela paz, é a educação criadora. Relembramos aqui certo episódio singular da II Guerra Mundial, quando Churchill sacudiu o povo inglês, desafiando-o à luta em defesa da liberdade; a velha Inglaterra, embora ensanguentada, Londres arrasada pelas bombas, pode ainda encontrar forças para organizar uma exposição itinerante dos desenhos das crianças inglesas, como testemunho aos povos irmãos de sua crença nos valores permanentes da pessoa humana [...]

Uma convicção desde logo se enraizou em meu espírito: a de que sobretudo ao educador cabia a excepcionalidade tarefa de preservação da paz. E, num segundo passo dessa convicção, pude compreender que esse trabalho do educador, para ser eficaz, teria que realizar-se através da dinâmica de um processo criador. (RODRIGUES, Augusto, dezembro 1971, p. 60).

Em conferência no Encontro das Escolinhas de Arte em 1972, Augusto defendeu que:

Na educação criativa a obra é apenas uma das determinantes dos processos e métodos. Seu verdadeiro produto é o desenvolvimento do aluno para um desempenho satisfatório perante situações novas. Basicamente, como experiência, a vida é sempre uma situação nova, exigindo soluções adequadas.

De onde se pode inferir, que uma educação criativa é prospectiva, prepara para o futuro que é sempre novo. (RODRIGUES, Augusto, 1972, p. 4).

Depois de um intervalo de dois anos do Jornal Arte & Educação, o editor Jader Britto escreve no ‘Recado ao Leitor’:

As ideias lançadas pelo Movimento Arte e Educação no Brasil ganham terreno na organização e na prática do ensino. A própria Lei que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus contém virtualidades que requerem desdobramento eficaz, quando determina que as escolas proporcionem ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização. A mesma Lei tornou obrigatória a Educação Artística no currículo desses níveis e, complementando-a, o Conselho Federal de Educação emitiu parecer em agosto de 1973 estabelecendo o currículo para a Licenciatura em Educação Artística, abrindo um leque de possibilidades de trabalho a educadores e artistas, identificados no objetivo comum da educação criadora. (BRITTO, 1974, p. 1).

No último parágrafo Britto comunica que o Jornal, a partir desse número, contaria com o patrocínio da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte (Sobreart), fundada para: “servir aos ideais da educação criadora em nosso meio, este jornal tem uma função a cumprir no estágio atual da educação brasileira: oferecer subsídios de arte, ciência e tecnologia ao trabalho do educador” (BRITTO, 1974, p. 1). Augusto Rodrigues, Zoé Chagas Freitas e Fayga Ostrower assumiram a presidência da Sobrearte.

Em 1978, Noemia Varela descreve os objetivos da educação criadora na EAB, dentre eles destaca:

- Incentivar o processo de desenvolvimento do indivíduo e da sociedade como um processo de humanização continuado, progressivo e qualificado, favorecendo a realização da capacidade criadora do homem em todas as suas várias formas de expressão.
 - Proporcionar a prática de experiências criadoras em diferentes níveis na busca de conhecimento criativo que contribua para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.
 - Promover situações de experiências favoráveis à criação de novos padrões de ideias mobilizando a interação de campos de experiências, sentimentos, abstração de princípios ou de outras formas de pensamento.
 - Desenvolver a habilidade de dar formas criadoras, expressivas e adequadas a ideias, sentimentos e reações.
- Incentivar a descoberta de valores profundos da vida – espirituais e morais – e a conscientização da função da criatividade no processo existencial para explicação, reformulação e ampliação da visão do mundo.
- Promover a compreensão do impacto científico e tecnológico da sociedade no enfoque do homem e sua criatividade, favorecendo a análise dos principais problemas da comunidade nacional e internacional.
 - Avaliar o impacto do conhecimento contemporâneo no processo da educação criadora.
 - Tomar consciência das possibilidades decorrentes da liberdade de pensamento e ação inerentes do ato criador no processo educativo (VARELA, 1978, p.1,2,3).

No informativo (já citado anteriormente) da Sobreart que traz o nascimento dessa Sociedade, vemos a educação criadora como referência: “Sentiu-se a necessidade premente de

uma sociedade que divulgasse as ideias, [...] que estimulasse a realização de estudos, pesquisas, seminários, cursos e conferências no campo da educação criadora” (SOBREART, 1988, p. 1).

Maria Helena Novaes, que foi professora de Psicologia Escolar da Puc do Rio de Janeiro, e colaboradora do Jornal Arte & Educação, escreve um artigo intitulado “Equívocos da Educação Criadora”, em que defende que os princípios básicos do Movimento da Educação através da Arte ressaltam o poder universalizador e unificador das Artes, considerando que: “essa atividade criadora é necessidade básica comum a todos e Arte na Educação – Educação em si mesma, uma vez que leva o homem a adquirir valores e disciplinas essenciais ao seu desenvolvimento integral” (NOVAES, 1974, p. 9).

Segundo Novaes as atividades criadoras permitem aos indivíduos progredirem por si mesmos, de modo consistente, num estilo único de aprendizagem, devendo os educadores que:

se dedicam ao campo das Artes na Educação, não estar preocupados em fazer de cada criança um artista, mas sim um ser autêntico nas suas potencialidades, incentivando o desenvolvimento perceptivo e estético, apreciação artística e sensibilidade para poder conhecer, explorar e melhor descobrir o mundo em que vive. (NOVAES, 1974, p. 9).

No entanto, a professora chama atenção para os equívocos da educação criadora que podem acontecer quando a compreensão desses princípios é limitada ou quando há uma deformação dos objetivos predominantes do Movimento Arte e Educação. Para evitar confusões sérias no meio educacional, Novaes destaca os equívocos que sugere serem os mais frequentes, entre eles:

- Interpretar ‘educação criadora’ como ‘solução’ idealizada para todos os problemas educacionais.
- Considerar ‘criatividade’ como ‘tendência moral’ e ‘novidade’, que deve ser introduzida na escola, a fim de promovê-la junto à comunidade social.
- Desrespeitar ‘estilos individuais de expressão criadora’ estereotipando padrões de ação dos alunos. (NOVAES, 1974, p. 9).

Para ela, analisar estes equívocos seria o ideal para “melhor situar o movimento Arte e Educação com vários vetores atuais” como estimular os comportamentos criativos na escola, em geral, estimulando a dimensão criadora no processo educativo na sua globalidade:

Caberia ao educador favorecer a explosão do potencial criador dos alunos e a respectiva canalização para formas de arte e meios de comunicação e expressão próprias e autênticas, :uma vez que a educação criativa leva o homem não só a se conhecer melhor, como também o mundo em que vive e a cultura à qual pertence. (NOVAES, 1974, p. 11).

2.2 Imbricações da expressão criadora

Trilhando um caminho para chegar à expressão criadora, trago alguns conceitos a serem destacados. A expressão criadora é um termo que designa um conceito próprio de um determinado campo das artes.

Abordarei no decorrer do texto o que pode contribuir ou ser um obstáculo, para o desenvolvimento da expressão criadora: a espontaneidade, a cópia, a estereotipia, a repetição, a competição e o talento. Entre tantas possibilidades, começo pelo tema da criatividade.

A primeira vez que ouvi o termo “expressão criadora” foi através de Regina Yolanda (RY)¹⁸, educadora e ilustradora, que dirigiu a escola Instituto Nazaré em Laranjeiras, no Rio de Janeiro, onde comecei a trabalhar como educadora musical em 1978. Todo trabalho pedagógico da escola era centrado na expressão criadora.

A palavra *expressão* segundo Houaiss é “manifestação do pensamento por meio da palavra ou do gesto” (HOUAISS, 2001); sua etimologia vem do latim “*expressio, ónis*, radical de *expressum*, supn. de *exprimère* apertar com força, espremer, tirar espremendo, reproduzir, representar, retratar, exprimir, dizer, expor; enunciar claramente, declarar formalmente” (HOUAISS, 2001).

Fui apresentada ao trabalho da Fayga Ostrower pelo compositor Antonio Jardim (n. 1953) na minha licenciatura em 1986. Naquele momento, ele era um professor de Prosódia que me abria a cabeça, apresentando-me uma artista plástica que falava dos aspectos sensível e criativo do ser humano. Essa experiência foi essencial, pois:

O tema deste livro é a criatividade. O enfoque, o ser humano criativo. Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades. As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (OSTROWER, 1984, p. 5)

A escritora e filósofa Marilena Chaui define exprimir como interpretar, encontrar ou revelar o sentido das coisas e do mundo e a expressão criadora seria a transfiguração do mundo em obra artística: “Ao se tomar as artes como expressão criadora e como trabalho expressivo,

¹⁸ Regina Yolanda Werneck nasceu em 1928, no Rio de Janeiro. Mestre em Educação, escritora e ilustradora, publicou e ilustrou dezenas de livros. Premiada diversas vezes por suas ilustrações, recebeu o Certificado de Honra do International Board on Books for Young People. Foi representante do Brasil no Comitê Executivo do Internacional Board on Books for Young People – IBBY (Unesco). Trabalhou 50 anos em educação de base, priorizando sempre a expressão criadora na leitura de imagens e na composição escrita. Regina Yolanda foi diretora da Escola Joaquim Manuel de Macedo de 1964 até 1986, quando se aposentou. Foi também diretora do Instituto Nazaré em Laranjeiras, de 1977 à 1992, escola particular que herdou de uma tia.

não se quer dizer que elas perderam o vínculo com a ideia de beleza e sim que a subordinaram a um outro valor, a verdade” (CHAUI, 2006, p. 276-277).

De acordo com a educadora musical argentina Violeta de Gainza:

expressão é sinônimo de movimento, de ação. Toda ação expressiva é por um lado, efeito, mostra ou representação de algo e, por outro, causa ou origem de um produto expressivo. Esse produto toma parte também do processo de expressão, participando das características da ação que o originou.

Causa expressiva -> Ação expressiva -> Produto expressivo

A causa e a ação expressiva se dão sempre dentro do campo interno do sujeito, o que não acontece com o seu produto ou efeito que, embora em alguns casos permaneça no âmbito individual (representação teatral, dança, canto), frequentemente o transcende, cobrando autonomia (artes visuais, composição musical, artesanato etc.).

O processamento dos materiais sonoros e musicais se dá no interior do sujeito, de tal forma que a energia proveniente da música absorvida se metaboliza em expressão corporal, sonora e verbal, engendrando diferentes sentimentos, estimulando a imaginação e a fantasia, promovendo, enfim, uma intensa atividade mental.

Toda conduta expressiva é projetiva e, como tal, tem a qualidade de refletir aspectos da personalidade. Alguém que faz alguma coisa está se expressando, qualquer que seja o grau, caráter ou qualidade de sua atividade ou do produto desta (GAINZA, 1988, p. 29-31).

Para Jesualdo, um processo expressivo significativo é uma forma de tradução que começa pelos seus instintos, e termina sendo sua consciência ativa, sempre que seja fiel a sua própria experiência, ao seu redescobrimto (JESUALDO, 1950, p. 78).

Fazendo uma aproximação entre Ostrower e Lowenfeld, pode-se dizer que os dois abordam o cultivo e o desenvolvimento dos sentidos como uma parte importante da experiência artística. “Na atividade criadora, o crescente desenvolvimento perceptual pode ser observado na conscientização pode ser observado na conscientização progressiva e no uso, cada vez maior, de toda uma variedade de experiências perceptuais, por parte da criança” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 42). Eu traria também a experiência própria do educador musical, sua relação com a criação, pois só poderia incentivar se ele próprio foi incentivado a tal:

As crianças que são raramente afetadas por experiências perceptuais mostram escassa capacidade para observar e pouca perspicácia para apreciar as diferenças nos objetos. A conscientização das variações de cor, das diferenças nas formas, nos contornos, na suavidade e na aspereza, a sensibilidade à luz e ao escuro, tudo faz parte da experiência criadora (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 44)

A citação acima traz referências absolutamente musicais como: formas, texturas, dinâmicas, cores. É exatamente isso que se pode desenvolver, tanto nas crianças quanto nos professores de música em formação: “Também, neste caso o professor pode desempenhar um importante papel, estimulando nas crianças o desejo veemente de ver, sentir e tocar o que as cerca, e proporcionando uma série de experiências em que os sentidos constituam uma parte importante” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 44).

A criatividade para Gainza (1988, p. 41) é uma das características da expressão musical.

Em evidência, também, para esta reflexão, a voz de Gutiérrez, com significativa ênfase e apoio, não só no compromisso político, ético e pedagógico, mas também com a emancipação humana e a Educação Popular. Jiménez, citado por Gutiérrez (1978, p. 35), afirma que “a expressão é o dado primeiro e a chave para a compreensão da forma de ser própria do homem”.

Ana Mae escreveu sobre o professor de arte e educação na Universidade de Stanford, Elliot Eisner (1933-2014), ativo em vários campos, tais como arte-educação, reforma curricular e pesquisa qualitativa, foi conferencista no Encontro da INSEA na UERJ em 1984. Para ele, a auto expressão criadora seria uma das funções da Arte na Educação (BARBOSA, [s.d.]).

2.2.1 Processos criativos

No início do século XX movimentos educacionais já se posicionam a respeito da criatividade, conferindo à criança o papel principal no processo criativo, afastando-se do modelo tradicional, que a vê como receptora passiva das informações dadas pelo mestre. No prefácio do livro de Dewey escrito em 1909, encontra-se a seguinte citação:

Esta obra refuta a objeção de que esse hábito de pensar tem pouca importância no ensino das crianças. De fato, a atitude inata e espontânea da infância, caracterizada por uma curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental, está próxima, muito próxima, da atitude do espírito científico. (DEWEY, 1933, p. 7).

Para Paulo Freire a criatividade tem que ver muito com uma das conotações da vida, do fenômeno vital que é a curiosidade:

Não há vida em que a curiosidade não ponha a cabeça de fora. As jabuticabeiras, por exemplo, são curiosas; o próprio movimento, às vezes de um galho procurando o sol, fugindo da sombra à procura do sol, envolve a necessidade da sobrevivência que está carregada de curiosidade. Se a gente pensar um pouco sobre a curiosidade da jabuticabeira, dos animais e das pessoas, não há dúvida alguma de que, se ao nível da vida, do fenômeno, da experiência vital, a curiosidade é inegável, ao nível da existência humana a curiosidade se inquieta, se alonga e se aprofunda. (FREIRE, P., 1997, p. 181).

E segundo Freire: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (2000, p. 52). Para Ana Mae Barbosa: “Aprender é um processo contínuo e interminável. Enquanto houver curiosidade há o que aprender” (BARBOSA, 2018).

Caminhando no mesmo sentido a respeito da criação, Ostrower (1984) acredita que os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição: “Embora integrem, toda a experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos” (OSTROWER, 1984, p. 10). O primeiro jato, a primeira ideia é o momento impulsor, mas para isso é necessário deixar fluir, deixar vir à tona esse momento é muito importante:

Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade. (OSTROWER, 1984, p. 12).

Ouvir Ostrower falar isso me dá um grande conforto contrariando os valorizados temas do talento, do dom, da aptidão. O importante é levar o aluno a desenvolver sua sensibilidade em todos os sentidos escutar, provar, tatear, olhar.

a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. Na verdade, esse fenômeno não ocorre unicamente com o ser humano. É essencial a qualquer forma de vida e inerente a própria condição de vida. Todas as formas de vida têm que estar "abertas" ao seu meio ambiente a fim de sobreviverem, têm que poder receber e reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processem as funções vitais do metabolismo, numa troca de energia. (OSTROWER, 1984, p. 12).

Dentro do campo da sensibilidade, Fayga descreve a percepção:

Uma grande parte da sensibilidade, a maior parte talvez, incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente. A ela pertencem as reações involuntárias do nosso organismo, bem como todas as formas de auto regulação. Uma outra parte, porém, também participando do sensorio chega ao nosso conhecimento. Ela chega de modo articulado, isto é, chega em formas organizadas. É a nossa percepção. Abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações. (OSTROWER, 1984, p. 12).

Ostrower traz a criação para a vida, para o trabalho. Tira a imagem da inspiração divina, inalcançável para os simples mortais. Lembro-me do meu pai (designer de móveis) observar como os filhos estavam se sentando ou utilizando as cadeiras da casa para desenhar as suas. Pedia que congelássemos a posição para que pudesse desenhar e entender o que nos levou a procurar aquela posição, diferente da proposta do assento:

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. (OSTROWER, 1984, p. 31).

Sobre a ampliação do imaginar:

É bem verdade que, no nível da tecnologia moderna e das complexidades de nossa sociedade, exige-se dos indivíduos uma especialização extraordinária. Esta, todavia, pouco tem de imaginativo. De um modo geral restringe-se, praticamente em todos os setores de trabalho, a processos de adestramento técnico, ignorando no indivíduo a sensibilidade e a inteligência espontânea do seu fazer. Isso, absolutamente, não corresponde ao ser criativo. (OSTROWER, 1984, p. 38).

E nos deixamos levar mais uma vez pela mola do mundo. O que pode nos oferecer um lucro maior nas atitudes comuns aos comerciais, nas músicas para cinema, nas frases de efeito

para que o consumidor seja atingido, não pela sua arte, sua criação, mas vislumbrando o modo como ele será afetado para sair dali e entrar numa loja ou apertar a tecla do “quero comprar” na internet. A valorização da massificação, de um mesmo caminho para todos, do que poderia ser mais fácil, é isso que vemos em toda parte. E, é claro, acabamos caindo no estereótipo, como uma pseudo facilitação.

O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. Os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. Embora integrem, como será visto mais adiante, toda a experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos. (OSTROWER, 1984, p. 10).

Reprimir a criatividade, para Gutiérrez, “tem sido uma das falhas mais desastrosas da educação tradicional. A primeira consequência nefasta é a perda de interesse. Pode, porém provocar consequências muito mais graves” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 70).

Para Paulo Freire não há educação sem criatividade:

A criatividade também não existe como uma virtude que você recebe de papai-do-céu, ela é construída na medida em que me arrisco para criar, em que me exponho, na medida em que não tenho medo de errar, que me torno mais criador e menos copiador. (FREIRE, P., 1997, p. 182).

Fayga defende que:

O vício de considerar que a criatividade só existe nas artes, deforma toda a realidade humana. Constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana, por exemplo na da comunicação, que hoje se transformou em meros meios sem fins, sem finalidades outras do que comerciais. (OSTROWER, 1984, p. 39).

Um caminho organizado e cimentado soa falso, mas, como é nivelado e não oferece perigo, com certeza é o mais trilhado: “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 1984, p. 10). Sair da sua zona de conforto, mudar de posição, ou qualquer outra alteração da sua posição atual é muito difícil.

Muitas vezes chamamos na educação infantil, ‘cantinhos de criatividade’ para um espaço ou momento específico para a criação, porém a inspiração para criar não vem num determinado momento, nem em uma hora certa. Segundo Lowenfeld:

As atividades criadoras nunca devem ser impostas às crianças, pois devem nascer do seu próprio interesse de expressão. O incentivo exagerado, nascido do desejo paterno de fazer ‘o melhor’ pelo filho, elimina, com frequência, a inclinação que a criança sente pela expressão artística. (LOWENFELD, 1977, p. 213).

A ideia de que a criação não deve se restringir apenas ao fazer artístico, não é fácil. “Criar e viver se interligam”. Concordo com Ostrower quando escreve que “Aos processos de

maturação se vinculam, por sua vez a espontaneidade e a liberdade no criar” (OSTROWER, 1984, p. 6).

A espontaneidade é uma qualidade importantíssima, embora pouco privilegiada na escola e, principalmente na educação musical. Ostrower aponta:

Procurando recuperar certos valores humanísticos tentamos, contudo, fornecer alguns elementos para que se enfrente melhor uma época como a nossa, em que dos sistemas e dos processos dirigidos de massificação só vemos resultar um condicionamento do seu real potencial criador. (OSTROWER, 1984, p. 7).

Trago, também, para a discussão o nome de Jesualdo, preocupado com o que pode vir espontaneamente da criança, assim como com a ideia de que a vida nos traz assuntos novos, sempre; e mostra preocupação ao dizer que um interesse fechado, ou um assunto único, monotonamente tratado, pode acabar desinteressando o estudante, tornando-o artificial, pois: “o interesse já nasce castrado” (JESUALDO, 1947, p. 18).

Esse pensamento é próprio de Jesualdo, mas aparece, também, em Gutiérrez, que defende que:

A escola e a família não só desfavorecem o desenvolvimento normal da criatividade, como tratam de sufocar sistematicamente o embrião da criatividade, e de triturar metodicamente a espontaneidade e a imaginação criadora, mediante os mais diversos meios. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 102).

Augusto Rodrigues, também, reflete sobre a carência de espontaneidade, muitas vezes alimentada pelos adultos. Neste caso, sobre os desenhos enviados a uma exposição de Milão:

Em 1948, justamente quando eram recusados em Milão, numa exposição pedagógica, trabalhos de crianças brasileiras, por carência de espontaneidade, em função da má intervenção de adultos, é que se funda a primeira Escolinha de Arte no Brasil. (RODRIGUES, Augusto, 1972, p. 3).

Segundo Lowenfeld a expressão criadora:

é prejudicada pelo excesso de cuidado e influência dos adultos. O desvelo exagerado é um obstáculo ao desenvolvimento da criança. Em seu modo de exprimir, ela, então, pode tornar-se dependente das normas aceitas e perder, em pouco tempo, seu enfoque espontâneo e infantil. (LOWENFELD, 1977, p. 55).

Tornar-se dependente é não se tornar autônomo.

Ana Mae Barbosa, em seu livro sobre o ensino do Desenho e das Artes Visuais dos anos 1920 aos anos 1950, também se manifesta acerca da mesma questão:

Ainda encontramos escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando *xerox* de personagens de Disney – todos iguais para a classe toda colorir da mesma cor em nome da Cultura Visual – e professores dando imagens para copiar em nome da releitura. (BARBOSA, 2015, p. 16).

Importante destacar que o livro escrito por Lowenfeld na década de 1940, ainda hoje, nos atinge duas vezes, por suas descobertas e seu ciclo vicioso e permanente ainda, no século XXI. Na citação abaixo vemos que a questão do ensino de arte no Brasil não difere muito da que ocorre em outros lugares.

Nosso atual sistema educacional possui o defeito de enfatizar, excessivamente, o desenvolvimento intelectual. A aquisição do saber continua sendo a finalidade da educação. Pode ser muito mais importante, para a criança, adquirir liberdade de expressão do que reunir informações fatuais. O conhecimento não carece de significação até que a criança adquira o anseio e a liberdade de usá-lo. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 41).

Este livro citado acima *Desenvolvimento da capacidade criadora* (1977) de Viktor Lowenfeld (1903-1960) e Lambert Brittain (1922-1987) é uma referência do que pode ser considerado estereótipo para as artes visuais em sua pesquisa com a educação infantil, para eles as frequentes repetições estereotipadas só são usualmente vistas nos desenhos de crianças que desenvolveram padrões rígidos em seu raciocínio:

uma criança que goste de copiar poderá obter satisfação individual nessa ocupação; mas tal alegria baseia-se num sentimento de segurança e no medo de expor-se a novas experiências. A criança refugia-se num estado de espírito passivo. Nada é incluído que indique sua relação com esses objetos. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 39).

Para Lowenfeld; Brittain:

As crianças não precisam ser habilidosas para ser criadoras, mas, em qualquer forma de criação, existem graus de liberdade para envolver-se, emocionalmente, na criação. As crianças que ficam inibidas em sua criatividade, por regras ou forças que lhes são alheias, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico (p. 48). Na realidade, a ordem de não copiar, mas criar por conta própria, nada consegue. A atividade artística não pode ser imposta, mas deve surgir de uma força espiritual interior. Isto nem sempre é um processo fácil, mas a evolução da capacidade criadora é essencial em nossa sociedade, e o trabalho da reflete o seu desenvolvimento criador, tanto no próprio desenho como no processo de realizar a forma artística. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 49-50).

Como em Lowenfeld e Britain, Augusto Rodrigues também está atento para a valorização da cópia na educação e exemplifica mostrando (que era usual que se distribuíssem, quando) eram distribuídos desenhos iguais para todas as crianças, para que fossem coloridos:

Um professor certa vez visitou uma exposição de desenhos. Havia dezenas deles representando um pato. Todos parecidos uns com os outros. Quando ele perguntou a uma das crianças qual era o dela, aturdida e angustiada, tentou encontra-lo. E quando apontou para um deles, ocorreu ao professor, dadas as dúvidas da criança durante a busca, perguntar como sabia que aquele era o seu desenho. A criança respondeu: eu tinha as mãos sujas e lá o meu desenho está sujo. A escola tradicional e rotineiras promove este fatal e terrível desencontro do homem consigo mesmo (RODRIGUES, Augusto, 1971, p. 5).

Buscar a valorização da voz, da identidade e da criatividade do aluno e do professor deveria ser essencial, por isso a relevância de Lowenfeld e Brittain:

É lamentável que os adultos encorajem, frequentemente, esse modo de expressão, pedindo aos jovens que copiem ou tracem formas vazias de significado, ou até, como poderia fazer um professor de aritmética, pedindo a um menino que copie dez vezes um símbolo para um papagaio de papel. A maioria das crianças é capaz de vencer tais imposições: contudo, uma criança acostumada a depender de tais modelos e faça bem esse tipo de cópias, recebendo também elogios do professor por seu trabalho bem organizado, pode perder a confiança em seus próprios meios de expressão e recorrer a repetições estereotipadas como um mecanismo de evasão. Tal atividade mecânica, automática, não tem lugar na arte nem na aritmética. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 37-38).

Noemia Varela em sua fala, no Encontro das Escolinhas de Arte em 1972, cita a educadora e pesquisadora Lúcia Marques Pinheiro:

Os tipos de atividades escolares que requerem a aplicação do pensamento reflexivo e crítico, que estimulam a criatividade e implicam o enriquecimento das formas de expressão, de pensamento e de ação prática, não raro são considerados como ‘perda de tempo’; um tempo que estaria sendo roubado à repetições mecânicas de lições, ao interminável preenchimento de lacunas, de exercícios de respostas a infundáveis questionários compostos de perguntas estereotipadas, condições em geral necessárias para ‘passar nos exames’, conseguir ‘boas notas’, obter ‘prêmios’ etc. O mesmo ocorre com as atividades artísticas e de trabalho, cujos objetivos são ignorados. (PINHEIRO, citado por VARELA, 1972, p. 6).

Ainda muito se privilegia o incentivo à cópia, e essa atividade já é, há muito tempo, descartada pelos educadores. Por exemplo, para Gutierrez, “a imitação fraudulenta (a cópia) é a morte da expressão pessoal, por mais técnicas que se utilize” (1978, p. 68). Lowenfeld defende que:

os padrões dos outros são sempre prejudiciais para a nossa expressão. Aceitemo-nos a nós mesmos como somos e procuremos desenvolver-nos a partir da nossa *própria* experiência. Não sejamos impacientes, nem nos precipitemos. Tampouco imitemos por vontade de imitar. Somos todos influenciados pelo que vemos e, principalmente, pelo que nos ‘diz’ alguma coisa. Essas influências fazem parte nós mesmos, quer o queiramos ou não. Contudo, a imitação consciente significa não somente o abandono da própria personalidade, mas também a negação do privilégio individual de criar. (LOWENFELD, 1977, p. 224).

Fui apresentada ao livro de Lowenfeld e Brittain por Regina Yolanda Werneck, ilustradora e diretora do Instituto Nazaré. Regina sempre falava do desenho estereotipado e faço uma conexão com a música que aprendemos por imitação, que num determinado momento é muito importante, para em seguida darmos a ela nossa própria roupagem: “Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo” (LOWENFELD, 1977, p. 36).

Em texto escrito sobre a importância da imagem nos livros, Regina Yolanda traz a definição de estereótipo de Monika Doppert:

Estereótipo é uma imagem esquemática, simplificada, superficial de alguma coisa ou pessoa. Esta imagem se nutre de generalizações, opiniões de segunda mão e

preconceitos, e se reproduz e multiplica irreflexivamente. Não penetra na realidade complexa, rica e contraditória. É uma imagem pré-fabricada e empobrecida que existe e persiste graças à nossa falta de confiança em nossa própria capacidade de observação, em nosso critério e graças à nossa inércia mental. Ela substitui a observação e reflexão própria e pode terminar por impedi-la e atrofiá-la. Aquele que usa estereótipos se resigna a ver com olhos alheios. (DOPPERT, citada por WERNECK, 1980, p. 91).

A professora Noemia Varela, segundo Maria Dolores Campos, que foi sua aluna no Curso Intensivo de Arte Educação (CIAE) e lembra que o critério de escolha dos livros que seriam lidos no CIAE era rígido: “Não pode ser de qualquer professor. Tem que ser alguém que acrescente e que não acentue os estereótipos” (CAMPOS, 2003, p. 29).

O homem expressa-se por suas obras e não pela repetição de modelos estereotipados e aprendidos. E se faz tanto mais autêntico quanto melhor sabe expressar seu próprio ‘eu’. Sabemos que a autenticidade da ação não atraiçoa. É por isso que apenas um ser autêntico e livre pode ser criador (GUTIÉRREZ, 1988, p. 99-100).

Augusto Rodrigues, ao falar sobre a liberdade de expressão como um princípio básico, comenta que, no início da EAB, se buscavam formas de educação baseadas na experiência e não definidas anteriormente:

Sáimos de uma mesma experiência de uma escola altamente repressiva. O mais grave é que esse processo repressivo e castrador atinge inicialmente a criança, e de depois fica mais difícil a libertação dos preconceitos que se formam através de um tipo de educação, quando a imagem pré-fabricada já se estereotipou dentro de nós. (RODRIGUES, 1983, p. 26).

Para Gutierrez o trabalho de grupo é um ótimo meio de desmassificação, através do qual o indivíduo tem possibilidade de capacitar-se a chegar a um comportamento pessoal: “A educação que não acontece dentro dessa perspectiva corre o perigo de robotizar-se cujo objetivo é adquirir respostas estereotipadas” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 78).

Gutiérrez inicia o capítulo de seu livro escrito em 1984 dedicado a Educar na criatividade fazendo essas perguntas:

Como é possível que sendo as crianças tão criativas, inventivas e espontâneas, nós adultos sejamos tão rotineiros, estereotipados e conformistas? Até que ponto a escola tem culpa nesse processo de deterioração humana? Essa escola que não nos estimula a amar a vida será a responsável pelo fastio e pela falta de criatividade dos adultos? (GUTIÉRREZ, 1988, p. 99).

Com certeza não podemos culpar só a escola, ou só os professores. Imagino um saco com grandes furos por onde a água, a criatividade, sai por todos os lados. Falta de incentivo, de reconhecimento, de salário, de escolas com o mínimo de apoio material, segurança etc. São muitos furos e a proposta não é a de descobrir quem é o culpado, mas, talvez, constatar onde estão os pequenos furos para – quem sabe? – tramá-los novamente.

Em certas fases do desenvolvimento, o aluno pode repetir, espontaneamente, certas formas, para assegurar seu domínio sobre elas, porém para Lowenfeld e Brittain: “a repetição estereotipada de uma flor será feita de uma forma sem sentido, sem que revele nenhum esforço ou envolvimento por parte da criança” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 38-39). É frequente que, em aulas de música, o educador desenvolva o mesmo repertório, os mesmos exercícios, coreografias, arranjos, instrumentos.

Augusto Rodrigues traz sua visão do aluno tradicional quando não tem desenvolvido seu potencial criativo:

É uma criança passiva, o nosso aluno tradicional. Que é treinado a repetir nas linhas pontilhadas tudo o que decorou no livro. E que pergunta preocupado: pró, como é que a senhora quer que eu faça?

É uma criança insegura, o nosso aluno tradicional. Que é julgado por números e ensinado por cartões. E em véspera de prova não dorme direito se não souber tudo na ponta da língua.

É uma criança despreparada para a vida, cuja criatividade foi reprimida por expectativas e imposições. (RODRIGUES, Augusto, 1983, p. 25).

Estar envolvida com o trabalho realizado na sala de aula, com a música que foi cantada ou apresentada pelo professor é fundamental. Entendo a flexibilidade destacada por Lowenfeld e Brittain importante, inclusive, para o professor repetidor, que jamais se permitiu, ou que, talvez, nem tenha tido a oportunidade de viver a criação, a flexibilidade:

As frequentes repetições estereotipadas só são usualmente vistas nos desenhos de crianças que desenvolveram padrões rígidos em seu raciocínio. Todo ajuste a uma nova situação implica flexibilidade – flexibilidade no pensamento, flexibilidade na imaginação e flexibilidade na ação. Em problemas graves, de desajustamento emocional, poderá haver uma dificuldade real na adaptação a novas circunstâncias. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 37).

Para uma menina, cujo desenho de bonecos palitos é apresentado como exemplo, assim como para o professor, sair da sua zona de conforto, mudar de posição ou qualquer outra alteração da sua posição atual é muito difícil.

Incapaz de enfrentar e se ajustar a todas essas alterações, refugiava-se numa posição rígida, inalterável. Também em seus desenhos, a menina sentia-se mais segura, repetindo o modelo estereotipado e sem sentido da mesma figura esquemática. Assim expressava sua evasão para um mundo em que se sentia segura. Só quando seus trabalhos começaram a ser significativos para ela é que a sua inflexibilidade foi desaparecendo gradualmente; só quando pode adaptar-se a uma nova situação é que seus desenhos mostraram maior flexibilidade. As crianças, emocionalmente desajustadas, refugiam-se, frequentemente, numa representação padronizada desse gênero. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 37).

Numa sociedade em que ainda se valoriza a memorização, a fixação, sem uma preocupação com a criticidade e autonomia do aluno, não pode se esperar dele uma postura ‘que leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras’. Tudo ou quase tudo nos

levando, à passividade, ao ‘conhecimento memorizado’, que não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de “inautêntica sabedoria” (FREIRE, P., 1979, p. 97).

Comungando dos mesmos princípios de Lowenfeld; Paulo Freire e Rodrigues, diz Violeta de Gainza, direcionando sua fala para uma pedagogia contemporânea da música, a partir de aulas que observou, nas quais se apresentaram temas da atualidade para captar o interesse dos jovens, porém:

Com técnicas pedagógicas antiquadas: o essencial para essas formas de aprendizado pareceria ser ainda a repetição e não a compreensão, a técnica superficial e mecânica e não a expressão, a teoria desvinculada da prática ou, o que a longo prazo resulta igualmente desinteressante, a prática pura desligada da participação ativa da consciência mental. (GAINZA, 1988, p. 111).

Ao trazer um discurso tão atual e tão pouco experimentado pela criança do século XXI, Lowenfeld mostra-se preocupado com a autonomia e a percepção do outro, gerada pela liberdade da expressão criadora. Como se estivesse complementando a fala de Lowenfeld, Augusto Rodrigues nesse mesmo exemplar de janeiro de 1971, comenta os aspectos negativos quanto à educação, dos concursos infantis e premiações.

Primeiro discorre sobre a importância de a criança de exprimir-se livremente, pois, assim, obedece a um “impulso profundo de organização de sua vida psíquica e dos dados que a realidade lhe oferece” (RODRIGUES, Augusto, 1971, p. 2). Continua seu texto abordando que a linguagem da criança, através das atividades artísticas, tem “uma sintaxe própria que traduz imediatamente a sua forma de percepção, de discriminação, e de valorização da realidade”. Cabe ao adulto respeitar “os termos em que a criança põe”, o fato de alguém recriminá-la porque desenhou o céu vermelho e o mar amarelo, por exemplo, demonstra uma imposição da realidade do professor sobre aquele aluno.

Os concursos infantis, disputas, premiações fazem sempre muito sucesso na mídia e na sociedade de maneira geral. São poucos os que realmente percebem o mal e os traumas que podem ser provocados por essa situação de exposição da criança, jovem e adolescente. Num dos artigos do *Jornal Arte & Educação* (1971, p. 2) o tema é concursos de desenhos infantis; tal temática é semelhante a proposta para ‘talentos mirins’ dos concursos na televisão, do tipo “*The voice Kids*” (THE VOICE KIDS, 2019), versão infantil do programa de música para crianças de 9 a 14 anos.

A preocupação da EAB fica nítida na colocação desde o início da divulgação do concurso, em que se colocam suas ideias em torno da premiação e de seus aspectos negativos quanto à educação, quanto à integridade interior da criança, quanto à supervalorização de umas e inibição de muitas:

Pelas suas manifestações espontâneas, a criança situa-se no mundo que lhe é oferecido, pondo a representação da realidade no mesmo nível de suas vivências [...] A premiação de trabalhos infantis é nocivo [...] porque, movidos pelos padrões de julgamento dos adultos, pretendem fazer aferições desses padrões nos trabalhos infantis. (RODRIGUES, Augusto, 1971, p. 2).

Lowenfeld comenta que “é necessário atingir, num concurso, determinados níveis, e os prêmios são distribuídos a título de estímulo e recompensa” (1977, p. 68) e o que isso pode representar para a criança em relação aos traumas quando não é a vencedora; “quanto desalento tem surgido da participação das crianças em tais disputas”. Lowenfeld cita a reação de crianças que perdem o interesse pelos seus próprios trabalhos, quando não ganham um concurso. E de outro grupo, que passou a imitar a mesma técnica que a do ganhador: “deste modo, o concurso não somente atraiu a atenção dos alunos sobre o produto final dos seus esforços, mas ainda os estimulou a imitar o vencedor. O resultado foi que os meninos perderam a confiança em sua capacidade de expressão” (LOWENFELD, 1977, p. 68), reforçando a não confiança, a não autonomia.

O que é mais grave neste caso é que uma criança não pode compreender por que os trabalhos de outra criança ganham um prêmio: “Para ela não existe ‘certo’ ou ‘errado’ na expressão criadora. Se lhe impusermos normas, ‘padrões’ convencionais, sua personalidade ficará prejudicada, porque estaremos suprimindo as diferenças individuais” (LOWENFELD, 1977, p. 68).

Abordando o assunto da conveniência ou não de estimular a participação da criança em concursos, Lowenfeld reforça que, uma vez que as crianças não usam, conscientemente, as técnicas em seus trabalhos, pois estes são sempre espontâneos, ao sentirem que estas são valorizadas pelos adultos e nos concursos: “a ênfase posta nos produtos finais de seus trabalhos pode torná-las bastante cômicas daquelas mesmas técnicas, eliminando, assim, seu enfoque espontâneo dos temas” (LOWENFELD, 1977, p. 68).

No que se refere ao talento, Augusto tinha uma conduta peculiar, de não chamar muito a atenção. Aqui comenta sobre os superdotados:

Quando eu vejo que a criança tem uma capacidade maior, ou às vezes até revela uma capacidade maior num determinado aspecto da técnica, da expressão ou da forma pela qual se manifesta, o que é interessante no caso é você bifurcar interesses, quer dizer, você dar a essa criança mais coisas para resolver, em vez de dar um super apoio para que ela se torne uma pessoa grande num único sentido. Que ela não venha a ser, digamos, um especialista que se isola muitas vezes, porque nem sempre a gente está em contato com os especialistas da nossa própria especialidade. (RODRIGUES, 1978, p. 382).

E explica e aprofunda a razão do seu pensamento:

Às vezes a gente se fixa e cria na criança a falsa imagem do bem dotado em alguma coisa, quando o ideal é a gente criar condições para que a pessoa desenvolva uma série de atividades, com bom grau de eficácia ou de eficiência, mas que por força da variedade de experiências, encontre ela própria, a própria criança, aquilo que realmente é a sua vocação. (RODRIGUES, 1978, p. 383).

Autonomamente, chega à sua própria expressão criadora. Sobre a expressão criadora Novaes defende que é:

Preciso reforçar a certeza de que a formação integral da personalidade do educando será incompleta sempre que se relegar a um segundo plano a expressão criadora, portanto, portanto é preciso que a escola esteja aparelhada ideologicamente e materialmente para proporcionar aos alunos técnicas, meios e ambiente de liberdade, onde possam desenvolver sua capacidade expressiva, construtiva e criadora. (NOVAES, maio 1971, p. 7).

Popularmente os conceitos de dom e talento representam uma dádiva recebida divinamente, em que o privilegiado não necessita nenhum esforço para incorporá-lo. Esses rótulos, no entanto, podem fechar, excluir e estigmatizar. Algumas vezes podem, mesmo, provocar traumas permanentes, paralisando o aluno em desenvolvimento ou aperfeiçoamento, pois a certeza de ter um dom ou talento pode levar a uma compreensão de já estar ‘pronto’. Sobre isso, Lowenfeld assinala que:

se o significado da habilidade e da técnica for superestimado, é muito possível que a consequência seja prejudicial para a criança. Tenho visto inúmeros pais já considerando seus filhos como pequenos gênios, porque sabiam desenhar, corretamente, as perspectivas ou traçar figuras nas proporções ‘exatas’. (LOWENFELD, 1977, p. 212).

O mesmo autor parte da “profunda convicção de que a expressão criadora se refere a *todas* as crianças e não apenas a um grupo selecionado” (p. 211). Veja-se sua resposta a uma mãe que achava sua filha talentosa:

Quase todas essas questões que mencionam ‘dotes especiais’ se referem, geralmente, a atributos que têm muita significação para os adultos. Assim desejamos novamente impor nossos padrões, nossas normas de adultos, em vez de encararmos a arte infantil por meio de seus próprios méritos. Após investigações mais demoradas de tais alegações, verificou-se, então, que os chamados casos ‘talentosos’ de ‘perspectiva’ surgiram porque essa técnica fora ensinada ou porque a criança a havia copiado [...] Se uma criança sabe copiar bem ou imitar os conceitos dos adultos, isto não significa que possua um talento especial. Na verdade, encontramos crianças que possuem essa capacidade de imitação, mas que ficam inteiramente perdidas, quando solicitadas para produzirem alguma coisa de sua própria imaginação. (LOWENFELD, 1977, p. 52).

Há programas televisivos que exaltam e instigam os talentos infantis, em que parecem privilegiar as crianças com seus vibratos e timbres trabalhados para isso, que mais se assemelham a adultos em miniatura como apontou o filósofo Rousseau no século XVIII. Segundo Lowenfeld essas habilidades especiais de imitação podem, em alguns casos, chegar a:

Obstruir o desenvolvimento criador da criança. Isto é verdade, principalmente quando os pais, impressionados com as cópias habilidosas de seus filhos, elogiam-nos, como se tratasse de uma proeza especial. Assim procedendo, os genitores estimulam a habilidade, mas desencorajam o pensamento independente e as atitudes criadoras. (LOWENFELD, 1977, p. 66).

Encorajar o pensamento independente é estimular a autonomia. Conectando a situação assinalada, especificamente à educação musical destaque-se que um dos seus objetivos deveria, em primeiro lugar, ser o incentivo à participação de todos, não importando se têm ou não alguma dificuldade, habilidade, talento ou dom. Quando o desejo e a curiosidade vêm a tona, esse é o momento ideal de acolhimento tão importante para a expressão criadora.

Segundo Gutiérrez o diálogo é a forma mais genuína de educação, e requisito de toda autoexpressão criadora; todas as formas de criatividade que favorecem a autoexpressão e a comunicação devem ser cultivadas:

Pelo diálogo o homem se cria e se recria numa comunicação efetiva com o outro. A auto expressão não é criadora senão na medida em que é comunicação ou encontro com os demais. O diálogo é, hoje, o interior de todas as instituições, a pedra fundamental da renovação. (GUTIÉRREZ, 1978, p. 70).

Toda resposta dialogada é, portanto, um compromisso com a vida, como se pode ver na afirmação desse autor: “Ao contrário, toda resposta dogmática mata a espontaneidade e a expressão criadora. A aula professoral proporciona dados à inteligência. A dialogicidade integra as experiências concernentes ao perceber, sentir e pensar” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 71).

Jesualdo sugere que a única certeza, de grande necessidade é “dotar ao indivíduo de seus melhores instrumentos auto defensivos – entre os quais sustentamos a expressão – como uma das formas de reintegrá-lo mais plena e consciente a coletividade” (JESUALDO, 1950, p. 34). Jesualdo, Ostrower e Lowenfeld; Brittain são vozes importantes, provenientes de espaços diversos, que mostram que a expressão pode florescer criadora valorizando a espontaneidade, a curiosidade e a identidade.

Viktor Lowenfeld em artigo escrito no jornal *Arte & Educação* denominado “Como a arte afeta o futuro das crianças” (1971, p. 6), chama atenção para a importância da experiência artística na infância e suas consequências quando se passa ou não por ela: “ou bem utilizará sua imaginação, o impulso criador, ou bem dependerá da imitação de normas estabelecidas” (LOWENFELD, 1971, p. 6). Ultrapassa o caráter apenas artístico e traz a importância para o seu desenvolvimento como homem que vive numa sociedade:

se uma criança se dedica a atividades criadoras e desenvolve sua própria liberdade e iniciativa, crescerá dentro de um espírito que lhe permitirá reconhecer e apreciar as diferenças individuais. Assim como se expressa independentemente como indivíduo, também reconhecerá que os demais têm o mesmo direito. (LOWENFELD, 1971, p. 6).

O artigo esclarece exatamente a importância do respeito à criança, da sua alegria de criar, da liberdade do seu poder inventivo sem julgamentos.

Para ele a ‘expressão criadora é a autêntica expressão do eu’:

Uma criança expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra o conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 21).

Não há expressão artística possível sem auto identificação com a experiência revelada, assim como com o material artístico utilizado para esse fim. Este é um dos fatores básicos de qualquer expressão criadora: é a autêntica expressão do eu (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 28).

Além disso, defende que a criança emocionalmente:

livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Sua arte encontra-se em constante mudança, e ela não receia cometer erros nem se preocupa, a respeito da nota que receberá por esse exercício particular. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 38).

Maria Helena Novaes sustenta que, “ao expressar-se livremente ela apenas obedece a um impulso profundo de organização da sua vida psíquica e do material que a realidade lhe oferece” (NOVAES, 1971, p. 7). É de extrema importância o respeito à maneira de perceber da criança, que, muitas vezes o comentário do adulto pode inibir: “É um erro procurar traduzir em termos de experiência adulta as manifestações criadoras da criança, cabendo respeitar os termos que a criança utiliza para expressar-se” (NOVAES, 1971, p. 7).

Em seu artigo, publicado no exemplar de maio de 1971 do *Jornal Arte & Educação*, denominado “A dimensão criadora do processo criativo”, faz afirmações muito significativas para o debate que esta pesquisa traz sobre expressão criadora e autonomia, que começa com o fortalecimento da confiança em si mesmo: “O importante seria propiciar aos educandos ambiente que os induza a exteriorizar o rico e animado mundo de imagens que forma sua mente: para que haja essa exteriorização é preciso condicionar no indivíduo a confiança em si mesmo” (NOVAES, 1971, p. 7). A busca pela autonomia do aluno pode começar com a proposta de Novaes sugerindo-se que a escola promova atitudes criadoras, para dinamizar as potencialidades individuais, favorecendo a originalidade, a apreciação do novo, além de invenção, expressão individual, curiosidade e sensibilidade aos problemas, receptividade as ideias novas, percepção sensorial e auto direção.

Durmeval Trigueiro Mendes¹⁹ importante e significativa figura no cenário da educação no Brasil escreve sobre Criatividade, Experiência e Educação, em que aborda temas como a autonomia “se lhe dermos a autonomia, ele [o indivíduo] reinventa o mundo” (MENDES, 1971, p. 5); como a criatividade “é que as coisas vêm a nós, devidamente apropriadas pela nossa práxis, e são depois devolvidas ao mundo externo com o selo de nossa criatividade” (MENDES, 1971, p. 5), como a imaginação:

quando apenas reproduz, ela é, basicamente, memória. O que acrescenta, em tal caso, é a subjetividade que a colore, que a singulariza, fazendo da própria imagem lembrada uma criação nova [...] imaginação, na raiz, é o que eu coloco de mim nas coisas e nas pessoas, no momento – e na medida – em que eu as assumi pela experiência (MENDES, 1971, p. 5).

Durmeval voltou com a ideia de que o sujeito percebe e devolve ao mundo da sua maneira, como uma digital, própria e única: “As coisas são apropriadas criadoramente pela percepção. Depois como tivemos a oportunidade de lembrar, elas são devolvidas ao mundo externo, modificadas pelo nosso filtro” (MENDES, 1971, p. 5). Pelo que se pode ver, ele estava afinado com os conceitos de expressão criadora e autonomia.

O que os autores examinados até aqui defendem e revelam é possível de ser constatado na prática por meio de experiências individuais importantes de constarem do corpo deste trabalho.

Na pesquisa que fiz no mestrado sobre a história de vida dos professores, percebi o quanto as estratégias defensivas e protetoras foram condicionadas, no exercício desses adultos-professores, assumindo um caráter de negação do espontâneo, que é o que se dá:

porque se supõe que ele não tem lugar em nenhum currículo. O espontâneo é sufocado e disfarçado porque não é programado. Assim, resta aos adultos alunos e professores escamotear tudo o que é espontâneo – suas impressões, suas emoções, seus pensamentos, suas ideias, seus questionamentos (DIDIER, 2012, p. 120).

Tenho uma experiência sobre a espontaneidade da criança atravessada por adultos quando eu trabalhava no Centro Musical Antonio Adolfo com crianças de 3 a 10 anos, turmas

¹⁹ Durmeval Trigueiro Mendes (1927-1987) exerceu significativos cargos ligados a educação na Paraíba, entre uma delas a organização e criação da Universidade Estadual da Paraíba. Em seguida, por indicação de Anísio Teixeira esteve a frente do MEC, do Conselho Federal de Educação, foi coordenador do INEP/UNESCO atuando como representante da América Latina, além de professor na UFRJ. Em 1969 teve sua aposentadoria imposta pelo AI-5, logo após ter sido o único do Conselho a votar contra a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica no currículo escolar, nos três graus de ensino. Em 1970 retomou suas atividades como professor na PUC e assessor técnico na Fundação Getúlio Vargas onde elaborou o Instituto de Estudos Avançados em Educação – IESAE, inaugurado em 1971. Com a Lei da Anistia, reassumiu, em 1980, as funções de professor titular da UFRJ, na Faculdade de Educação, e de Técnico em Assuntos Educacionais do MEC. Em 1987, trabalhava no Doutorado em Educação da UFRJ na elaboração de um projeto de pesquisa sobre "O saber e o poder na cultura e na educação", e continuava seu trabalho docente no IESAE e na PUC / RJ. Faleceu no dia 9 de dezembro, vitimado por um acidente de trânsito na Praia de Botafogo, Rio de Janeiro. (MENDES, [s.d.]).

de Iniciação Musical, título dado pela escola. Ao gravarmos os sons escolhidos pelas crianças, eu distribuía uma cartela em branco para que pudessem desenhar os sons gravados e assim fazermos a atividade de um bingo musical, onde ao ouvir o som, o aluno marcaria no desenho correspondente. Ao trazer de casa os desenhos, muitas vezes o responsável desenhava no lugar do aluno, pensando que assim estaria mais bonito e perfeito. Neste momento eu explicava o meu ponto de vista sobre a importância do desenho espontâneo feito pela própria criança e lhe dava uma nova cartela. Outras vezes o responsável rejeitava a cartela da criança, por achar que não estava bonita, bem cortada ou bem trabalhada.

No processo educativo escolar existe uma valorização do nivelamento, da massificação, do mesmo caminho para todos, a partir do que se considera mais fácil. E, é claro, acabamos caindo no estereótipo, como sugere essa facilitação. O som de um cachorro produzido por quem faz uma referência ao animal, em geral se manifesta como *au au*. No entanto, quem já viu, ouviu, conviveu com algum cachorro, pode atestar que, sonoramente, nenhum faz um som como o do estereótipo; mas é claro que em sala de aula, ele pode ser um facilitador para o leitor ou educador musical, fazer referência a tal som. O que isso poderia ter a ver com a criação ou espontaneidade é um dos meus principais interesses na educação musical, pois, se formos pensar na quantidade de sons feitos pelo cachorro, como rosnar, uivar, lambe, respirar, correr, coçar, comer, sonhar (sim, os cachorros ao sonharem produzem som), latir percebemos uma infinidade de sons que, com certeza, não poderão ser reduzidos a um mero *au au*.

Ao se perguntar ao aluno, aqui no caso a criança, a respeito de qual é o som do cachorro, poderá, espontaneamente, reproduzir um uivo ou um rosnado que escutou do cachorro do vizinho, ao passar em frente à sua porta. Nesse momento tão espontâneo, ser cortado por um exemplo estereotipado de um simples *auau* que, ao ser reproduzido pelo professor, adquire poder absoluto, poderá lhe mostrar um caminho comum, usado por todos, como um caminho de cimento, com corrimão e todos os aparatos para que as intempéries da vida não lhe causem medo, não o assustem, não surjam inesperadas, não o façam cair, tropeçar.

Ou seja, um caminho já planejado, com som ambiente, com aparelhinhos que soltam um cheiro ambiente de 10 em 10 minutos, totalmente diferente do caminho na terra, com plantas, árvores, galhos e flores que surgem de repente, com sons estranhos de animais nunca vistos, com buracos, descidas repentinas, escorregadias, mas que do nada desvelam uma paisagem visual e sonora nova, inquietante, instigante, sensível, espontânea e criativa para nossa experiência de vida.

Em minha prática na formação de professores percebo que os licenciandos, quando peço para que descrevam suas impressões sobre um texto, suas atividades ou, simplesmente,

avaliarem uma aula, correm para a internet e copiam o que lá encontram. Nesse momento da cópia, as falas dos outros lhes darão uma falsa segurança, pois ainda não se sentem seguros das suas próprias impressões, da sua própria voz.

Atitudes como esta são estimuladas, quando os professores pedem às crianças que “cubram” uma clave de sol pontilhada, exercício ainda hoje tão utilizado nas aulas de música, como se essa fosse a única forma de mostrar, autenticar para a direção das escolas e aos pais que a criança está ‘aprendendo’ música.

Ao escrever o texto de apresentação dos Anais do Seminário Latinoamericano de Educação Musical FLADEM no Rio de Janeiro em 2015, comentei a respeito do estímulo à escrita, dirigida aos alunos:

Considero o primeiro impulso como um dos mais importantes e para mim, cabe ao professor estimular que essa fala venha à tona de uma forma espontânea. A princípio mais desajeitada, como a voz de um adolescente que passa pela muda vocal, mas que tem ao seu lado um orientador consciente, apoiando-o. Ouviremos por vezes, pequenos balbucios, textos que começam a tomar forma. O FLADEM tem essa característica, a de estimular todos a trazerem a sua voz à tona. (RODRIGUES, 2015, p. 29).

2.3 Autonomia por Paulo Freire

Da janela do meu apartamento, observo as buganvílias que plantei na varanda. Ao todo são oito arbustos de variadas cores. O rapaz que as replantou nos vasos, me aconselhou a podá-las do ‘meu jeito’ para que ficassem, segundo ele, ‘bem bonitas’, com as copas ‘bem redondinhas’. Na mesma hora pensei: o desejo dele é que fiquem organizadas tal qual como num ‘jardim francês’: linhas retas, simetria perfeita, perspectiva, organização, e rigidez de formas geométricas são as principais características do jardim francês, onde todos os espaços são milimetricamente pensados. Todas essas características num jardim, não me agradam em nada. Prefiro que cresçam naturalmente. ‘Se a senhora deixar assim, sem fazer nada, elas vão seguir o caminho delas’, continuou insistindo o rapaz, para que eu fizesse a poda, direcionando-as. E quanto mais ele sublinhava essa opinião, mais eu desejava que as buganvílias seguissem seus próprios caminhos, autônomas, nem que para isso eu perdesse algumas de vista. Como? Para que lado vão crescer e se expandir? Meses depois já percebo o resultado, uma buganvília se voltou toda prosa para o vizinho, morri de ciúmes; algumas se embolaram com o vaso de manacá da serra e, as outras, entremearam entre si, felizes da vida e eu mais ainda, a roxa junto da rosa clara e a vermelha se encontrou com a cor de abóbora. Imagino o jardim francês que comentei acima, todo arrumado, todo previsível e que para mim, sem nenhum encanto próprio natural, e comparo com a felicidade dos caminhos elegidos pelas próprias buganvílias. E o que essa história da minha varanda têm a ver com a autonomia? Para mim, absolutamente tudo – Adriana Rodrigues

Além da expressão criadora e da liberdade de expressão, é fundamental que se trabalhe, também, com a questão da autonomia, de grande importância no desenvolvimento da expressão criadora, do que é autêntico, genuíno, individual, em relação à prática autônoma. Pensando na educação, trago aqui, conjuntamente, as propostas de expressão criadora de Jesualdo e de emancipação e autonomia de Paulo Freire, considerando esses dois atributos como

possibilitadores da expressão criadora. Trabalho com o material que está dentro de mim, que é meu, que consigo estimular e desenvolver no outro como professor, ao acreditar e valorizar o que o outro traz. A autonomia, amparada nas ideias do Paulo Freire, vai convergir para a expressão criadora. Como se manifestam a expressão criadora e a autonomia? Paulo Freire visa a emancipação e a autonomia dos sujeitos. No entanto, assinale-se que a expressão não pode ser criadora, quando já traz em si as marcas de cerceamento, de indução, da não aceitação do outro, daquilo que é genuíno seu. Este cerceamento está na palavra, na opinião do outro.

Autonomia vem do grego *autónomos* e significa aquele que é regido por leis próprias, que é, portanto, independente, palavra que, segundo Antonio Houaiss (2001) significa:

A capacidade de se autogovernar; direito de um indivíduo tomar decisões livremente; liberdade, independência moral ou intelectual; segundo Kant (1724-1804), capacidade apresentada pela vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível. (HOUAISS, 2001).

Como a referência, para a questão da autonomia é Paulo Freire, é importante conhecer sua história de vida para entender o porquê desse conceito em sua metodologia. A partir disso, ressalto a conexão existente entre sua biografia e sua experiência e prática. Em um de seus depoimentos, ele se refere à virtude de ser tolerante, que lhe era demonstrada por seu pai espírita, ao conviver com sua mãe criada na religião católica, pois, apesar de viverem numa cultura profundamente machista: “meu pai nunca impôs suas crenças a minha mãe ou a mim, mas nós discutíamos as ideias de ambos” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 226).

É fundamental essa referência familiar da infância, para que possamos compreender essa relação, traduzida pela convivência com o outro, na educação. E ele, também, nos mostra a importância da responsabilidade dos pais em mostrar os limites, guiar e orientar os filhos:

O que é filosoficamente maravilhoso, eu acho, é ver como, aparentemente começando a partir da influência externa, em um determinado momento essa disciplina começa da própria criança, de seu interior. Isso é, essa é a estrada na qual caminhamos, algo que vem de fora se transforma em autonomia, em algo que vem de dentro. Esse é o resultado. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 182).

Na relação com os pais, nascem os fundamentos da autonomia, segundo Freire:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (FREIRE, P., 2000, p. 120).

Em sua 11ª carta escrita para a sobrinha Cristina, Freire (2003) se refere à diferença de tratamento em casa, e o momento político autoritário do Brasil: “As experiências democráticas,

no seio da minha família, meu passado pessoal, constituíam, na verdade, uma contradição ao autoritarismo em que se assentara a sociedade brasileira” (FREIRE, P., 2003, p. 124).

Para Freire (2000, p. 121), ensinar exige liberdade e autoridade, e esta começa em casa, “a gente vai amadurecendo todo dia, ou não”. As experiências diárias, a coragem dos pais de soltar as amarras dos filhos, aí estão as raízes de todo esse processo lento que se constrói, como se vê na citação a seguir, em que se toma contato com sua voz, falando sobre a liberdade:

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela exercite assumindo decisões. Foi isso, pelo menos, o que marcou a minha experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e de cidadão. (FREIRE, P., 2000, p. 119).

É importante ver, na carta mencionada, de que modo ele conta sua crise, ao perceber o que significava trabalhar para o Serviço Social da Indústria, Sesi, em Pernambuco. Em primeiro lugar, destaco a importância que ele dá ao contato com a classe trabalhadora; depois, a percepção do interesse dos patrões, da classe dominante, em que sua tarefa pedagógica “jamais se fizesse problematizante”:

Nada, portanto, que, girando em torno da assistência médica, esportiva, escolar, jurídica, deveria propor aos *assistidos* discussões capazes de desocultar verdades, de desvelar realidades, como o que poderiam os *assistidos* ir tornando-se mais críticos na sua compreensão dos fatos. (FREIRE, P., 2003, p. 116).

A instituição tendia a recusar e acusar como perigosa e subversiva qualquer prática que resultasse ou que implicasse uma presença democrática, e as “práticas estimuladoras de um saber crítico” foram vistas, com restrições (FREIRE, P., 2003, p. 117). Freire relata a voz autoritária de um industrial no final de uma reunião:

secamente, sem rodeios, sem meias-palavras, anunciou o cancelamento de sua ajuda e, categórico: ‘Se esses jovens discutem hoje livremente questões de sexo, que farão amanhã em face das questões de justiça social? Quero operários dóceis, não inquietos e indagadores’. (FREIRE, P., 2003, p. 117).

Podemos pensar e discutir politicamente a quem interessa a autonomia do outro. Freire (2000, p. 38) insiste “na corporificação das palavras pelo exemplo”, recurso muito simples, a fala, uma vez que a boca está na cabeça, mas, ao mesmo tempo, distante, pois ao que parece, não fazemos o que falamos:

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! (FREIRE, P., 2000, p. 38).

E ele mostra, ainda, a base para a autonomia: “Para mim é impossível ajudar alguém sem ensiná-lo ou ensiná-la algo com o qual eles possam começar a fazer a mesma coisa

sozinhos. Esse é meu testemunho de respeito por eles e elas. É uma maneira coerente de ensinar” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 187).

Pedagogia da autonomia é o título do livro de Freire, talvez um dos mais lidos, mas não sei se realmente compreendido e incorporado. Penso que, numa sociedade acostumada a depender do outro, a obedecer ao outro por ser mais simples ou por não ter sido estimulado a se tornar independente, compreender e defender a autonomia do outro ou até mesmo a sua própria, não é tarefa fácil:

a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, P., 2000, p. 121).

Todos os dias lemos e vemos exemplos de desrespeito ao outro, enquanto, para Freire (2000, p. 67), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros”. Numa sociedade como a nossa que ainda viola, que desrespeita o outro, entendo que o exemplo que temos é o mais desrespeitador possível e por isso a dificuldade em praticar autonomia:

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. (FREIRE, P., 2000, p. 74).

O exemplo da autonomia começa com a família, a sociedade de maneira geral e em seguida com o papel do professor que, para Freire, é:

contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos. (FREIRE, P., 2000, p. 78).

E, com certeza, para o discente, observar seu professor, admirá-lo nos erros e acertos como simples mortal, seguir seu exemplo, saber que um dia ele também foi discente, são experiências que contribuem muito para a construção da sua autonomia:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. (FREIRE, P., 2000, p. 100).

Gosto de trazer, de privilegiar os textos em que Freire fala na primeira pessoa, se coloca. Freire nos mostra o quanto isso é importante, para que se lembre e se faça uma reflexão crítica de como o professor pensava e agia no seu tempo de aluno, de adolescente. Suas experiências como homem, como gente apoiam suas bases para a pedagogia da autonomia:

Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente [...] Posso saber pedagogia, biologia, como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, P., 2000, p. 106).

Lidar com a autonomia do estudante, do filho, do outro não é uma tarefa fácil, porém Freire fala no respeito à liberdade dos alunos, com a criação da sua autonomia, bem como os ensaios de construção da autoridade, pois como professor, “não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, P., 2000, 107).

Aceitar as opiniões diferentes dos filhos, dos alunos, do outro, requer humildade e amadurecimento, mas é o caminho para a busca da autonomia, que Freire aponta em sua 14ª carta para a sobrinha Cristina:

Como ensinar tolerância e democracia a nossos filhos e filhas, a nossos alunos e alunas se lhes negamos o direito de ser diferentes de nós, se nos recusamos a discutir com eles suas posições, sua leitura de mundo, se não nos tornamos capazes de perceber que o mundo deles lhes faz desafios e exigências que o nosso não poderia ter feito. (FREIRE, P., 2003, p. 195).

Para Freire o professor que tem dificuldade em assumir seus preconceitos, seu autoritarismo, dificilmente respeitará ou estimulará a curiosidade crítica dos alunos: “dificilmente contribui de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser educando” (FREIRE, P., 2000, p. 123). A prática educativa é um exercício constante em favor da produção e do “desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, P., 2000, p. 164).

Em conversa com Adriano Nogueira²⁰ Freire discorre sobre a importância de os intelectuais descobrirem meios pelos quais os grupos e movimentos populares saibam melhor aquilo que já estão sabendo, para que ‘se armem’ por meio da organização maior do saber. Porém:

há um risco, em seguida. Nós decidirmos por eles aqueles conteúdos que eles devem saber. Ocorre aí que nós impedimos suas (deles) práticas de conhecimento. Roubamos

²⁰ Adriano Salmar Nogueira e Taveira. Graduado em Comunicação, hab. Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com graduação complementar curricular em Pedagogia pela Unicamp. Possui Especialização em Teologia e cultura popular pela PUC-Bogotá, Colômbia. É Mestre em Filosofia e História da Educação pela Universidade Unicamp e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pós-Doutor Filosofia da Ciência, pela Universidade de Bologna, Itália e em Etnociência pela Unicamp.

autonomia ao processo deles de saber e aprender. E receitamos conteúdos que serão colocados sobre os corpos deles. Quando isto ocorre estamos reproduzindo a dominação sobre eles. Estaremos impondo nosso método de conhecimento por cima da inteligência deles. E fazemos pacotes. (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 26).

O perigo nesta situação é quando:

o discurso acadêmico soa alto e dominante *sobre* a fala popular, esse discurso congela-se em conceito, congela a inteligência, faz com que esta adormeça no interior de frases feitas. Desaparece a ênfase na luta, entendida como curiosidade interrogadora e crítica da ordem. Permanecerão somente os pacotes de frases feitas. (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 30-31).

Importantes conceitos como a “cultura do silêncio” e “dizer a palavra” um comportamento humano que envolve ação e reflexão trazidos por Freire (1977):

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Com tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. (FREIRE, P., 1977, p. 49).

E nesse momento Freire chama atenção para a cultura brasileira que, ainda “fixada na palavra”, corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez: “estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, P., 1979, p. 96), que é peça chave para a autonomia.

Mais uma vez recorro a Ana Mae Barbosa, que estudou com Paulo Freire²¹ no Curso para Professor Primário que ele organizava em Recife: “Paulo Freire, o mais importante educador brasileiro, embora não envolvido diretamente com arte-educação, participou durante alguns anos da diretoria da Escolinha de Arte do Recife” (BARBOSA, 1984, p. 16). Em depoimento Barbosa lembra que:

Poucos sabem que Paulo Freire esteve ligado à Arte-Educação desde os inícios de sua ação educacional. Foi presidente da Escolinha de Arte do Recife nos anos 50 e sua primeira mulher Elza Freire pode ser considerada uma das pioneiras da integração da Arte na Escola Pública, dando ênfase às produtivas implicações do fazer artístico com a alfabetização. Na década de 50, Elza Freire dirigia em Recife, uma escola de subúrbio e sob sua influência e estímulo a Professora Mirfam Didier iniciou um trabalho de alfabetização através da Arte. Durante o exílio, Paulo Freire e Dona Elza mantiveram um estreito contato com a Escolinha de Arte de São Paulo que de 1968 à 1971 desenvolveu pesquisas orientadas de longe por Paulo Freire e de perto pelos livros que nos enviava de Geneve. Talvez por esta ligação com a Arte-Educação ser pouco conhecida é que tenha sido possível introduzi-lo à Universidade de São Paulo através dos trabalhos nesta área. (BARBOSA, 1996, p. 637).

²¹ Ana Mae lembra que: “foi Paulo Freire que me deu o primeiro John Dewey para eu ler. Eu era aluna dele no Recife e ele me deu, lembro perfeitamente o livro que ele me deu, *Meu credo pedagógico*, era bem fácil para uma aluna que estava saindo do Ensino Médio ler. E aí foi meu encontro com ele, foi na minha saída do Ensino Médio” (WOSNIAK, 2017, p. 101).

Barbosa afirma que: “Arte e Educação é um processo de libertação, você se torna consciente de si próprio e do mundo que lhe rodeia” (2018). Ana Mae convidou Freire para uma palestra:

A recuperação da Arte-Educação pós-ditadura, não só na USP, mas em todo o Brasil muito deve a Paulo Freire. Os Arte educadores que compareceram à Semana da Arte e 638 Ensino na USP em 1980 jamais esquecerão a palestra esperançosa de Paulo Freire. Três mil arte-educadores o ouviram entusiasmados no auditório da FAU onde cabiam apenas 700 pessoas. (BARBOSA, 1996, p. 638-639).

O conceito de autonomia de Paulo Freire embasa a expressão criadora visando à emancipação e autonomia dos sujeitos. Paulo Freire já conhecia em Recife Noemia Varela e a tinha indicado para dar aula de Didática no Curso de Professorado da Escola de Belas Artes. Aqui Noemia Varela conta, em carta de 1958 para Augusto Rodrigues, como se deu a aproximação de Paulo Freire com a EAB:

Em relação à experiência de Paulo, considero-a sobretudo pelo aspecto objetivo de sua crítica construtiva às nossas ideias. Paulo Freire achou o plano, em suas linhas gerais, um dos melhores em sua fase inicial de planejamento, entretanto 'utópico' se considerarmos nossa realidade, fora dos objetivos do que se vem fazendo ou desejando fazer por uma educação intimamente relacionada com o plano de desenvolvimento econômico no Brasil (plano da UNESCO e do INEP). Julga que nosso plano deva ser orientado dentro dos objetivos do Ministério de Educação e Cultura. Precisamos dar ao nosso projeto propósitos claros, imediatos, feição prática. (Não o vejo tão longe, em seus fundamentos, de um plano de desenvolvimento econômico. Leia o capítulo de ARTE E INDÚSTRIA, de Read, sobre arte e educação na idade industrial.) com essa observação. Paulo deseja defender nosso projeto frente ao julgamento do M. de Educação. Sugeriu também que o curso poderia ter uma parte introdutória — série de conferências sobre a realidade brasileira no plano da educação de base. levantamento de problemas críticos da educação entre nós, fundamentação filosófica ligada à arte e educação, como também à indústria e ao desenvolvimento econômico. Lembrou que o próprio Anísio Teixeira poderia integrar essa equipe de conferencistas, bem como outros elementos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e outras instituições (não deixe de ler o n° 7. abril. 1958, da revista EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS. Veja relatório de d. Lúcia Pinheiro, da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério e outros planos e artigos). Quanto às matérias do curso, a opinião de Paulo foi bem clara: além da parte criadora, do desenvolvimento estético da aluna-professora, focalizar as matérias de cultura geral (antropologia cultural, psicologia, história da arte, filosofia da arte, princípios didáticos fundamentais à educação artística). (VARELA, citada por RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 77-78).

Também trago, aqui, o depoimento da arte-educadora Laís Aderne²² que nos conta a relação entre Augusto e Paulo Freire:

²² Laís Aderne, (1937-2007) mineira, foi pintora, gravadora, professora, arte-educadora e curadora. Trabalhou na Escolinha de Arte do Brasil, onde organizava cursos de gravura, pintura e desenho para adolescentes e adultos. Em 1989, assumiu a função de secretária da Cultura do Distrito Federal. Foi professora na Universidade de Brasília (Universidade de Brasília); criadora do curso de Educação Artística na Universidade Federal da Paraíba; diretora da Escolinha de Arte do Brasil, diretora Teatral e autora de Arte e Educação da comunidade, idealizou a Casa da Cultura da América Latina e Festival Latino Americano de Arte e Cultura-FLAAC (Brasília); criadora da Feira do Troca de Olhos D'água de Alexânia-GO em 1974. Em 2007 recebeu Medalha de Mérito Geográfico da Sociedade Brasileira de Geologia (SBG). (MUSEU DO CERRADO, [s.d.]).

Outro grande momento venturoso que vivi com Augusto foi quando ele, junto à Sobreart, convidou o professor Paulo Freire, recém-chegado do exílio, a se reunir com uma representação de quinze educadores convidados para um círculo de conversas. Foi um momento de trocas de experiências que durou todo um fim de semana, fato que aconteceu em seu ateliê/residência no Largo do Boticário. Paulo Freire foi presidente da Escolinha de Arte do Recife nos anos 1950 e conhecia muito bem o pensamento de Augusto. (ADERNE, 2019, p. 125).

A pedagoga Maria Dolores Coni Campos²³ lembra o encontro de Paulo Freire na casa de Augusto Rodrigues no Largo do Boticário, Cosme Velho, Rio de Janeiro:

Lembrei com gratidão que, como representante da Sobreart na Bahia, fui convidada a integrar-me a um grupo de 15 educadores no Seminário sobre Filosofia da Educação e Realidade Brasileira, em julho de 1979, conduzido por Paulo Freire, recém-chegado do exílio. Foi um encontro de fim de semana organizado por D. Zoé Noronha de Chagas Freitas como presidente da Sobreart e Augusto Rodrigues como diretor-geral da Escolinha que ofereceu o seu atelier no Largo do Boticário/ RJ, como local do trabalho. Paulo Freire, veio acompanhado de sua mulher, Elza Freire. Juntos ao grupo abriram uma roda de conversa – um círculo de cultura –, onde falas, escutas, trocas entrecruzaram-se incluindo experiências de trabalho e histórias de vidas. Paulo Freire nos ajudava a sonhar. Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente ‘vivendo’, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refaz também. O casal Freire relatou suas experiências no exterior, quando do exílio, e o grupo de participantes interagiu em tantas outras vivências. (CAMPOS, 2003, p. 350-351).

Há uma história que Augusto conta, que ilustra a questão da expressão criadora e autonomia. Ele relata com a costumeira espontaneidade, que o faz agir e falar diretamente, sem rodeios. A história é sobre uma mãe que pediu ao Augusto que evitasse que a filha brincasse com água durante a aula, pois molhava o vestido:

molha a roupa interna, molha tudo. [...] Deixei a criança, ela foi várias vezes ao banheiro, lavava as mãos e voltava realmente com a roupa toda molhada. No primeiro dia a mãe ficou um pouco irritada e disse – professor, eu falei com o senhor que impedisse que essa criança se molhasse. Eu disse – olha, minha senhora, nós aqui não estamos para impedir, mas para tentar conduzir através da própria ação, da própria atividade, do interesse da criança por outra coisa que não essa fixação na água. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 285).

²³ Maria Dolores Coni Campos, Pedagoga, Mestre em Educação pela UFF no campo de Pesquisa do Cotidiano; Especialista em Leitura: Teoria e Prática PUC/Rio e em Educação Pré Escolar pela Universidade Estadual do Ceará. Em 1960, tomou conhecimento do trabalho inovador que a ESCOLINHA de ARTE do BRASIL no Rio de Janeiro vinha desenvolvendo. Vivenciando a Escolinha, inicialmente por três anos (1960/1963), como estagiária e professora, passou a partir daí a desenvolver uma nova abordagem no seu campo de trabalho. Em salas de aula, com crianças e jovens, e em diversos cursos que realiza para professores e profissionais de outras áreas, o processo criador e o desenvolvimento de valores humanos são prioridades do seu enfoque. Trabalhou no Rio de Janeiro em escolas públicas e particulares (1960/1962 e 1965/1975). Na Bahia, Salvador, vivenciou com intensidade a Escola Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Instituição Estadual e Federal Idealizada pelo educador baiano Professor Anísio Teixeira, experiência pioneira de demonstração de escola integral (1963/1965). Também na Bahia, dirigiu durante dez anos uma escola pública da rede estadual de ensino, situada na periferia de Salvador – Escola Maria Amélia Menezes Santos (1977/1987).

Augusto se reuniu com os professores: “Perguntei a experiência que cada um tinha com água” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 285) e a partir daí pensaram juntos, sugeriram algumas experiências, algumas técnicas com água e terminaram por encontrar caminhos que levassem a menina a outros processos; daí em diante, Augusto nunca mais teve uma conversa com a mãe sobre água; falavam de tudo, menos de água. O foco não estava mais lá.

Nas palavras de Jesualdo, ele busca “na criança potencializar o criador através da conquista da sua liberdade, da sua expressão e desenvolvimento pessoal” (AZAR, 2005, p. 13). Para Gutiérrez (1989) ao mesmo tempo em que o homem se constrói na autoexpressão criadora, transforma e constrói o mundo que o rodeia, aumentando e incrementando com ele seu próprio poder e sua vontade de autoafirmação. Nada mais natural na criança do que a expressão de seus sentimentos, desejos, preferências e até de suas fantasias e invenções:

Esse é precisamente o segredo que muitos educadores nunca chegam a descobrir, na medida em que estão convencidos de que a ação educacional depende mais deles dos que dos educandos. A expressão criadora é válida não apenas porque carrega implícita a auto realização do ‘eu’ e a transformação da realidade, mas pela relação direta que guarda com a própria aquisição de conhecimento. [...] Esse é o princípio que nos permite assegurar que a expressão criadora é a que dá sentido à ação educativa. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 100).

Por isso é fundamental que o processo educativo não esteja calcado em estereótipos, padrões e normas convencionais e conformistas: “De acordo com o grau de sensibilização e problematização, cada pessoa desencadeará um processo criador único e original” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 100).

É fundamental pensar na formação de professores, pois ele precisa estar preparado, tanto para expressar-se criativamente, como para incentivar essa expressividade nos alunos, o que está de acordo com Gutiérrez (1988, p. 102), quando afirma que “a atitude criadora é requisito para a atividade criadora”. Nesse sentido, não podemos esperar que o professor seja sensível à expressão criadora do aluno, se ele próprio jamais desenvolveu a sua própria.

Gutiérrez ainda afirma que a expressão criadora é o aspecto diferenciador dos dois tipos de educação: “a educação que pretende que o estudante assimile a realidade transformando-a e a que faz com que ele ‘assimile’ o mundo copiando-o e reproduzindo-o” (1988, p. 105).

Compreenderemos a importância da expressão criadora quando estivermos “convencidos de que a aprendizagem pelo descobrimento é o caminho seguro não só para a aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, para a estruturação e formação da personalidade” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 105). Ele conclui que:

À atitude passiva e receptiva devemos opor a ação criadora. Contra a obediência temos de opor o inconformismo; contra a aceitação e a sujeição, a percepção inquisidora; contra a passividade receptiva, o pensamento crítico, a imaginação criadora e a ação

transformadora. Se até agora, repetindo Marx, temos nos limitado a interpretar o mundo, doravante temos a obrigação de transformá-lo. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 121).

A princípio o educador pode até repetir, imitar o processo, mas, aos poucos, vai se desgarrando e passa a criar em cima da sua experiência, sua cultura, sua liberdade de expressão criadora. As artes também podem cooperar, através de trabalhos em grupo, para maior consciência da contribuição de cada indivíduo, num grande projeto: “Isto é particularmente eficaz, quando são solicitadas as opiniões de companheiros e quando se desenvolve a necessidade de autonomia social” (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p. 46). O trabalho de grupo, a criação em grupo é um recurso muito incentivador na educação musical. Sentar-se em círculo, ouvir o depoimento e avaliação de cada um após uma atividade é também um processo individual de crescimento de reflexão e crítica, tão pouco estimulado na educação musical brasileira, de modo geral.

Em seu livro *Linguagem total* (GUTIÉRREZ, 1978), ao falar da importância do trabalho em grupo, em busca da autonomia, o autor afirma que todos devem ser igualmente responsáveis, as funções cumpridas por todos e que ninguém tem que se responsabilizar pelos outros. O autor reforça a importância de que “cada membro do grupo deve exercitar constantemente a sua responsabilidade” (p. 75). Não é comum vermos essa conduta em sala de aula, pois exige sair da zona de conforto. Segundo o autor:

O que interessa como finalidade educativa do trabalho em grupo é o julgamento ou opinião pessoal cada vez mais autônoma. [...] Esta autonomia e autodeterminação é o resultado da segurança do trabalho em grupo. As tensões de cada um do grupo diminuirão na medida em que se sentirem em plena liberdade para expressá-las e manifestá-las. Pelo contrário, serão o obstáculo mais sério para qualquer trabalho educativo caso não possam comunicar-se com plena liberdade e espontaneidade. (GUTIÉRREZ, 1978, p. 76).

Para Gutiérrez: “na prática educativa é necessário romper-se com a relação de dependência entre o professor-informador e o aluno-ouvinte” (1978, p. 70).

A professora Regina Marcia Simão Santos²⁴ ao escrever sobre o movimento de educação pela arte, coloca Herbert Read entre os pensadores anarquistas e libertários dos anos 1930-50:

²⁴ Doutora em Comunicação, Mestre em Educação e Bacharel em Piano pela UFRJ, Licenciada em Música pela UNIRIO e com cursos de especialização em educação, em didática da música e ensino superior. organizadora do livro *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical* (Sulina) e uma das organizadoras do livro *"Música na escola: caminhos e possibilidades para a Educação Básica"* (SESC). Docente da UNIRIO por mais de 30 anos, atuou na Graduação e Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado), que coordenou. Exerceu docência no Conservatório Brasileiro de Música e no Curso de Música do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (FABAT). Professora de música na educação básica por mais de 20 anos, na rede pública e privada (EI e EF), integrou o Departamento Pedagógico da SME-RJ coordenando cursos de formação continuada para professores de Música e para professores das séries iniciais e da Educação Infantil.

A pedagogia anarquista trabalha a autonomia do sujeito e a solidariedade, o que requer da escola o uso de métodos que favoreçam a autodisciplina, a cooperação, o trabalho em grupo, a pulverização do poder por toda a parte (no lugar da correção, do impacto das ordens, conformismo, padronização e competição). Como pedagogia libertária, opõe-se ao ensino tradicional, autoritário e conduzido por fortes relações de poder. (SANTOS, 2012, p. 172).

Do mesmo modo, pode-se dizer que o conceito de autonomia de Paulo Freire embasa a expressão criadora visando à emancipação e autonomia dos sujeitos. Trago o depoimento citado por Noemia Varela (1988) de um aluno do Curso Intensivo de Arte-Educação CIAE que exemplifica o debate sobre expressão criadora e autonomia:

No CIAE encontrei um programa de formação que funcionou como o mais importante em toda a minha vida, até agora. Sinto que este curso funcionou como uma conquista de vida nova. Saí de uma fase e entrei em outra: de desenvolvimento individual. [...] Não foi um processo de aprendizagem de técnicas ou de informações. Muito mais: um fazer intuitivo e prazeroso e não apenas a aquisição de conhecimentos sobre arte-educação em várias dimensões. Foi todo um questionamento sobre o fazer criativo. Um encontro com pessoas e realidades que até hoje me mobiliza a pensar e a tomar iniciativas. [...] Tive interesse e coragem de fazer um estágio [...] o que me permitiu participar de outras experiências semelhantes, fora da Escolinha. Conquistei, mais tarde, novos espaços de trabalho e assumi compromissos que alargaram minha vida. [...] Somente serei um artista e um educador criativo, na medida em que partir de meu próprio esforço e construir, por mim mesmo, meu processo de crescimento. (E. F. citado por VARELA, 1988, p. 119).

2.4 A expressão criadora da criança, segundo Jesualdo

Jesualdo dedicou sua vida à educação transformadora e o trabalho dele tem uma forte característica emancipatória. O processo de Jesualdo em sua experiência pedagógica o levou à concepção de expressão criadora, que se inicia em sua obra *Vida de un maestro*, escrito em 1935, no qual descreve seu dia a dia na sala de aula, como professor de crianças e pré-adolescentes (dez, onze e doze anos). Suas ideias culminam em seu livro *La expresion creadora del niño* escrito em 1950, que é um estudo sobre a pedagogia. Jesualdo esteve no Brasil e duas de suas obras ficaram muito conhecidas aqui (*La expresion creadora del niño* e *Literatura Infantil*).

Estudar Jesualdo levou-me a refletir sobre a escola, o aluno e o professor e, principalmente, sobre a expressão criadora. A escolha desse educador se deu porque, mesmo não sendo um educador musical, tem muito a contribuir com seus estudos sobre a criação, espontaneidade, aptidão, formação de professores, instituições educacionais e a expressão criadora na educação. Jesualdo com sua voz gritante, tende a tirar o leitor da zona de conforto, e incomoda em diversos momentos, quando se tende a cair na comodidade.

Na apresentação de seu livro, em 1950, Jesualdo informa que iniciará “com uma demonstração da contraditória pedagogia atual, razão pela qual esta nem transmite

conhecimentos nem desentranha a expressão da criança” (JESUALDO, 1950, p. ix). O significado da palavra *desentranha* reflete perfeitamente o que propõe Jesualdo nesse estudo. Trago aqui as referências de Houaiss (2001), para esclarecer exatamente a que se refere, ao expressá-la: fazer sair das entranhas, soltar-se do íntimo da alma, do coração; extrair, arrancar, descobrir, desenterrar, ofertar de si mesmo; expandir-se, manifestar-se.

Já no primeiro capítulo, Jesualdo traz vários questionamentos:

O que é mais fundamental no ensino, por exemplo, fazer com que a criança adquira conhecimentos ou obtenha uma expressão individual ou pessoal? A preferência deve ser dada uma sobre a outra, seria possível fazê-lo, aconselhável pedagogicamente? Por que a escola se desinteressava da expressão infantil em geral –ainda mais, pensar que algum dia lhe ocorreria propor sua possibilidade criadora – se menos ainda não realizava com satisfação a transmissão de seu conhecimento objeto de sua atividade? E ainda era lógico, natural, aprender a expressar-se através do conhecimento, ou, pelo contrário, o conhecimento fosse alcançado usando a expressão, ou melhor, condicionando o conhecimento à necessidade expressionista? (JESUALDO, 1950, p. 4).

Apesar de logo ter percebido que o caminho dos métodos já prontos, “cujo caminho parecia estar delineado com tal precisão, que se tornava impossível que lhe pudesse propor de novo” (1950, p. 5), passou sua vida sugerindo, propondo caminhos e alternativas ousadas, em busca da autenticidade, da expressão criadora.

Seus questionamentos em relação à educação, essa ‘arte-ciência’ (JESUALDO, 1950, p. 5) são a reflexão crítica a respeito da enorme desproporção existente entre o ofício teórico do educador e a realidade concreta que deve seguir, ou seja, a projeção de sua teoria nessa relação.

Ao escrever acerca do método Decroly, ele afirma que, segundo a proposta, a consciência não deveria estar fora do seu desenvolvimento cognitivo, pois esta é importante na escola:

No entanto, nesta escola ‘pela vida, para a vida’, a consciência da criança, quando esta entra na classe, fica detrás da porta. Sua consciência tem, portanto menos importância que seu caderno que chega com ele até seu banco. (JESUALDO, 1950, p. 10).

Jesualdo, ao tratar da consciência, refere-se à realidade do aluno, a sua atividade atual. Muitas vezes, essa realidade aparece quando já não é mais possível silenciá-la. Sugere trocar de: pela e para vida para “pelo artificial, para o artificial” (JESUALDO, 1950, p. 11).

Ele achava que os centros de interesse nem sempre se mostravam para a criança, nem sempre a despertavam, a não ser quando valorizavam sua própria experiência, a união entre a vida e a atividade. E traz uma citação de Dewey: “Se sabemos como decodificar os impulsos e os hábitos ativos da criança (...) não precisaremos nos atormentar com respeito aos interesses, eles surgirão por eles mesmos” (DEWEY, citado por JESUALDO, 1950, p. 16-17).

Jesualdo estava sempre preocupado com o que vem espontaneamente da criança, assim como a vida nos traz assuntos novos, sempre; e que um interesse fechado, ou um só assunto, acaba a desinteressando, torna-se artificial: o interesse já nasce castrado (JESUALDO, 1950, p. 18).

Ele prossegue com críticas ao método Montessori, que sugere que o professor prepare um ambiente para a criança, o que significa que “nos recomenda o menos real, o mais livre, o mais antinatural” (JESUALDO, 1950, p. 11), como se a criança não pudesse se desenvolver no ambiente complicado da nossa sociedade:

Que significa de verdade esta aspiração montessoriana de ‘adaptar um ambiente’ para criança? Será que o ambiente em que ela vive não é o verdadeiro em que deve viver, não é ele que vai servir para a verdadeira vida da criança? Por que essa preocupação por separar a criança do ‘ambiente complicado de nossa sociedade’. (JESUALDO, 1950, p. 11).

Podemos comparar aqui sua postura com os professores que adaptam as letras das músicas folclóricas para outras politicamente corretas, pois acham muito agressivo cantar “Atirei o pau no gato”, ou quando criam um final para Chapeuzinho Vermelho e assim a vovó não morre. Irônico, continua com sua crítica, ao oferecer ao aluno um ambiente adaptado a sua personalidade:

Talvez a Sra. Montessori trate risonhamente de enganar-se e de enganar-nos, ao acreditar ou nos fazer acreditar, que a criança, depois que deixa a proteção angelical que cria em seu ambiente, vá viver em alguma zona intermediária entre o céu e a terra... (JESUALDO, 1950, p. 11).

Ele lutava contra a mentira, a falsidade e mostrava que tanto a vida, a paixão e a morte passavam por nós, constantemente:

E como éramos leais e não podíamos mentir para a criança, tivemos que ir abandonando aquelas velhas práticas estipuladas, aquelas imposições cognitivas regimentadas, para irmos ajustando, naturalmente, a essa vida, paixão e morte de nossa aldeia. E havia apenas uma maneira de fazê-lo, *vivendo-as*. (JESUALDO, 1950, p. 22).

A respeito do problema do individual e do social em suas relações com a expressão criadora, Jesualdo chama atenção para o fato de que, nesse meio desestruturador, seria necessário, para recompor essa individualidade ainda difusa, injetá-la com a sua própria medula, para o aproveitamento dos melhores impulsos vitais da criança (JESUALDO, 1950, p. 28).

Para Jesualdo, esta seria a única maneira de “enfrentar armado essa luta”; era a forma com que ele “contribuiria para que a criança se posicionasse em relação ao seu meio” podendo

ter, futuramente, o controle de suas possibilidades, pois, na atualidade, esta pertence a “setores estranhos ao seu interesse e necessidade”. A valorização de suas atitudes expressionistas:

leva condicionada o fermento da sua rebeldia diante da despersonalização que lhe é imposta. Era necessário ajudar a despertar esse herói que dorme em cada ser, uma das cruzadas que, ao meu entender, deve empreender a escola rapidamente. E esta foi, desde então, uma das nossas maiores preocupações. (JESUALDO, 1950, p. 28).

Jesualdo não ignorava em nenhum momento que valorizava um indivíduo cada vez que organizava suas criações ou atitudes em uma expressão: “Era absolutamente certo que frente a mim tinha um ser despersonalizado, reduzido a um denominador comum, descrente, indefeso, desarmado e, o que é pior, já incapacitado para lutar em defesa de seus próprios e muito particulares interesses” (JESUALDO, 1950, p. 28).

Como se a escola criasse um reflexo inibidor, quase imobilizador de qualquer de seus desejos e o mais importante para Jesualdo:

é que enquanto for possível, tratar de devolver todas as possibilidades que estão adormecidas em sua psique, essas que estão latentes mesmo que adormecidas em estados interiores, proporcionando na criança uma série de predisposições que possam converter-se em elementos de luta. (JESUALDO, 1950, p. 28).

Jesualdo fecha essa seção (do indivíduo e do social) afirmando que para nenhuma sociedade, o individualizado servirá para nada, pois as sociedades se salvarão sempre pela força criadora do indivíduo: “O problema não está em mediocrizar as sociedades por entrega incondicional do indivíduo, e sim elevando-as pela superiorização dos mesmos”. E traz uma citação da jornalista norte-americana Strong: ‘posso voar para a lua, ir ao ártico, fazer um descobrimento, pois não tem nada que detenha minha energia criadora’ (JESUALDO, 1950, p. 29).

Jesualdo tem uma clara percepção de que o aluno não deve ser considerado apenas como um indivíduo e sim como um tecido. Para ele a criança é parte da família, em seu pequeno coração estão condensadas as essências das tradições domésticas, sua memória é uma tela sutil, tecida com os fios das impressões familiares, sua totalidade espiritual é um produto do sistema de ideias, aspirações e sentimentos que reinam na casa paterna. Mas, essa família, por sua vez mora em um bairro, numa cidade e pelas janelas entram o ar da rua, do município, do estado e cada casa é parte da grande alma cidadã. “Assim a alma do indivíduo, passando pela família, se dissolve na alma do povoado, ampla alma sem fronteiras, esplêndida alma democrática” (JESUALDO, 1950, p. 31). Para ele o conceito de Marx é irrefutável: ‘(...) o caçador e pescador individuais e isolados é um absurdo tão grande como seria a existência da linguagem sem a

existência das pessoas que falarão entre si' (JESUALDO, 1950, p. 32). E até onde pode ser individual a criação? se pergunta Jesualdo:

A única certeza que cremos de imperiosa necessidade, é dotar ao indivíduo de seus melhores instrumentos auto defensivos – entre os quais sustentamos a expressão – como uma das formas de reintegrá-lo mais plena e consciente a coletividade. (JESUALDO, 1950, p. 34).

Jesualdo dedica o terceiro capítulo de seu livro (1950, p. 35) ao problema das aptidões, para ele, antecedentes da expressão criadora, entre outras abordagens importantíssimas, mas a que não poderei me dedicar neste momento; Jesualdo descreve que, tanto Platão quanto Juan de Huarte (médico e filósofo espanhol da Renascença) partem, precisamente, da necessidade de conhecer as aptidões, para exercer uma profissão. Desde Platão até o engenheiro norte-americano Taylor (1856-1915), a tendência do aproveitamento das aptidões tem sido utilitária. O criador seria um grande obstáculo para a industrialização com que sonhava a burguesia, pois o industrialismo buscava solucionar problemas de quantidade e não de qualidade e, para isso, era imprescindível levar a pena de morte ao criador, esse encontro do homem consigo mesmo. O criador resultava, em qualquer momento da produção, um elemento desastroso para o perfeito funcionamento da cadeia.

Para a dificuldade em demonstrar os testes de análises ou qualquer tipo de medição, ele cita Claparède quando se refere aos testes, ao questionar: 'como assegurar, que o teste corresponde à missão que se tem confiado?' (JESUALDO, 1950, p. 48).

E a escola, qual tem sido sua atitude e a do professor neste problema das aptidões? pergunta Jesualdo "a escola não se desinteressa; a obrigam a desinteressar-se" (JESUALDO, 1950, p. 49). Na escola deve estar o início e o professor deve ser o primeiro observador. Jesualdo pensa que, por um problema de imposição formal, era necessário anular toda característica acima do normal nos indivíduos, a fim de conseguir um tipo comum para o melhor aproveitamento mercantil. Assim, se acreditava obter um homem de maior rendimento geral – e mais equilibrado – para a função social (JESUALDO, 1950, p. 53).

No que se refere ao problema da expressão, em geral, Jesualdo afirma que a sociedade podia saber quem era capaz de criar, quem possuía expressão criadora, porém essa questão a inibia e, com isso, detinha-se intencionalmente toda possibilidade de que ela alcançara a cristalizar-se, porque era necessário convertê-la em massa, em número de estatística; por isso, Jesualdo sentia necessidade de estudar e situar exatamente, o que era essa expressão que o preocupava, quais eram suas raízes, como havia sido tratada (JESUALDO, 1950, p. 58).

Para ele, a expressão, se não anterior, é paralela ao conhecimento, e surge da primeira acomodação das nossas primeiras sensações e estímulos, provocada por reações diversas (JESUALDO, 1950, p. 67).

Para Jesualdo (1950, p. 74), a preocupação está em situar qual é nosso material expressivo, aquele que é próprio de cada um, com o qual nos identificamos melhor. Pode ser a palavra, a cor, a forma, o ritmo do movimento ou da música, a habilidade científicista, ou o que for; a luta para:

possuir uma linguagem diferenciada que seja a expressão mais fiel de subjetividade de nosso pensamento; a necessidade de identificar totalmente nosso ser (o que somos) com nosso fazer (a atividade do que somos); a crescente progressão de nossa experiência no conhecer, em todas as ordens, para ajustar melhor nossa conduta a realidade funcional; enfim, nosso desvelo em traduzir tão facilmente quanto nos seja possível as imagens que vamos amontoando em nosso interior na espera de sua revelação, tudo isso não tem mais que um fim, o mesmo a que tem um objeto instrumento para a filosofia: aumentar nossa eficiência na ação, aumentar nossa indústria interior e exterior, e produtividade intelectual, moral e material. (JESUALDO, 1950, p. 74).

E assim, a expressão para Jesualdo, também é um instrumento que carece de materialidade, tem a corporeidade da função do elemento que serve para realizá-la:

Igual que o objeto, o instrumento expressão não é útil por si mesmo e isto sucede porque tampouco é possível separá-lo do homem, outra de suas características, próprio de cada um. Enquanto o instrumento objeto está fora do homem e serve ao bem comum, este instrumento expressão é individual, particular de cada um, unido ao destino de cada ser e intransferível, próprio de cada um. Nunca é um bem comum embora esteja formado pela comunidade dos homens. Além disso não rende a todos o mesmo o mesmo serviço que o instrumento objeto. Com um martelo, mesmo que não seja carpinteiro um carpinteiro, será usado com resultados invariáveis quanto ao seu efeito. Por outro lado, este instrumento expressão não presta os mesmos serviços: a palavra para um mudo, ou para um homem inculto, não presta ao primeiro nenhum serviço, ao segundo um muito limitado; a cor, para quem não é pintor, não diz muito como instrumento, etc; em uma palavra, que não serve para aumentar a eficiência de sua personalidade. Quer dizer, que este instrumento expressão é um desempenho pessoal e condicionado. (JESUALDO, 1950, p. 75).

Jesualdo resume seu pensamento, dizendo que a expressão, nosso instrumento, é imaterial; que é inseparável de cada um que a maneja, e que sua variabilidade e produção dependem de seu uso, de sua direção e do destino que se dê a ela, o que faz que seu resultado seja particular; diz também, que ela não oferece caracteres indicados quanto à forma, e que é fundamentalmente importante para aumentar a eficiência da atividade humana (JESUALDO, 1950, p. 76).

Para ele, num processo expressivo significativo, é uma forma de tradução, que começa pelos instintos, e termina como consciência ativa, sempre que seja fiel a sua própria experiência, ao seu redescobrimento (JESUALDO, 1950, p. 78).

A expressão, desde que os canais para sua aparição e evolução sejam possíveis, se completará e se transformará em pessoal, original e, em muitos casos, criadora. Só com esta expressão, que seja sua essência mesma, o homem é capaz de dar sua expressão interior e traduzir seu comportamento total. Esta particularização depende de fatores especiais que colaboram pró ou contra, ou favorecendo sua afloração ou inibindo-a para que ela seja sepultada viva (JESUALDO, 1950, p. 78).

Quando aborda o tema da linguagem, Jesualdo chama atenção para alguns livros para crianças, ou textos escolares, que trazem poucas coisas consideradas ‘penetráveis’, que conspiram contra o desenvolvimento da sua imaginação. São inibidoras, em vez de favorecerem a imaginação (JESUALDO, 1950, p. 108). Ao tratar da questão da linguagem, Jesualdo traz a voz do argentino Aníbal Ponce, sua única referência latino-americana:

‘a linguagem, sempre será em relação ao pensamento, a expressão incompleta e imprecisa tal como existe no espírito dos indivíduos que a falam, é um sistema de equilíbrio entre a força da tradição e a espontaneidade do indivíduo’ e que a maior tragédia da criança é sofrer essa força social, imperiosa, que a linguagem tem como uma lâmina sobre a cabeça dos indivíduos. Força oculta, grave, trágica, que existe, mas que não é vista, como diz Ponce, que ninguém poderia explicar onde está e que mais imaginativo sem o controlador, "sentirá sua tirania e sua força", até que sua expressão acabe por perder todos os seus traços peculiares ou, em um esforço sobre-humano, imponha suas formas expressivas próprias. (GARCÍA, 2009).

Em sua atividade pedagógica, Jesualdo costumava sair com sua turma para fora da sala de aula. Num dia, estavam todos no bosque que rodeava a escola com o objetivo de perceberem as diferentes tonalidades da cor verde, quando um pássaro pousou num galho e começou a cantar. Jesualdo percebeu que todos pararam e ficaram em silêncio. Pegou, então, uma folha de papel, escreveu algo nela, dobrou e pediu que cada um escrevesse na mesma folha, sem ler o que o outro escrevera. Com essas impressões, foi escrita a primeira página do livro de leitura coletiva, que cada um resolveu ilustrar da sua maneira.

Este pequeno esforço coordenado naturalmente, sem imposição alguma, disciplinado por uma lógica relação, produto de uma expressão espontânea, havia custado mais de três meses de trabalho. Três meses em que sucediam nossos passeios e viagens, andanças e emoções diversas, silêncios que ensinam, ‘descobrimientos’ contínuos. Três meses em que nenhum havia demonstrado desejos de conectar a realidade com sua emoção. !Tão fortemente estão sempre subordinadas as crianças a essa desajeitada prática escolar anterior! (JESUALDO, 1950, p. 123).

Dessa maneira, Jesualdo revela sua indignação com a escola tradicional que, para ele, dificulta o processo (ou nem se preocupa ou se propõe a isso) de o aluno trazer à tona sua emoção, sua expressão criadora. Neste relato, ele continua contando como foi para as crianças essa experiência:

Da mesma maneira foram recuperando a sua; foram voltando àquela sua figura, perdida na vulgaridade conceitual da escola, foram voltando a sua própria imagem.

No final deste primeiro ano, em que não poupei esforços para refirmar em cada um as suas próprias palavras, suas opiniões particulares, sus imagens tão privativas de cada um, etc., se acentuavam diversas características importantes no grupo, neste aspecto. A leitura do livro texto, essa leitura da memorização que tanta importância se dá, foi substituída pela leitura livre. (JESUALDO, 1950, p. 123-124).

O foco de Jesualdo quanto ao tema da expressão criadora fora posto na literatura e nas artes visuais. Um dos capítulos do livro se chama *El instrumento ritmo*, onde se dedica ao ritmo, à dança e, muito brevemente, a música. Jesualdo, como que se desculpando, explica que: “As contribuições que a nossa experiência tem sobre o ritmo, infelizmente, não são as melhores, dentre todos os elementos expressivos, para o nosso interesse demonstrativo” (JESUALDO, 1950, p. 213).

Sua referência para a questão do ritmo foi de Karl Bücher (1847-1930), que escreveu um livro traduzido para o espanhol, com o título *Trabajo y ritmo*. Essa obra está dividida em 9 capítulos: O trabalho dos povos primitivos. II. O trabalho rítmico. III. Músicas de trabalho IV. Os diferentes tipos de músicas de trabalho. V. Aplicação de canções de trabalho para manter juntas grandes massas de homens. VI. Cantos com outros tipos de movimentos corporais. VII. A origem da poesia e da música. VIII. Trabalho e poesia feminina. IX. O ritmo como princípio da evolução. O livro de Bücher ficou muito conhecido na época, se tornando clássico. Segundo Spang:

Karl Bücher demonstra que em muitas atividades humanas se pode averiguar claramente a intenção rítmica. O martelar do ferreiro, o pisar da uva ou o bater da manteiga, o amassar o pão, o andar ou cavalgar em grupo, e muitas atividades mais, acompanhadas por uma ritmização acústica de exclamações ou canções são claros indícios do desejo de uma sintonia rítmica e da consequente satisfação psicológica ou corporal. (SPANG, 1983, p. 110).

No mesmo capítulo, Jesualdo aborda a dança como veículo de expressão: “Acreditamos que a dança é antes de mais nada a expressão de seus próprios sentimentos através do movimento” (JESUALDO, 1950, p. 219), e continua inspirado no livro “A educação estética do menino”, da psicóloga Polymnia A. Lascaris, editado em Paris no ano de 1928, afirmando que:

O que não se pode negar é que nesta expressão, como em todas as que se realizam por necessidade e convicção de seu domínio, a criança goza e a sente como prazer e, neste caso, ‘porque é a própria questão que se expande nesse *jogo do momento*’; em uma palavra, nesta expressão, como talvez em nenhuma outra, a criança vive: *vive sua dança*. (JESUALDO, 1950, p. 220).

Ele defende que a escola não deve privilegiar a imitação e que “a beleza está na elasticidade e no frescor do material humano, na comodidade e na liberdade do movimento, muito mais do que na simetria e na proporção das formas” (JESUALDO, 1950, p. 224).

Jesualdo em seu livro *A Literatura infantil* (1978), aborda canções de ninar, poesias e jogos infantis, sem se aprofundar na questão da expressão criadora na música, mas privilegiando a questão rítmica.

Quanto ao subitem “*em la música*” nas páginas 225-232, Jesualdo tem o cuidado de avisar que não foi escrito por ele:

Esta seção foi escrita pelo professor C. Canel, especialmente para completar este capítulo, e em vista das sérias experiências que vem realizando com suas crianças – em nossa opinião, as mais importantes que conhecemos –, com base nas mesmas ideias que apoiamos neste livro. Vão para ele e suas crianças musicistas, nosso mais vivo reconhecimento. (JESUALDO, 1950, p. 225).

Segundo sua filha Dana, em artigo comemorativo ao centenário de seu pai, “Henri Wallon qualificou a *Expressão criadora da criança* como ‘uma valiosa contribuição a pedagogia contemporânea’ (BOCCARDO, 2004).

Depois de outros exemplos de atividades escolares que incentivavam a autonomia, a reflexão crítica e a autoestima, Jesualdo comenta:

Ao terminar este primeiro ano, nossa experiência poderia ser sintetizada desta maneira: na moral, confiança em si mesmo, respeito mútuo, o sentido da personalidade humana, alto interesse por todos os problemas que nos rodeavam, amor e entendimento por todas as coisas dignas dele. (JESUALDO, 1950, p. 124).

Diz também que:

A segurança de cada um ser dono de seu instrumento expressivo, de que ele é intrasferível e que soa de acordo tanto com nossa razão como com nossa emoção e que, sem dúvida alguma, é particular em cada uma de suas formas e matizes. E culturalmente, que a expressão desperta desejos de conhecimentos que servem para aumentar a eficiência de nossa expressão, e que é necessário satisfazê-los em seguida. (JESUALDO, 1950, p. 124).

E reforça que:

o homem é capaz de dar sua expressão interior e traduzir seu comportamento total. Esta particularização depende de fatores especiais que colaboram pró ou contra, ou favorecendo sua afloração ou inibindo-a para que ela seja sepultada viva. (JESUALDO, 1950, p. 78).

A fala de Jesualdo com a qual encerra o livro *Expressão criadora da criança* (1950) resume o valor desse educador latino-americano tão importante. Ele faz referência aos seus alunos da aldeia que viveram a experiência expressiva, e à importância de todo o processo criativo em suas vidas, unindo, nesse momento, os valores vividos, um dos mais importantes durante o processo educacional: a valorização da voz do aluno, da sua identidade e da sua expressão criadora, para uma educação transformadora:

Aquelas crianças que viveram nossa experiência expressiva, apesar da conquista alcançada, eram filhos da classe popular ou proletária. Filhos de trabalhadores de baixos salários e continuamente abaladas por greves de longos meses. Pobres para a

realidade material da vida: de pão precário, de leitos ásperos em casas como tocas, sem brinquedos ou outras possibilidades humanas além do que as suas próprias. Essas crianças, no entanto, valendo-se quase que apenas do ambiente que a escola os dignificou com fraternidade, respeito, confiança em seus poderes, igualdade em suas razões, exaltação de seus valores expressionistas; recuperados transitoriamente como pessoas por essa dignidade que a confiança que sentiram lhes criara e pela igualdade de possibilidades na experiência e no conhecimento vivido; respeitada em alto grau sua liberdade expressiva naquele mundo que havíamos criado entre todos – no único mundo onde a expressão pode florescer criadora-; nessas circunstâncias, as crianças se desenvolveram integralmente, em uma formidável explosão total e se entregaram, com os pobres meios que colocamos em suas mãos, sua expressão, cada qual melhor no material de sua aptidão; a que seguiu em originalidade e em profundidade até tornar-se em criadora; essa expressão que está latente em todos e somente espera o impulsionador que seja capaz de transformar suas energias criativas em realidades expressivas. (JESUALDO, 1950, p. 261).

2.5 Regina Yolanda e a expressão criadora como princípio da ação pedagógica

Neste segmento, tratarei do trabalho de Regina Yolanda, uma educadora importante por desenvolver um forte trabalho de expressão criadora e por ter sido influenciada por dois expoentes dessa ação: Augusto Rodrigues, com quem trabalhou na EAB e Jesualdo. podendo ser considerada uma síntese da atitude dos dois.

A ilustradora Regina Yolanda, professora formada pelo Instituto de Educação, sofreu um choque ao sentir a realidade dos seus alunos, na primeira escola onde trabalhou, numa zona carente de um bairro do Rio de Janeiro. Neste momento e a partir daí:

Regina Yolanda começou a sua busca. Ela queria descobrir ‘qual era o segredo da alfabetização’. E para isso não duvidou em arriscar propostas que pouco tinham a ver com o aprendido durante a sua formação como docente. Deixando de lado as metodologias aprendidas como normalista, apelou à sua experiência de vida, tão colorida pela presença das artes plásticas. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 78).

Regina Yolanda esteve em contato com Augusto Rodrigues na Escolinha de Arte do Brasil em diferentes ocasiões, pois fazia parte de um “movimento mais amplo que propunha a confluência entre arte e educação” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 74) integrando o ‘movimento dos arte-educadores, nucleados na Escolinha de Artes do Brasil’ (p. 76).

Tempos depois, com experiência já instalada em várias escolas públicas de primeiro grau nos bairros de Ramos, Ilha do Governador e Gávea, Regina relata em entrevista para Fernández em 2005:

Aí depois dali eu fui convidada para fazer a primeira Escolinha de Arte do Rio de Janeiro. O Brasil teve... puxa! Eu esqueci o nome dele... de arte, mas a primeira escola de arte foi dirigida por ele, foi criada por ele. Mas eu fiz a primeira do município, do... o município não existia naquela ocasião, era do estado, do estado da Guanabara. E fiquei muito feliz durante dois. (YOLANDA citada por FERNÁNDEZ, 2020).

Neste depoimento, Regina Yolanda esquece o nome do Augusto e da Escolinha de Arte do Brasil, mas fica claro a quem estava se referindo. Zoé Chagas Freitas convidou RY para ser a organizadora da Escola de Artes do Rio de Janeiro:

Augusto Rodrigues, fundador da Escolinha de Arte do Brasil, apoiou Regina ‘dando a maior força’, na organização da Escola de Artes do Rio de Janeiro, pois abriam-se ali novas possibilidades para o desenvolvimento da arte-educação, num âmbito oficial. Ali, ela passou dois anos em que pôde recuperar e enriquecer a experiência desenvolvida como professora alfabetizadora em algumas escolas públicas do Rio de Janeiro. Experiências em que as crianças se alfabetizaram a partir dos próprios desenhos e escritos, no papel ou até na areia – como na escola do Galeão, onde a praia transformou-se em espaço de aula devido a que a sua turma não tinha sala. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 74).

Depois de algum tempo, Regina Yolanda mudou-se para a Ilha de Paquetá onde desenvolveu um importante trabalho, primeiramente, primeiro como orientadora e, em seguida, na direção. A dissertação de mestrado da educadora argentina Silvina Julia Fernández (2005), traz algumas referências de Regina Yolanda à expressão criadora, feitas quando era diretora da Escola Joaquim Manuel de Macedo, na Ilha de Paquetá, Rio de Janeiro. Uma das primeiras vezes em que o termo ‘expressão criadora’ aparece na pesquisa de Fernández (2005) é em referência à Escolinha de Arte do Brasil:

A Escolinha de Artes do Brasil, fundada em 1948 por Augusto Rodrigues, na Biblioteca Castro Alves (Rio de Janeiro), era uma instituição particular que promovia cursos regulares e intensivos sobre a arte na educação, enfatizando a importância de expressão criadora no processo educacional. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 74).

Regina Yolanda, por ter trabalhado com Augusto Rodrigues e ser ilustradora, escritora e especialista em literatura infantil, conhecia os termos ‘expressão criadora’ e ‘arte com liberdade’. Augusto comenta em depoimento, o contato que teve com Regina Yolanda, nos vários encontros promovidos pela EAB (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 341).

Regina Yolanda Werneck (1975, p. iv-v) descreve, no início da sua dissertação de mestrado, que “o trabalho foi influenciado por contribuições de Jesualdo, Herbert Read, Viktor Lowenfeld e Tom Hudson, no campo mais intimamente relacionado com a expressão criadora”. Entendo aqui o que até há um tempo chamávamos de influência como hibridização, ou “circularidade cultural”, como prefere Burke (2016, p. 32).

RY se apropria da proposta de expressão criadora de Jesualdo. Burke se refere à ideia de “apropriação” (p. 41) como uma alternativa à imitação; a abordagem da “troca cultural” (p. 42) vem sendo revivida novamente.

Sobre o termo *expressão criadora* Regina Yolanda define que é: “uma manifestação individual, em todas as suas formas inter-relacionadas: dramática, plástica, gráfica, visual, sonora, rítmica, quando original e única” (WERNECK, 1975, p. 5), e completa que a o termo

‘expressão cinestésica’ é a: “comunicação que envolve movimento presente em todas as formas de expressão criadora, responsável pelas diferentes oportunidades de encontros intersubjetivos (WERNECK, 1975, p. 5).

Ao relatar o sucesso do método de alfabetização criado por Regina Yolanda em *O Papa-Tudo* (YOLANDA, 1972), na escola que dirigia em Paquetá, Fernández traz o termo expressão criadora, mas sem se aprofundar neste assunto:

Os excelentes resultados obtidos a partir da experiência do Papa-Tudo, então, convidaram a continuar colocando o acento na questão da expressão criadora das crianças. Desta forma, nos anos seguintes, outros livros, a partir de novas histórias, foram desenvolvidos, consolidando um modo de fazer que também era criativo e atento às mudanças, às diferentes situações colocadas pelos alunos. (FERNANDÉZ, 2005, p. 90).

Marisa Borba²⁵, professora que trabalhava na alfabetização da escola em Paquetá, dá um depoimento em que descreve as atividades diárias em sala de aula, mas ficamos sem saber como Regina Yolanda teve contato com esse termo:

...por aí a gente começou a entender que um caminho para a educação era a criação, estudando, vendo. Aí nós começamos a botar as crianças para desenhar, todo dia, pintar, dançar, cantar. Todo o nosso método de alfabetização era através das atividades de expressão criadora. O tempo todo da aula era expressão criadora. (BORBA, citado por FERNANDÉZ, 2005, p. 90).

Através de um termo usado por Marisa em seu depoimento – *palavração* –, Fernández completa:

A *palavração* buscava convidar as crianças, mais uma vez, a participarem na construção do livro, do próprio processo de alfabetização, da escrita/construção do mundo. E os resultados foram ainda mais estimulantes: era *a palavra... o verbo feito aula*, feito ação transformadora através da expressão criadora. (FERNANDÉZ, 2005, p. 90).

Fernández faz uma pequena síntese do trabalho da Regina Yolanda em Paquetá:

A expressão criadora, como princípio da ação pedagógica da escola, aos poucos, ia se espalhando desde a alfabetização para os diversos momentos, âmbitos e níveis do currículo escolar. (FERNANDÉZ, 2005, p. 111).

Logo em seguida, ela aborda o tema dos alunos “especiais” que eram, desde a década de 1960, incorporados por Regina Yolanda à sala de aula, o que fez que se acabasse a chamada ‘turma especial’:

²⁵ Marisa Borba é pedagoga, com experiência em alfabetização, bibliotecas escolares da rede pública e particular do Município do Rio de Janeiro. Membro do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e júri da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

E, em consequência, as mudanças tampouco se fizeram esperar. O trabalho de integração das crianças “especiais” nas turmas “normais” desenvolveu-se através do trabalho pedagógico centrado na expressão criadora. (FERNANDÉZ, 2005, p. 115).

Marisa Borba em depoimento a Fernández, comenta o resultado dessa inclusão:

Eles não chegaram a se formar no ginásio, mas tiveram um desenvolvimento pleno que os habilitou um a ser jardineiro, o outro foi ser gari da Comlurb, o outro foi ser charreteiro, quer dizer, eles se sentiram cidadãos. Naquela época a gente tivesse essa, pudesse usar essa palavra, que a gente não podia usar, né? a gente desenvolvia a cidadania dessas crianças através da expressão criadora. Eles se sentiam cidadãos. (FERNANDÉZ, 2005, p. 115).

Quando Marisa saiu da sala de aula para trabalhar na biblioteca da escola, teceu comentários sobre os livros que Regina Yolanda trazia de suas viagens e fazia questão de compartilhar, principalmente por trabalhar com literatura infantil, conforme explica a própria Marisa:

Ela viajava, trazia livros estrangeiros e eram esses livros que eu lia, porque na década de 70 ainda não tinha havido o boom da literatura infantil-juvenil (...) e aí começam a surgir os livros de Lygia e Lygia leva os originais e a gente trabalha os originais com os colegas, muita coisa original a gente leu para os alunos da nossa escola. Ana Maria Machado, Lygia Bojunga (...) Então eu trabalho na biblioteca e aí Regina aparece muito forte, já tinha forte, a questão da qualidade da alfabetização, né? já tinha forte a expressão criadora, a expressão criadora já era uma marca muito forte... (FERNANDÉZ, 2005, p. 124).

Fernandéz ainda faz referência aos três pilares da escola de Paquetá: alfabetização, literatura e expressão criadora, uma nítida referência, ou influência, de Jesualdo Sosa. Em entrevista feita a mim no dia 14 de dezembro de 2016, Marisa fala sobre os seminários de estudos organizados por Regina Yolanda em Paquetá e que, entre os autores estudados, estavam Jesualdo, Herbert Read e Viktor Lowenfeld. No depoimento, Marisa Borba comenta o legado da Regina Yolanda:

...eu acho que a grande questão que fica é que a escola tinha um projeto político-pedagógico, nós já tínhamos isso e fundamentado na filosofia de educação que, às vezes, existem uns projetos, mas não tem uma fundamentação A gente tinha um projeto, tinha uma filosofia, que era o desenvolvimento da expressão criadora da cada um, não era só dos alunos, de professores, de serventes, dos pais, todo mundo, todo mundo que estivesse envolvido (...) todas essas coisas eram discutidas (BORBA citada por FERNANDÉZ, 2005, p. 147-148).

Regina Yolanda em 1977 passa também a dirigir uma escola particular, o Instituto Nazaré, localizada na zona sul do Rio de Janeiro, herdada de uma tia que, ao falecer, lhe deixou como herança. De uma escola tradicional do bairro de Laranjeiras, o Nazaré passou a escola de vanguarda do Rio.

A base de todo o trabalho é a expressão criadora de cada aluno. Ao contrário dos processos formais de memorização e adestramento, o Nazaré valoriza o processo mais complexo do pensamento humano que é a criação, seja ela artística, social ou

científica. As crianças, ao invés de serem testadas por métodos tradicionais, participam das avaliações, juntamente com os professores e pais. A escola então introduz modificações no seu currículo, a partir dos interesses e das necessidades dos alunos. O respeito ao ritmo e às características individuais de cada aluno é uma constante no trabalho e contribui para o enriquecimento de todo o grupo. Não são apresentados na escola modelos pré-concebidos. O que se quer é o questionamento, a formulação de conceitos próprios, de opiniões, dando condições para o desenvolvimento do espírito crítico da criança. A integração das diversas áreas do conhecimento é outra característica do NAZARÉ (jamais áreas estanques!)> Os professores especialistas, junto com os professores de turma, desenvolvem um trabalho mais abrangente e diversificado (YOLANDA, [s.d]).

Com os processos educativos, buscava-se respeitar as diferentes formas e momentos de expressão e entendimento de cada um, ao mesmo tempo em que se propunham diversas instâncias de trabalho, tanto individuais quanto coletivas. RY trouxe, da sua experiência com a escola municipal em Paquetá, a prática da autoria em grupo, de depoimentos acerca do que foi realizado na escola (Currículo Pleno), e da avaliação crítica do que deu certo e do que não deu. Para essa escrita coletiva, todos eram convidados a participar, a colocar a sua voz.

Vivenciar suas próprias experiências, trazer suas culturas compartilhá-las pode ter um grande significado, ou ser uma representação da criação:

Os desenhos e as pinturas refletem o grau de identificação da criança com suas próprias experiências e com as de outros indivíduos ... A medida que a criança cresce, sua arte vai refletindo sua crescente conscientização do meio social em que vive. Quanto mais se desenvolve sua conscientização das pessoas e da influência destas em sua vida, a criança passa a adotá-las numa grande porcentagem do seu conteúdo temático. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 44).

No caso desses dois autores, esse é um caminho para a independência em relação ao outro, para a autonomia do professor.

Augusto comenta um caso que aconteceu bem no início, quando ainda estavam na Biblioteca:

O contínuo da Biblioteca, o Francisco, me via com a vassoura, limpando a área destinada à Escolinha, eu ou uma professora, porque eu procurei imprimir nas professoras uma responsabilidade de limpeza da Escola, nós não podíamos ter um contínuo, não tínhamos condições. (RODRIGUES, 1978, p. 304).

Em sua pesquisa de mestrado Regina conclui que:

Não só é possível desenvolver e implementar um currículo organizado mediante as integração comunidade-criança-professor-funcionário, com valorização da variedade de comunicação equipe-alunos, sobretudo da expressão criadora da criança e do professor, como também os resultados da aplicação de tal currículo o justificam. (WERNECK, 1975, vi).

Assim como é possível “um currículo flexível, que leva em conta o interesse da criança manifestado através de sua liberdade de expressão criadora” (WERNECK, 1975, p. 6-7). A

expressão criadora como princípio da ação pedagógica, tendo como base principal a “valorização do potencial criador de cada um envolvido no processo” (p. 10).

3 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE ARTE NO BRASIL E URUGUAI

Aqui, apresento, no primeiro momento, o ensino de arte no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Num contexto mais amplo, procuro compreender como se deu o processo de nascimento da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e de seu movimento, que condições propiciaram o desenvolvimento e o estabelecimento dessa Escolinha, o contexto em que foi criada e mantida, e as ideias a partir das quais se deu a circulação.

As pesquisas realizadas sobre Arte-Educação no Brasil passam, obrigatoriamente, pela professora e arte-educadora Anna Mae Tavares Bastos Barbosa, ou simplesmente Ana Mae Barbosa²⁶, maior referência e autoridade no assunto Arte-Educação no Brasil, sua história e contribuição. Nesta pesquisa não poderia ser diferente, com Ana Mae figurando entre a maior parte dos livros da bibliografia deste texto (BARBOSA, 1972, 1978, 1983, 1984, 1985, 1986a, 1986b, 1988, 1990, 2002, 2011, 2015). Não há uma pesquisadora que tenha se dedicado mais à história da Arte-Educação do Brasil do que Ana Mae Barbosa, e neste capítulo, em que meu foco está na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) fundada por Augusto Rodrigues, foi necessário recorrer aos seus estudos para compreender a trajetória do ensino de arte até 1948, ano de fundação da EAB, o que deflagrou o movimento da Escolinha num contexto geral, cultural e político, o porquê desse movimento e o lugar onde se encontra a arte educação no Brasil. O cenário está armado no início do século XX.

3.1 Sobre o ensino de Arte-Educação no Brasil até 1948: identificando o cenário

Situa-se essa ação num cenário brasileiro, inspirado e copiado do ensino europeu, sem levar em consideração, ao menos, até aquele momento, as culturas indígenas e africanas. Cito, a respeito dessa temática, o pensamento do professor nigeriano Jimo Bola Akolo²⁷ (1990), ao se pronunciar, no 3º Simpósio Internacional sobre o ensino da Arte e sua História em São Paulo, organizado pela pesquisadora Ana Mae em 1989, sobre os efeitos da introdução, no final do século XIX e início do XX, da educação ocidental em seu país, como a proibição dos estudantes de participarem das atividades culturais tradicionais, e da perspectiva da negação trazida pelo colonizador que, para governar eficazmente, precisava subjugar as populações. Lembre-se, também, da observação de Paulo Freire, citado por Akolo, de que as “transformações que

²⁶ Anna Mae Tavares Bastos Barbosa (Rio de Janeiro, em 17 de julho de 1936). Possui graduação em Direito – Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education – Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education – Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi.

²⁷ Professor Doutor do Departamento de Belas Artes da Universidade Ahmadu Bello, Zaria, Nigéria.

poderiam ser esperadas da intelectualidade brasileira, não ocorreram, pois essa mesma intelectualidade estava comprometida com padrões estrangeiros” (AKOLO, 1990, p. 127). Como país colonizado, fomos, também, fortemente influenciados pela matriz europeia, num processo nem sempre percebido e reconhecido.

Trazendo mais um ingrediente a este conjunto de pensamento sobre arte e educação, é fundamental a colocação de Barbosa, que traz a discussão mais para perto da questão política aqui no Brasil:

No fim do século XIX, para os liberais brasileiros o ensino da Arte e do Design se destinava também à preparação para o trabalho. A ideias liberais de Rui Barbosa, André Rebouças, Abílio César Pereira Borges tinham uma conotação louvável: a de preparar os escravos recém libertos para conseguir empregos. Não deixavam, entretanto, de serem hipócritas como os neoliberais de hoje, que querem que tudo continue o mesmo: eles ganhando muito dinheiro à custa de manter a maioria na instabilidade empregatícia. (BARBOSA, 2015, p. 54).

Em seu livro *Arte-educação no Brasil* de 1986, Barbosa nos mostra que a reforma educacional planejada pelo Marquês de Pombal²⁸ que abrangia as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica, tinha se “resumido a uma tênue renovação metodológica. Em todo caso, isso permitiu uma abertura para que se delineasse uma nova colocação para o ensino da Arte” (BARBOSA, 1986, p. 22).

Ainda segundo Barbosa (2015, p. 18): “Costuma-se dizer que em educação o Brasil só entrou no século XX nos anos 1920, depois da Primeira Guerra Mundial. Foi aí que a virada Modernista se deu também nas Artes”. Barbosa conclui que: “uma descoberta desta minha pesquisa é que todas as abordagens conhecidas do ensino da Arte Modernista entre os anos 10 e 30 associavam a liberdade de expressão a algum tipo de conhecimento sistematizado” (p. 64). No México em 1919, o educador e filósofo José de Vasconcelos (1882-1959):

Assumi a reitoria da Universidade do México, dando um novo impulso às Artes, às traduções de obras básicas da cultura ocidental e a valorização do índio e da miscigenação. Sua visão era multiculturalista, advogando uma educação em direção ao hibridismo cultural, ao sincretismo, estimulando a inter-relação entre o erudito e o popular, e entre o conhecimento hegemônico internacional e valores culturais locais. (BARBOSA, 2015, p. 70).

No entanto para Barbosa (1986, p. 32) os “acontecimentos pré-modernistas não tiveram nenhuma influência sobre a sistemática do ensino da Arte na escola primária, secundária e superior” e o ano de 1922 foi “a data demarcadora em nossa cultura”. Segundo Barbosa:

Anita Malfatti foi a figura de pintora mais destacada na Semana de Arte Moderna de 1922, e, como professora de Arte, em seu *atelier* (e mais moderadamente na Escola

²⁸ “Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal, político e dirigente de Portugal durante o reinado de José I, o Reformador. A partir de 1756, seu poder foi quase absoluto, aboliu a escravidão na metrópole e reorganizou o sistema educacional.” (BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL, 2020).

Americana) inovaria os métodos e as concepções da arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão. (BARBOSA, 1986, p. 114).

Os amigos Mário de Andrade e Anita Mafalhti estavam afinados não só no afeto como na preocupação com o ensino da arte como mostra Ana Mae:

Entre os modernistas brasileiros, Anita Mafalhti e Mário de Andrade iriam desempenhar atividades de grande importância para a valoração estética da arte infantil e para a introdução de novos métodos de ensino de Arte baseados no deixar fazer que explorava e valorizava o expressionismo e espontaneísmo da criança. (BARBOSA, 1978, p. 112).

Barbosa afirma, também, que Mário de Andrade que, nos anos 1930, criou e dirigiu o Departamento de Cultura da Municipalidade Paulistana, (que mais tarde se tornaria a Secretaria Municipal da Cultura), teve a ideia de criar uma biblioteca que servisse como depositária de toda a história cultural da cidade e do Brasil, influenciado pelo mexicano José de Vasconcelos, mencionado acima, que esteve no Brasil em 1922:

Acho que a política cultural de Mario de Andrade na Secretaria de Cultura de São Paulo sofreu influência da política cultural de José de Vasconcelos, que teve como carro chefe a criação de inúmeras bibliotecas, principalmente infantis, com ateliês em anexo. Há indícios de que Mário de Andrade conhecia o trabalho de administração cultural de José de Vasconcelos. (BARBOSA, 2015, p. 71).

Como Ana Mae Barbosa havia sido aluna de Paulo Freire no Recife, é fácil perceber que vem dele o seu entusiasmo pelo filósofo norte americano John Dewey (1859-1952). Ela dedica um livro à sua influência na educação brasileira, e um dos capítulos é inteiramente dedicado ao relato de como essa influência se deu, por meio do educador Anísio Teixeira (1900-1971). Esse trabalho sofreu algumas modificações, pois: “quando escrevi este livro, que é parte da minha tese de doutorado, o pensamento de John Dewey estivera em recessão nos Estados Unidos por quase duas décadas e, conseqüentemente, era tratado como velharia no Brasil” (BARBOSA, 2002, p. 14). Para Barbosa:

Dewey não é somente importante porque é um clássico, mas porque antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna com a qual nos confrontamos. Um deles é a recusa da história como monumento, mas sua valorização como uma das respostas ao presente que destitui a ideia de progresso em história e recupera a noção de história como sintoma. (BARBOSA, 2002, p. 16).

O Prefácio do livro de Dewey, escrito em 1909, é muito importante, por ser dedicado à questão de se saber como pensamos e como deveríamos pensar:

Esta obra refuta a objeção de que esse hábito de pensar tem pouca importância no ensino das crianças. De fato, a atitude inata e espontânea da infância, caracterizada por uma curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental, está próxima, muito próxima, da atitude do espírito científico. (DEWEY, 1933, p. 7).

Para Barbosa “o mais fiel representante das ideias de Dewey no Brasil” (BARBOSA, 2002, p. 65) foi o educador brasileiro Anísio Teixeira que “estudou com Dewey na Universidade de Columbia em 1928” (BARBOSA, 2002, p. 55), ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. O educador Lourenço Filho (1897-1970) que organizou a Biblioteca de Educação, solicitou que Anísio Teixeira o “antigo discípulo de Dewey” fizesse a tradução e escrevesse um estudo preliminar a respeito da pedagogia de Dewey, considerado por Teixeira “um dos maiores filósofos da educação de nosso tempo”, no livro *Vida e Educação*, editado em 1930:

Para Dewey o fim da educação não é vida completa, mas vida progressiva, vida em constante ampliação, e em constante ascensão. Como cresce, então a vida? – Cresce à medida que aumentamos o conteúdo de nossa experiência, alargando-lhe o sentido, enriquecendo-a com ideias novas, novas distinções e novas percepções. (TEIXEIRA, 1930, p. 45).

Dentro de uma cronologia do ensino de arte no Brasil proposta por Ana Mae, os anos de 1927-1935 foram marcados pelo:

Despertar da consciência nacional. O Movimento da Escola Nova deflagra reformas educacionais com o objetivo de democratização da sociedade, para a superação do sistema oligárquico. Despertar das preocupações com a necessidade de se adaptar modelos estrangeiros (Dewey, Decroly, Claparède) às condições nacionais. Período de grandes reformas em todos os estados brasileiros (Francisco Campos, Minas Gerais; Fernando de Azevedo, Distrito Federal; Atílio Vivaqua, Espírito Santos; Carneiro Leão, Pernambuco; Lourenço Filho, São Paulo etc.). (BARBOSA, 2002, p. 42).

De acordo com Demerval Saviani, Teixeira, embora seguisse Dewey “estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência dos Estados Unidos, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino” (SAVIANI, 2008, p. 226). Anísio Teixeira e Lourenço Filho estavam no grupo que assinou em 1932, o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, documento que propunha a universalização da escola pública (destinada a todas as crianças entre 7 e 15 anos); a laicidade (evitando que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas); e a gratuidade. Entendendo que:

e Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos. (SAVIANI, 2008, p. 244).

A poetisa, jornalista e professora Cecilia Meireles (1901-1964) teve um capítulo do livro *Redesenhando o desenho* (2015) de Ana Mae dedicado a ela, que contribuiu enormemente, para a educação brasileira, para o progresso dos estudos na área da educação infantil, apontando e realizando caminhos para a educação, lutando contra o ensino religioso nas escolas públicas,

abrindo a primeira biblioteca infantil, defendendo o cinema nas escolas, além é claro de toda a sua dedicação à literatura:

O modernismo em Arte e Educação teve uma escritora como Cecília Meireles escrevendo nos jornais para convencer o público da necessidade do ‘aprender’ fazendo. A virada pós-moderna, que acrescentou ao fazer Arte a necessidade do ver Arte e a necessidade de ampliar a visão da Escola para além de seus muros, tomando em consideração a cultura dos alunos, a cultura do meio, a cultura historicamente organizada e a cultura contemporânea, não encontrou nenhum apoio nos meios de comunicação. (BARBOSA, 2015, p. 265).

Por vários motivos diferentes, o ser humano sempre expôs sua arte, fosse por livre expressão, ou anseio de comunicação, e essa tradição também acompanha os desenhos infantis. Barbosa (2015) se debruçou sobre as exposições infantis e seus reflexos, de tal modo que, a partir delas, os caminhos da Arte Educação no Brasil tomaram novos rumos:

Nos inícios do modernismo, o desenho infantil tinha um valor intrínseco celebrado: o valor da expressão livre de amarras sociais e de dogmas estéticos. Exposições e coleções de Arte Infantil foram argumentos que ajudaram a fazer o público entender e aceitar a arte ‘espontaneamente’ construída dos artistas expressionistas. Portanto, exposições e coleções de Arte Infantil foram álibis para a aceitação do Expressionismo na Arte e da Pedagogia Centrada na Criança do Modernismo. (BARBOSA, 2015, p. 310).

Uma exposição de desenhos de crianças japonesas entusiasmou o Rio de Janeiro em 1928: “Acompanhou a exposição uma carta das crianças japonesas divulgada em todos os jornais, como mensagem de paz e amizade, uma faceta de otimismo muito comum entre as duas Grandes Guerras, período de efervescência cultural no ocidente” (BARBOSA, 2015, p. 311).

De acordo com Ana Mae, em 1929, foi criada pela Secretaria de Educação de São Paulo a Escola Brasileira de Arte: “primeira escola de arte para crianças numa rede pública de ensino no Brasil” (BARBOSA, 2015, p. 93). Essa escola, criada para receber alunos talentosos de desenho “foi um projeto e um sonho da professora Sebastiana Teixeira de Carvalho, acalentado por doze anos. Essa professora conhecia o que havia de melhor em educação da época, de Claparède a John Dewey” (p. 183). Um dos professores da escola era o paraense Theodoro Braga (1872-1953), figura de destaque: “um dos mais assíduos e veementes batalhadores contra o ensino do Desenho baseado em cópia” (p. 104) e que mereceu um capítulo inteiro dedicado a ele na pesquisa de Ana Mae:

O próprio Theodoro Braga defendia o ensino do Desenho e da Arte para todas as crianças, sem considerações acerca de talento. Costumava dizer que a Escola Brasileira de Arte não era para gênios precoces, e justificava que só faziam exames de ingresso porque não havia dinheiro para aceitar todos os que a procurassem, mas que o desenho é um benefício que devia estender-se a todas as crianças, adolescentes e adultos. (BARBOSA, 2015, p. 184).

Ao mesmo tempo que essas iniciativas do ensino da arte se davam no Brasil, no Uruguai havia, também, uma experiência pioneira na educação pública em Colônia do Sacramento, que se deu entre os anos de 1929 e 1935, liderada pelo educador Jesualdo Sosa que, a partir de agora, neste texto, será chamado, simplesmente, de Jesualdo, pois é como ele assina toda a sua produção intelectual.

3.2 Jesualdo e a experiência uruguaia

É fato que o Brasil pouco privilegia os saberes da América Hispânica; no entanto, é possível perceber o quanto nos identificamos como colônias, como povos que sofreram com a hegemonia europeia e americana, com os governos ditatoriais e, é claro, como isso se reverteu na educação latino-americana.

Jesús Aldo Sosa, mais conhecido como Jesualdo, é uruguaio da cidade de Tacuarembó. Nasceu em 1905. Como sua família não tinha recursos, precisou trabalhar em sua infância e adolescência como entregador, caminhoneiro e cronista. Com dezesseis anos, ingressou no Instituto para Homens, e em 1926 conseguiu o cargo de professor em Montevideu, onde permaneceu por dois anos. Nesse período, começou a escrever os seus primeiros textos para um jornal local e, em 1927, teve publicados dois livros de sua autoria.

Em 1928, começou a trabalhar como professor na Escola de Colônia e se casou com María Cristina Zerpa que era diretora da escola, desde 1917. Jesualdo permaneceu nessa escola até 1935 e, mesmo depois, continuou a experiência sobre expressão e criação infantil, que, ao longo de sua vida, formulou como a teoria da *expressão criadora da criança*. Nesse mesmo ano, publicou *Vida de um professor*, no qual apresenta reflexões sobre sua experiência profissional e faz severas críticas ao sistema educacional uruguaio.

Salomón Azar²⁹, professor uruguaio, Diretor do Instituto Uruguaio de Educação pela Arte (Taller Barradas em Montevideu) coordenador de uma ampla pesquisa em 2005 sobre essa escola em que Jesualdo trabalhou, escreve sobre este período político no Uruguai:

Em setembro de 1930, um golpe militar liderado por Augustín P. Justo e José F. Uriburu derrubou o governo constitucional, e a oligarquia proprietária de terras voltou ao poder. É o começo da chamada década infame de eleições com fraude, ilegalidade,

²⁹ Salomón Azar nasceu no Uruguai é Bacharel em Psicologia Social e Licenciado em Artes Plásticas. Desde 1964, expõe no Uruguai e no exterior, tendo obtido vários prêmios na especialidade de gravura. Foi professor na Escola Nacional de Belas Artes, no Instituto Normal e no Instituto Superior de Educação. Assessora e capacita o corpo docente de escolas e organizações não-governamentais nas áreas de arte e educação, é diretor do Instituto Uruguaio de Educação de Arte – Workshop Barradas e publica regularmente em revistas e livros especializados no Uruguai e no exterior. Foi Presidente da Associação Uruguaia de Educação pela Arte. Participante de pesquisa da UNESCO sobre o papel da educação pela arte no Uruguai. Foi secretário-geral do Conselho Latino-americano de Educação pela Arte, do qual é membro permanente.

proibição, inconstitucionalidade e reorganização de grupos de poder econômico. (AZAR, 2005, p. 31).

Após 18 meses de processo, ameaças e suspensões foi terminada e silenciada sua experiência e foram proibidos seus livros, além de ele ser demitido do cargo no ano de 1936, durante a ditadura de Terra (DIEZ *et al.*, 2012, p. 4). Além disso, o proibiram de dar continuidade às suas experiências e investigações:

O período da ditadura Terra teve consequências muito significativas, especialmente para a escola pública. Quando se analisa a década de 1930, percebe-se que houve um forte corte e um reforço dos níveis de controle de professores, e talvez muitas das experiências tenham sido interrompidas. (DEMARCHI, citado por AZAR, 2005, p. 36).

O livro *Vida de um professor*, à época, representou as inquietudes dos professores uruguaios diante dos problemas enfrentados por eles, no que dizia respeito à Educação nesse país, tendo se tornado uma das mais importantes produções de Jesualdo.

Assim como no Brasil, os anos trinta do século XX, no Uruguai, foram bastante conturbados politicamente, e Jesualdo não só vivenciou profundamente essa experiência, como colocou, em seu diário, severas críticas ao sistema, tanto à educação quanto à sociedade. Aderindo ao marxismo, e preocupado com a escola pública, onde lutou para elevar seu nível técnico e, ao mesmo tempo, pelos direitos da criança, precisou optar:

...ou eu respondia com meu trabalho aos interesses da Empresa exploradora da região, (...) ou as necessidades e interesses dos habitantes da aldeia, em sua maioria, trabalhadores e gregários da Empresa. (...) Claro, eu decidi sobre a aldeia e os habitantes, porque ali comecei a ter uma nova medida das minhas relações humanas e o verdadeiro conceito das contradições sociais em que vivia. (JESUALDO, citado por BOCCARDO, 2004).

Embora perseguido pelo governo ditatorial do Uruguai, Jesualdo voltou a lecionar em 1936, escolhido para o cargo de professor de literatura, em Montevideú. A partir de 1936, Jesualdo ficou reconhecido internacionalmente, sendo chamado a ministrar aulas e a assessorar Conselhos de Educação. Desse modo, tornou-se um exemplo de inspiração para os educadores latino-americanos. Sua experiência com os alunos e seu estudo permanente do que havia de mais contemporâneo em relação à educação e à psicologia, o levaram a colocar suas investigações no papel, registrando o que se tornou, mais tarde, um importantíssimo relato de experiência, que o tornou bastante conhecido na América Latina, até a década de 1970.

Devido à repercussão do pensamento e da atuação de Jesualdo, seu trabalho passou a circular em diferentes países da América Latina, Europa e Ásia, divulgando o seu pensamento político e educacional. Para ele, a condição de alfabetizado era indispensável para que o povo participasse da vida política, econômica e social. Em 1939, Jesualdo tom parte em uma

campanha de alfabetização no México e atuou como professor de literatura infantil na Escola Nacional de Professores do México, o que resultou na publicação do livro *La literatura infantil*, em 1944.

Em 1961, integrou uma campanha de alfabetização em Cuba e foi nomeado decano da Faculdade de Educação daquele país, em 1962; foi, também, convidado especial da Assembleia Mundial de Educação, no México, em 1964; e membro da Federação Internacional do Sindicato de Ensino no Congresso Internacional de Educadores em Argel, em 1965. Jesualdo faleceu em Montevideú, em 1982. Acerca disso, trago aqui o depoimento de Salomon Azar:

Então eles me contaram sobre sua morte. E nos últimos anos, exatamente março de 1985, o pedido de seu trabalho. Durante esse período o silêncio. E esse silêncio foi o que me levou a repensar seu pensamento pedagógico. Voltei no tempo, pensei em Sócrates, Rousseau. Pensei em Jesualdo, poeta, romancista, historiador, jornalista, professor rural. Jesualdo, cujos livros desapareceram de bibliotecas públicas, institutos oficiais e programas educacionais retirados pela ditadura uruguaia. Proibido, banido na vida e também depois da morte. Por que tanta preocupação pela sua obra? Por que tanto interesse em ocultar seu pensamento? (AZAR, 2005, p. 11).

Azar descreve o interesse do grupo pela pesquisa:

Da nossa formação como arte educadores, estamos interessados em conhecer e resgatar uma experiência pioneira na educação pública uruguaia, cujos conceitos básicos permanecem até hoje. A pesquisa apresentada neste trabalho trata da experiência realizada entre 1928 e 1935 na escola rural N° 56 de Canteras del Riachuelo, Departamento de Colônia, Uruguai. (AZAR, 2005, p. 17).

É estranho constatar que, hoje, pouquíssimas pessoas o conheçam; caminhando pelas livrarias de Buenos Aires em julho de 2016, não encontrei um único exemplar de qualquer de seus livros e, em todas elas, os atendentes me afirmaram jamais terem ouvido falar dele.

Na busca por artigos acadêmicos sobre Jesualdo encontrei um³⁰, denominado *Jesualdo, una experiencia pedagógica alternativa en diálogo* que segundo as próprias autoras, foi escrito diante da necessidade de “recuperar pedagogos latino-americanos, muitas vezes esquecidos, que se permitiram pensar a prática educativa de lugares y saberes alternativos” (DIEZ, 2012, p. 1).

Após situar o autor em seu tempo e espaço, é importante conhecer o olhar de Jesualdo sobre o início do processo que o levou à expressão criadora: o seu dia a dia na sala de aula como professor de crianças e pré-adolescentes (dez, onze e doze anos) em uma aldeia no interior do Uruguai, descrito em seu livro *Vida de um professor*, cuja primeira edição é de 1935, tendo merecido, várias reedições.

³⁰ De três pesquisadoras da Universidad Nacional de Entre-Ríos (UNER), Santa Fé, Argentina,

Estudioso do movimento pedagógico da Escola Nova por meio do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), Jesualdo muito o valorizava, mas, no decorrer da leitura de seu livro, percebem-se muitas críticas a essa corrente. Com Dewey, “todas as temáticas educativas tradicionais e os novos problemas atuais da sociedade industrial são relidos de maneira inovadora e orgânica” (CAMBI, 1999, p. 535). O projeto de vida de Jesualdo naquele momento era a transformação social e a emancipação dos que sofriam com o descaso do governo. Tinha seu projeto curricular baseado na expressão criadora. A liberdade, a autonomia e o estímulo à expressão foram sempre suas bandeiras. Absolutamente à frente do seu tempo, costumava ministrar aulas fora do ambiente escolar, passeando pelos arredores, visitando exposições e acampando com os alunos.

Esse educador altamente politizado, preocupado com seus alunos, filhos de camponeses, queria “dar um grito de alarme na sociedade que se move, trazer uma palavra de dúvida ao empregado burocratizado e, acima de tudo, insistir na falsidade em que a nossa escola cumpre a sua missão” (JESUALDO, 1947, p. 11). Nos trechos que destaco, o leitor poderá ter uma ideia de sua vida na escola, das suas conversas com os amigos no bar, dos seus gritos revoltosos, da sua poesia e paixão pela expressão: a expressão criadora.

Em muitos momentos reforça sua solidão nesse caminho da educação: “... às vezes, estou sozinho como um barco no mar” (JESUALDO, 1947, p. 56). Sobre sua formação e graduação mostra preocupação com a sua luta:

Me graduei em um Instituto de Ensino, me desmascarei na dura luta, aprendi o sabor de mais de um pão. Porém... não tenho nada, não terei nada que censurar a minha consciência? Não estou servindo, com certa passividade, a interesses subalternos de uma sociedade *logrera*? Tenho toda a valentia necessária para ficar sozinho – como hei de ficar –, se for necessário, no meio do deserto? (JESUALDO, 1947, p. 19).

Sua experiência escolar desestimulante na infância o ajudou a desejar profundamente o magistério: “se não com fins vingativos em relação a este aspecto da escola, e sim, libertadores em relação à infância sujeita ao duro exercício dessa despersonalização lenta e segura, que a escola realizou em cada um, em todos os momentos e em todos os lugares” (JESUALDO, 1950, p. 4). Sua luta até o final foi a busca pela expressão própria e criadora do aluno, remando contra a maré dessa despersonalização: “Como professor eu era um criador, não um vegetativo” (JESUALDO, 1950, p. 22). Além de suas palavras em defesa da criação, escreve, também duras críticas à sua própria formação:

Saí fugindo desses Institutos onde fui ingenuamente fazer-me PROFESSOR e de onde saí desfeito, desarticulado, sem um centígrama de orientação, a cabeça cheia de vazios inoportunos e de absurdos ridículos. Todo isso não havia sido mais do que uma grande mentira. Não sabia nada sobre criação, não conheci meus deveres, tampouco não cheguei a saber sobre meus direitos. A única coisa que me legaram a força de exames,

foi um conjunto frio de teorias e citações, que eles chamam enfaticamente de cultura!, porque nem afeto chegaram a criar em mim esses pedagogos, *forjadores* de professores, que se destroçavam cheios de veneno, uns aos outros e que, ainda agora, seguem embutindo teorias aos meninos, com a mesma indiferença que fizeram em mim... (JESUALDO, 1947, p. 55).

Absolutamente atual essa fala de Jesualdo feita na década de 1930, que recai na desatualização ou desfocalização da formação de professores.

Em primeiro lugar, Jesualdo trabalhou numa escola em Montevideú, onde sofreu muitas advertências, pois os inspetores, "esses homenzinhos cruéis eram incansáveis em perseguir" (JESUALDO, 1947, p. 55), e, ainda por cima, reclamavam que não queriam relatórios, ou relatos das experiências que ele fazia fora escola.

Sua reação natural era dizer: "Métodos, planos, modelos de lições, crítica, sistemas, que vão todos para o inferno!" (JESUALDO, 1947, p. 54). Diante dessa incompatibilidade sua com o sistema daquela escola – e de muitas outras, acrescente-se – achou impossível continuar e um dia, escreveu, "saí fugindo da capital (...) Saí fugindo, com nojo dessa escola, que é a mentira da escola do nosso país" (JESUALDO, 1947, p. 55).

Sua preocupação com a formação dos professores, com o que aprenderam na teoria, o que viveram na prática, e a atenção na realidade das crianças da sua escola o levaram a refletir:

No sentido de situar concretamente minha função, talvez nada fosse mais benéfico, nem esclarecedor da pedagogia, do que deixar de pensar um pouco sobre a teoria dos livros e olhar os arredores que serviram de palco para a minha experiência. Olhar o mundo que se desenvolvia entre seus habitantes, os trabalhadores de uma aldeia pedreira, perto de Colonia del Sacramento, onde minha escola estava localizada. Acho que todos os professores devem passar por esta prova de mesclar-se com os problemas da aldeia de vez em quando, porém devem fundir-se, totalmente com eles. Talvez aí nasça a clareza definitiva de sua pedagogia, a que, afirmo, certamente não é adquirida nas aulas normais. (JESUALDO, 1950, p. 21).

Aos 23 anos mudou-se para Colônia do Sacramento, onde permaneceu por sete anos, como professor da escola Canteras de Riachelo.

Iniciou seu trabalho, inquieto por conhecer em detalhe a situação de seus alunos, descobrindo um panorama desolador. Contextos familiares, sociais e econômicos marcados pela fome, pela exploração, a repetência e o trabalho duro desde pequenos. (DIEZ, 2012, p. 3).

Suas leituras, referenciais e conceitos eram apoiados em pensadores, filósofos, psicólogos e educadores muito significativos, que estavam atuando ou pesquisando naquele momento, o que demonstra o quanto estava atualizado e debruçado sobre a sua própria pesquisa. Além dessa preocupação pedagógica, Jesualdo, também, se dedicou muito às artes visuais e à poesia, o que pode ser constatado pelas suas referências, que demonstram seus interesses de estudo:

Karl Bücher (1847-1930) economista alemão, K; Karl Bühler (1879-1963) filósofo, linguista, psicólogo e psiquiatra alemão; Édouard Claparède (1873-1940) médico psicólogo suíço; Benedetto Croce (1866-1952) historiador, escritor, filósofo e político italiano; Ovide Decroly (1871-1932) médico e educador belga; Henri Joachim Delacroix (1873-1937) filósofo e um dos psicólogos franceses mais importantes do começo do século XX; John Dewey (1859-1952); Maksim Gorki (1868-1936), escritor, romancista, dramaturgo, contista e ativista político russo; Jung; Alexandre Lazursky (1874-1917) psicólogo e psiquiatra russo; Georges-Henri Luquet (1876-1965) filósofo e etnógrafo dedicado ao estudo do desenho infantil; Karl Marx; Ernst Meumann (1862-1915) educador alemão, pedagogo e psicólogo, o fundador da pedagogia experimental; Maria Montessori; Pestalozzi; Piaget; Albert Petrovich Pinkevich (1884-1939) educador soviético, doutor em ciências pedagógicas; Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937) educador socialista ucraniano, que influenciou as ideias pedagógicas do período pós-revolução russa de 1917; Aníbal Ponce (1898-1938) marxista, pensador e ensaísta argentino; Preyer (1841-1897) fisiologista inglês escreveu sobre o desenvolvimento mental do ser humano nos primeiros anos de vida; Théodule-Armand Ribot, psicólogo francês (1839-1916); Rousseau; August Vermeylen (1872-1945) político socialista, historiador de arte e escritor belga; Vigotski; Wallon; Alfred North Whitehead (1861-1947) filósofo, lógico e matemático inglês.

Dentre tantos nomes, destaquem-se: o filósofo norte-americano norte americano John Dewey; Aníbal Norberto Ponce (1898-1938) professor e político argentino que dedicou sua vida à produção de um pensamento marxista de raiz latino-americana; Jean Piaget (1896-1980); o médico, psicólogo e filósofo francês Henri Wallon (1879-1962), em quem Jesualdo se apoia, quando se refere às características psicológicas da criança; há, ainda, e muitas referências ao psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940) e ao psicólogo russo Vygotsky (1896-1934).

Claparède, Wallon e Piaget (entre outros) participaram juntos da criação, em 1912, da Escola de Genebra, dedicada à pesquisa psicológica e educativa. Claparède criticava a escola de seu tempo com os mesmos argumentos de Dewey – com quem compartilhava o discurso por uma escola que chamavam de "ativa", na qual a aprendizagem se dá pela resolução de problemas – e dos pedagogos do movimento da Escola Nova. Todos eles condenavam a escola tradicional, por considerar o aluno como receptáculo de informações, e defendiam a prioridade da educação sobre a instrução:

A educação deve ser sempre mantida por uma necessidade, sendo necessário então rever profundamente os programas de estudo e os métodos típicos da escola tradicional, enquanto excluem qualquer participação motivada pelo interesse da criança, ligado diretamente às suas necessidades. (CAMBI, 1999, p. 529).

Além das já citadas, encontram-se referências a Maksim Gorki (1868-1936), escritor, e ativista político russo, o educador ucraniano Makarenko (1888-1939), tiveram muito sua influência na construção das visões de mundo e educação, de Jesualdo. Seus caminhos me parecem muito próximos, apesar de Jesualdo não fazer nenhuma referência a Makarenko nos dois livros abordados nesta pesquisa.

Temos esperanças, no entanto, que, para dias futuros, num mundo que necessariamente precisará ser racionalizado; em que as injustiças maiores, se não todas, devem desaparecer, e onde o homem não deve continuar mais sendo acorrentado pela miséria de um trabalho escravizador, um trabalho que jamais é sua criação, como Gorki aspirava que fosse, mas que ele ainda não conseguiu passar de servidão; para o novo mundo tão aguardado e para o qual é reivindicado com todas as forças, esses aspectos que estudamos da expressão do homem adquirirão seu verdadeiro valor. A escola assim deverá rever seus programas e métodos, ajustar suas diretrizes e orientações e dar a esse problema toda a importância que tem, para suas próprias necessidades sociais, as de uma ampla solidariedade e compreensão entre os homens, desenvolvidas a partir do indivíduo, então será salva definitivamente do naufrágio. (JESUALDO, 1950, p. 262).

É interessante ver que Jesualdo tem como uma das únicas referências latino-americanas o psicólogo argentino Aníbal Ponce, pois acredito que, como no Brasil, em outros países da América Latina, a referência aos autores do hemisfério norte seja muito mais marcante do que aos do sul. No entanto, é importante destacar que, assim como Jesualdo, Ponce foi uma grande referência e é uma das figuras intelectuais mais importantes do pensamento argentino, nas primeiras décadas do século XX. Além da psicologia, com certeza, Jesualdo se identificava com ele, entre outros motivos, por também ser marxista, como mostra a pesquisa do professor argentino Luciano Nicolás García, da Universidade de Buenos Aires, ao escrever sobre Ponce:

Seu trabalho abrangeu muitos dos interesses intelectuais do círculo de autores ligados a José Ingenieros: literatura, política, ciência, filosofia e eventos culturais em geral. Sua apropriação do pensamento marxista, durante a década de 1930, tornou-o um pensador de referência no marxismo latino-americano. Autor amplamente reconhecido durante o seu tempo de vida, após sua morte, sua figura estava ligada ao núcleo intelectual do Partido Comunista Argentino. (GARCÍA, 2009).

Entrei em contato com o professor aplicação em 2017³¹, para saber se teria encontrado alguma menção feita por Ponce a Jesualdo, em sua pesquisa³². Diante da sua negativa, fica clara a falta de referências latino-americanas nas obras dos dois autores.

³¹ Correspondência por e-mail no dia 23 de novembro de 2017.

³² Estimada Adriana, Gracias por escribir; respecto de tu consulta, respecto de tu consulta, no recuerdo que Jesualdo – a quién no conocía – aparezca citado por Ponce. De hecho, casi no cita latinoamericanos, con la excepción de Mariátegui. En ese sentido era muy eurocéntrico. Quizás también se deba a una cuestión de tiempos, dado que Ponce falleció en 1938. En todo caso, sería un buen punto para empezar a indagar cómo y por qué Jesualdo leía a Ponce y los contactos entre diferentes autores de la región. Francamente, si hubo alguna cita, no la registraré realmente. Respecto a mi artículo de Ponce, te adjunto un libro donde hago un análisis más detallado. Actualmente estoy más enfocado en la historia de la psiquiatría y el comunismo, pero tengo previsto volver a la pedagogía, por

Além das descritas acima, é importante citar algumas outras, feitas por educadoras contemporâneas de Jesualdo, pois, ao que parece, eles se influenciavam mutuamente – mais uma demonstração da circularidade de ideias.

Refiro-me às irmãs pedagogas argentinas Olga (1898-1987) e Leticia (1904-2004) Cossettini, contemporâneas de Jesualdo, que trabalharam entre 1935 e 1950 e escreveram sobre suas experiências pedagógicas desenvolvidas na Escuela Pública Dr. Gabriel Carrasco, em Rosário de Santa Fé, na Argentina. Olga, diretora, e Leticia, professora desenvolveram um importante trabalho na escola que ficou conhecida como Escuela Serena e que se tornou uma referência naquele país:

as crianças chegavam do bairro pobre de pescadores e diaristas, e do comércio próspero, pequenas indústrias e casas confortáveis entre bosques e jardins. O filho do pescador e do trabalhador, o filho do comerciante, do profissional, do homem culto e sensível. (COSSETTINI, 1968, p. 5).

Trago aqui a voz de Leticia Cossettini, ao comentar as visitas que recebiam de profissionais para observarem o trabalho desenvolvido: “Nos visitavam homens simples, professores, artistas e estudiosos de diferentes regiões e países. Eles observavam ‘essa maneira’ de estar à frente na vida, de falar, raciocinar, perguntar, mover-se, ‘estar’ sem engano” (COSSETTINI, 1968, p. 5).

As duas irmãs escreveram sobre seus trabalhos e Jesualdo citou a obra *El niño y su expresión* de 1940, de Olga Cossettini, em seu livro. Leticia Cossettini ministrou cursos sobre expressão criadora infantil. Na introdução de seu livro *Do jogo à arte infantil* (Cossettini, 1968) dedicado a sua irmã Olga, Leticia escreve:

Era uma escola que aspirava fazer seres harmoniosos, não poetas, artistas, pintores, músicos ou mímicos, em detrimento do conhecimento e da realidade, pois certa pedagogia sufocada expressava sua prevenção contra esse testemunho vital. (COSSETTINI, 1968, p. 5).

Também contemporânea de Jesualdo, a argentina Herminia Brumana (1897-1954) escritora, jornalista, dramaturga, ativista com ideias socialistas e anarquistas, atuou como professora em várias escolas de Buenos Aires e arredores, defendendo especialmente as mulheres e as classes menos favorecidas.

E, ainda, sobre Olga Cossettino e Herminia Brumana, trago a voz de Fiorucci:

Em primeiro lugar, ambas foram mulheres agentes culturais, trabalhavam, recebiam um salário, foram professoras além disso escreveram por e para seus alunos, colegas e para o público mais amplo. Elas, ao contrário de muitas mulheres que escreveram memórias, diários de viagem ou romances, publicaram livros prescritivos com os quais assumiram um posicionamento social, político e teórico, assim como tentaram

lo que intuyo me cruzaré con Jesualdo. En ese caso te escribiré para pedirte referencias. Saludos cordiales Luciano. (GARCÍA, 2017).

transformar a realidade que as rodeava. Dessa forma, como educadoras, deixaram de ser meras reprodutores de saberes para se posicionar dentro do marco da produção de conhecimento. Um corpus de conhecimentos que, embora direcionado ao universo escolar (transmissão, ensino, pedagogia, didática), possuía fundamentos teóricos ao apoiar compromisso político e social. Olga e Herminia foram mulheres comprometidas com o seu ofício, mas também com a cultura. (FIORUCCI, 2018, p. 117).

Estes são exemplos de professoras que atuavam na educação e lutavam por uma transformação do conceito de escola e de ideias de ensino e aprendizagem.

Jesualdo, também, cita muito em seus trabalhos Maria Montessori conhecida médica e educadora italiana, que se dedicou ao estudo e tratamento de crianças com deficiência, criando procedimentos de ensino para facilitar a aprendizagem, que, depois foram adaptados a todas as crianças. O método que criou é conhecido como método Montessori. Jesualdo em muitos momentos, faz críticas a esse trabalho:

No centro da vasta literatura consultada, ele introduziu o bisturi de suas críticas e descobriu como a realidade entrou nos planos e programas da escola, observando que: ‘na nossa’ vida de aprendizagem – não há outro nome para o nosso trabalho – não foi necessário criar um ‘ambiente especial’ que exige a Dr^a. Montessori, que diz que ‘a criança não pode se desenvolver no ambiente complicado de nossa sociedade’. (BOCCARDO, 2004).

Ele faz, também, muitas referências ao belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932), e, para se compreender o que representava, naquele momento, esse diálogo com o educador belga, trago a voz de Ana Mae Barbosa (2002):

O método Decroly caracterizou-se pela eliminação dos estudos separados, pelo currículo flexível, pela preocupação essencial com os fatos do aqui e agora, por uma larga proporção de material para estudos extraída das ciências físicas e biológicas, pelo ensino instrumental ou técnico como decorrência do conteúdo e pela organização do programa de assuntos e atividades baseados nos interesses e expectativas das crianças. (BARBOSA, 2002, p. 73).

Entre as fases do método de Decroly: (1) observação; (2) associação e (3) a expressão, foi essa terceira fase que por sua vez influenciou diretamente Jesualdo, onde “são recomendados os trabalhos de arte”, que, por sua vez, demonstram a influência de John Dewey: “Portanto, a ideia de arte como experiência consumatória construída por Dewey parece estar presente na organização dos passos que devem ser seguidos pelo método Decroly” (BARBOSA, 2002, p. 75). Jesualdo achava que, paradoxalmente, os centros de interesse nem sempre interessavam à criança, a não ser quando valorizassem sua própria experiência, isto é, quando expressassem a união entre a vida e a atividade. E ele traz uma citação de Dewey: “Se sabemos como decodificar os impulsos e os hábitos ativos da criança (...) não precisaremos nos atormentar com respeito

aos interesses, eles surgirão por eles mesmos” (DEWEY, citado por JESUALDO, 1950, p. 16-17).

Jesualdo estava sempre preocupado com o que vem espontaneamente da criança, demonstrando a similaridade dessa atitude com a vida, que traz assuntos novos sempre; por esse motivo, é possível ver que um interesse fechado, ou um só assunto, acaba desinteressando o aluno, que o entende como artificial: “o interesse já nasce castrado” (JESUALDO, 1947, p. 18).

Em alguns momentos seus comentários trazem imagens poéticas, graciosas como: “Um tropel de ideias me zumbe na cabeça, como mil abelhinhas, agora, sobre o vidro da janela” (JESUALDO, 1947, p. 19), e por vezes dolorosas, já que conhecia profundamente a situação dos seus alunos que sofriam com a fome e a exploração de trabalho das famílias: “Grupos de crianças vão passando na frente da minha casa para a escola. Isto não tem nada de sobrenatural. No entanto, vejo-os cruzar um pouco murchos como levando cada um, o bolso de dificuldades debaixo do jaleco” (JESUALDO, 1947, p. 22).

Depois de três anos de trabalho na escola, Jesualdo se irritou com alguns colegas que menosprezavam os propósitos de sua experiência, e diziam que, daquele jeito, não iria conseguir nada:

Há três anos que estamos lutando para que cada criança faça sua cultura e sua expressão de acordo com a sua natureza, conforme a sua necessidade, mas na verdade não em teoria, como a única possível para determinar sua personalidade em aproveitamento da própria coletividade. E isso antes que qualquer outra coisa. Individualismo? E você vai perceber através deste livro ... Não estou disposto a fazer escravos para apodrecerem. Prefiro fazer rebeldes contra qualquer escravidão. (JESUALDO, 1947, p. 52).

E, ainda, ficava revoltado com o sistema, em que “os homenzinhos são obstinados no *cumprimento do dever*” (JESUALDO, 1947, p. 52). Mas, a qual dever estaria se referindo?

Da sistematização absurda de todos esses conhecimentos que me forçam a injetar numa criança que não os deseja, que não os sente, que não os necessita. Assim eu penso sobre a criança. Assim eu penso agora mais do que nunca. (JESUALDO, 1947, p. 52).

Jesualdo visitava muitas escolas do interior do Uruguai e quase sempre fazia duras críticas ao que via e ouvia, quando perguntava às crianças o que faziam na escola: — Fazemos cópia, ditado e algum problema (JESUALDO, 1947, p. 124). Muito indignado, Jesualdo se pergunta: “E isto é uma escola? Pensei horrores. Porém olho a todos os ventos e vejo uma planície infinita, calma. Uma planície sem uma só árvore. Campo aberto, amplo campo; sem uma colina que distraia o pensamento” (JESUALDO, 1947, p. 124). Observa o professor, percebe seu sofrimento, e se emociona:

E me suponho aquele professor. Sozinho, triste, sem civilização alguma que lhe grite, desprovido do mais necessário para não morrer de fome, perdido, reduzido a umas galinhas e a uma chacarazinha, sem utilidade, sem alento, e me estremeço! Treme de medo. Quase choro frente a essa região desolada. Um nó terrível me prende a emoção junto a este homem quase miserável, heroico, a esse homenzinho que me fala chorando e fala custosamente cada palavra como trazendo-as de um abismo, para reprimir sua falta de força... (JESUALDO, 1947, p. 125).

Em outra escola a professora autoritária se assusta, quando Jesualdo, “atacado de um ligeiro decrolyanismo”... (JESUALDO, 1947, p. 132) lhe pergunta qual era a participação da criança no centro de interesse, fazendo referência à proposta de Decroly, na qual os alunos escolhem o que querem aprender e constroem o próprio currículo, segundo sua curiosidade e sem a separação tradicional entre as disciplinas. Rapidamente a professora responde: — ¡Nenhuma, senhor! ¡Que esperança, senhor! Aqui tudo quem propõe sou eu... (JESUALDO, 1947, p. 132).

Ao sair da sala, Jesualdo ouve um berro: “— Menos barulho! Posição de classe, já!...” (JESUALDO, 1947, p. 132), e se pergunta o que seria essa posição? Como ficariam as crianças depois dessa posição?

Esta máscara se deve: a falta absoluta de liberdade da criança. A intervenção prepotente do professor. Ao teorismo rebuscado do procedimento, mais ou menos engenhoso. A falta de conexão entre a criança orgânica, a criança psíquica e a criança espírito. A total ausência de uma vitalização social no desenvolvimento da vida da criança. Mas, acima de tudo, esse medo terrível de soltar o cometa, na expressão e no conceito. Tal é o que sugere a criança que quer explodir a cada instante e é parado pelo muro trágico da alma fria do professor, do livro, da realidade do procedimento ajustado a realidade do processo definido para ganhar quanto em tanto tempo. (JESUALDO, 1947, p. 132-133).

Conversando com um professor que demonstra sua preocupação com os desenhos de seus alunos, Jesualdo lhe aconselha a observação livre:

Não lhes sugira nunca nenhum tema. Deixe que eles observem, que eles sintam e que eles se expressem. (...) A criança sabe muito porque ignora todo esse conhecimento convencional que nos mantém sobre a terra como enganchados (...) porque não tem esse conhecimento, nem partiu dele, mas traz a essência da verdade que desconhecemos porque a perdemos ao ganhar esse conhecimento que nos fez perder a felicidade. (JESUALDO, 1947, p. 133).

Conjeturo que, aqui, Jesualdo, talvez, se refira à espontaneidade presente quando somos livres, sem as amarras do conhecimento que nos prendem às regras, aos conceitos e as verdades impostas.

Conversando com outro professor, Jesualdo sugere que “Liberte-o dos meios triviais dos lugares comuns” (JESUALDO, 1947, p. 134). O lugar comum é o meio mais fácil.

E a próxima citação dá um bom exemplo da importância que Jesualdo dá ao fato de o professor escrever sobre sua experiência, mas, antes, responde, quando lhe perguntam se os cadernos de lições poderiam ser considerados fraudes:

— Claro está. São fraudes, quando se faz delas, cadernos de lições como eles querem, porém não, se você faz dela o livro do professor... a síntese de sua luta diária, de suas descobertas, de seus erros, de sua alegria ou de sua entrega. Seu livro diário deve ser o reflexo fiel de sua vida entre esta gente humilde. (JESUALDO, 1947, p. 135).

No prefácio da primeira edição de 1935, encontra-se este desabafo de Jesualdo dedicado à sua esposa María Cristina, também, diretora da escola: “E anotando cada dia em nossos cadernos de lições estas pequenas cenas, para repetirmo-las uma vez mais e para tratar de fazer deste trabalho não servidão, mas criação, o único direito que não nos podem negar” (JESUALDO, 1947, p. 14).

Por um lado, Jesualdo incentiva o professor a escrever suas experiências, acreditar sempre na sua emoção: “Não há linguagem, nem palavras especiais. Quando você conseguir deixar sua emoção viva com qualquer palavra, especialmente, quando você fala sobre sua luta, você fará seu grande livro de lições, de lições para eles...” (JESUALDO, 1947, p. 135).

Por outro lado, critica os professores que ficam apenas reclamando: “o mártir, e que nada faz para abandonar esse martirólogo... de tanto que lhe parece gostar dessa posição...” (JESUALDO, 1947, p. 136). Revolta-se quando assiste a cenas de abandono do estado aos mais necessitados e critica os pedagogos estrangeiros que parecem não conhecer essa realidade. Num de seus textos, desabafa com a diretora Adela, de uma das escolas visitadas:

Quem é que vai ensinar alguma coisa? O que lhes vou a ensinar, senhores Pedagogos? Vocês não poderão me obrigar a mentir para a criança... Que morram todos os ensinamentos encurralados. A realidade da vida é o ensinamento mais difícil, porém é único! Dalton, Decroly, projetos, mentiras! Aqui é necessário comer! Aqui é necessário trabalho! (...) Como quer que os meninos trabalhem, Adela, se estão passando fome...? (JESUALDO, 1947, p. 138).

Tinha confiança, entendia o tempo dos seus alunos e incentivava sua autonomia, por mais que, às vezes tivesse grandes aborrecimentos. Certa vez, eles ficaram três dias desenhando e, ao questioná-los a esse respeito, lhe disseram que estavam cumprindo parte do plano da semana: “O plano não apareceu, mas não duvido deles...” (JESUALDO, 1947, p. 56). Seus colegas acharam que os alunos, ao desenharem, estavam perdendo tempo, o que o irritou profundamente:

O tempo! O tempo! Deixe-me tranquilo, senhor, com o maldito tempo!... Não quero ganhá-lo, entende? NÃO QUERO GANHÁ-LO! Quero perdê-lo. Ninguém se dá conta que é necessário desaprender muito ainda, e perder um pouco do tempo ... para ganhar a vida. (JESUALDO, 1947, p. 56).

Uma vez, valorizou o aluno Iosko que fabricava seu próprio aviãozinho, pedindo que ensinasse a técnica a seu colega Alfonso. Seus olhos ficaram cheios de lágrimas, ao ver que, o que seu colega tinha conseguido fazer, era muito mais rico em detalhes, materiais e cores, do que havia conseguido na oficina de seu pai. O seu era rústico, sem polimento, cortado com uma faquinha, e ninguém o tinha ensinado. Ao ver o trabalho, os colegas, rapidamente, começaram a comparar, quando, então, Jesualdo falou para a classe:

— Felicito aos dois, lhes disse. Ambos são criadores e ambos têm razão. Você, Iosko, por sua observação, por sua ousadia, por sua engenhosidade com o material que conseguiu. E acima de tudo, por ter sido o primeiro em realizar a aventura... E você também Alfonso, por seu desejo de multiplicar os conhecimentos na prática, por sua habilidade para superar Iosko, por sua dedicação minuciosa para concretizar uma boa obra... (JESUALDO, 1947, p. 144).

Outra vez, ao perceber a angústia de uma de suas alunas, a respeito da própria idade, Jesualdo falou para a turma: “A juventude eterna está na criação. E como vocês são criadores, serão sempre jovens” (JESUALDO, 1947, p. 28-29). Continuou, a seguir, falando sobre si: “Eu estou agora maior de corpo, porém tenho um problema com o tamanho da alma. Você não tem?” (JESUALDO, 1947, p. 29).

Jesualdo traz sua preocupação quando se refere às escolas que escamoteiam o conhecimento de certas verdades sobre problemas sociais e sexuais, como nos colégios religiosos, que arrancavam as folhas das ilustrações dos aparelhos reprodutores dos livros de ciências. Para reforçar seus argumentos, cita o dramaturgo e romancista irlandês G.B. Shaw (1856-1950), que chamava esse escamoteio de o ‘tabu da escola’ (JESUALDO, 1950, p. 12).

Sobre Deus e fé, percebe-se que sua família não tinha uma postura rígida, cristãos não católicos. Jesualdo se irritava com sua mãe, que apesar de não concordar com algumas coisas da igreja, chamava os sacerdotes de padres: “Padre, por quê? Eu tinha algumas notícias do pároco do povoado e não era padre, primeiro porque não tinha filhos, ainda que comentassem que tinha, sim” (JESUALDO, 1947, p. 73).

Também se indignava quando ouvia na missa: *Vocês os pecadores...* Pecadores? Minha mãe era pecadora? Minha irmã também? Minha professora, que acendeu a fé religiosa no povoado inteiro, e que era uma santa, era assim mesmo pecadora? (JESUALDO, 1947, p. 73-74). Quando era criança, Jesualdo voltava para casa com a mãe e dizia que tinha medo do Deus, imaginando-o na cruz, e a mãe chamava-o para rezar, mas ele continuava assustado, pensando no sofrimento; então, voltava ao assunto, e a mãe lhe dizia para continuarem rezando. No entanto, isso não adiantava. As imagens não iam embora.

Mais tarde, uma de suas professoras o chamou de ateu: “*Não crês em nada mais que em você mesmo. És soberbo e não humilde. Com a humildade é que vem a fé em Deus. Mas agora sei tudo isto que se pregava. Eu sei de outra maneira, felizmente*” (JESUALDO, 1947, p. 76).

Sua postura diante da religião, dita abertamente em sala de aula para seus alunos, chamava bastante atenção, pela verdade que emanava. Sua opinião era dita sem rodeios, sobre a religião católica: “Comerciam com a boa fé, a ignorância e o temor do povo crédulo e esperançoso. A salvação de uma alma depende do valor de uma missa ou de um funeral” (JESUALDO, 1947, p. 68). Mas, Jesualdo pensava na educação naquela época de uma maneira mais liberta:

Quero que a criança seja alegre! Quero que dele saia um homem novo, com sua fé, com sua alegria. Quero que o homem seja alegre, profundamente alegre, porque encontrou o Deus em si mesmo, para ter segurança em sua vida e alegria na sua criação. (JESUALDO, 1947, p. 77).

E a beleza da sua fala sobre a criação para seus alunos:

Eu sempre espero muito de vocês, porque vocês estão cheios de fé, e não religiosa, precisamente. Vocês têm, fé de ser e fazer. O princípio da criação está na fé. Por isso, percebo a criança como criadora. Negá-la como tal, não é um erro, é um absurdo. Porém esta sociedade para inculcar aquela outra fé, justamente destrói esta de suas criações. A criança cria, quando está plena de fé. Em toda criança existe dois gênios despertados, sempre. Um, para lidar com as coisas externas, com as coisas reivindicadas pelos sentidos. E outro que se relaciona com tudo o que vocês SENTEM dentro. Estes dois gênios estão ligados por um simples *eu vou brincar?* ... Aqui então começa a tortura, por isso que a brincadeira não é a consequência do animador, como dizem tantos psicólogos, a brincadeira, e a criança são os mesmos. Este último é criativo. Quando se satisfaz o primeiro e vocês livremente deixam sair livremente o segundo, aparece a *criação*, aparece a verdadeira criança como consequência, em princípio, da fé em si mesmo.

— Então, tudo é criação? – pergunta voraz, Adelaida.

— ... tudo *pode ser* criação ... (JESUALDO, 1947, p. 33).

Numa conversa sobre o que é ser original, Jesualdo explica para um aluno que dizia não entender nada disso. “O que você achava que eram as estrelas, quando não tínhamos estudado sobre elas?” O aluno responde que acreditava que eram olhos de gatos e que variavam dependendo do tamanho dos olhos gato. A classe toda riu com essa resposta e Jesualdo explica:

Isso já é *original* nos conceitos formais das coisas. Se você pensasse como as outras crianças pensaram, não seria ORIGINAL. Porém como você formou um conceito diferente deles, e tão aceitável para sua lógica, como os deles para as suas, e como, além disso, você se expressou com uma expressão diferente e própria deu uma nota de certa originalidade... (JESUALDO, 1947, p. 35-36).

Sua resposta causou um grande reboliço na turma que começou a perguntar mais, ao que Jesualdo respondeu:

Original é o criador, camaradas (...) O fundamental é não se repetir sobre o padrão do dito ou feito, mas ser tão fresco como as ervas da natureza, que sempre ostentam um

matiz novo para não cansar os olhos. Quando aparece a repetição, aparece a vulgaridade e se deixa de ser original... (JESUALDO, 1947, p. 36).

Muitas vezes os alunos se sentiam inseguros com as habilidades que pensavam não ter. Como, por exemplo, dançar. Jesualdo estimulava muito as atuações espontâneas e, num de seus textos, descreve uma aluna, que ensaia para uma apresentação: “Adelaida canta, dança, anima, como possuidora de uma força sobrenatural, de uma força além da terra, de que é, sem dúvida, uma filha maravilhosa” (JESUALDO, 1947, p. 62), mas um menino insiste que não sabe dançar, tem vergonha e acha que todos vão rir dele. Jesualdo argumenta que não tem professor de dança ali e que, se existisse, talvez, eles perdessem essa oportunidade de dançar. E o provoca: “Somos nós que temos desejos de nos mover. Você não tem movimentos dentro do seu corpo? Quando ouve música, não te dá desejo de sair fazendo contorções?” (JESUALDO, 1947, p. 62), mas o menino responde que às vezes se sacode, que é duro e que existe um modo de dançar que não sabe. Jesualdo rebate e lembra-o da dificuldade antiga desse mesmo aluno, para desenhar. Então, aproveita a oportunidade e faz uma crítica às maneiras e às teorias dizendo:

Não existem *maneiras* para fazer nada. As maneiras, e pior ainda *as más maneiras* (as dos professores, quase sempre), são as que se opõem as realizações. Jogue ao diabo essa maneira e verá ... Faça sua festa, sua dança, com seus ritmos, com seus pés, com seu corpo. Não aconteceu com você a mesma coisa que com o desenho? E agora quem ensina os segredos da composição, mesclar ou desenhar com cores? (JESUALDO, 1947, p. 62-63).

Num bar em Montevideú, Jesualdo conta a seus amigos artistas dos textos de seus alunos, mas os amigos o menosprezam e dizem que, provavelmente, ele deve corrigir seus trabalhos. Assim, eles, também, sofrem influência do professor. No entanto, a liberdade de expressão era uma questão de ordem para Jesualdo:

Quem assim não aceita nada e encontrou erros em todos os conceitos da criança, é um *amigo* escritor. Nunca esteve perto de uma criança. Nunca viu aqui, na nossa escolinha, a verdade da questão. Nunca se preocupou em observar em qualquer criança as inúmeras perguntas extraordinárias que faz em nome da sua necessidade de análises ou de sínteses. Mas era difícil acreditar que a criança poderia ser tão plena de conceitos e sobre tudo que os produzia assim, sem qualquer artificialismo. Era demasiado, para ele, que era escritor... A discussão se generalizou. Os outros defenderam a criança que vibrava pura e ingênua em todos seus pensamentos. (JESUALDO, 1947, p. 93).

A discussão no bar prosseguiu, Jesualdo defendeu o aluno, cujo texto foi lido pelos amigos “Ninguém lhe incitava a escrever mais do que era necessário escolarmente. E aí, você o tem, fazendo poemas que não seriam feitos melhor do que nenhum dos poetas que estão aqui, em sínteses e em emoção (JESUALDO, 1947, p. 94). Os amigos, mais uma vez discordam e desconfiam dele, pois o texto original tinha muitos erros de ortografia e uma caligrafia horrível. Lhes parecia impossível. Quase jogando uma cadeira em cima deles, gritou Jesualdo:

— ¡Isto não será nada, se vocês querem! Não servirá para nada... Se descobrirá um mundo igual a um tesouro pesado e impróprio que para carregar com ele será necessário enterrá-lo de novo na areia de alguma ilha. ¡Sim, será assim, se vocês querem! Porém não posso aceitar nunca essa dúvida fria, sobre a criação da criança livre (JESUALDO, 1947, p. 94).

As críticas continuam e dizem que ele tem alunos com aptidões especiais num ambiente especial, e mais uma vez Jesualdo desabafa irritado:

Não! lhes respondi. Todas as crianças são assim normalmente e não podem ser de outra maneira. Somos nós, os adultos, que obstruímos as vias de suas almas. Dentro de trinta ou quarenta anos, nossa educação será qualificada de bárbara apesar da higiene, dos belos prédios, dos programas, dos professores discípulos de Herbart, dos inspetores, dos exames, etcetera. (JESUALDO, 1947, p. 96).

Apesar da grande contribuição do alemão Herbart (1776-1841), Jesualdo assim como Dewey, critica a doutrina e seu conjunto de regras imposto de fora, sem diálogo entre professor e aluno e com aulas que obedeciam a esquemas rígidos e preestabelecidos. Para Fonterrada (2008, p. 63), “de Herbart derivam as preocupações com a metodologia de ensino, que se intensificaram a partir do século XIX”.

Juan, poeta amigo de Jesualdo foi passar uns dias na escola. Observou os alunos planejando, criando, esculpindo no barro. No final da estada entre muitas palavras escritas no diário do professor, destaco o final: “Faz falta que todos os professores sejam poetas como você, porque a criança se salva sozinha como criatura eterna é necessário salvar o professor que é quem está perdido” (JESUALDO, 1947, p. 102).

Sobre os planos de trabalho, destaco esta fala de Jesualdo, preocupado:

Tenho que anotar a esta altura do ano, quase dois meses de trabalho, o difícil que tem sido associar o ensino com a constante aparição dos interesses atuais dos camaradas, os que nos propusemos respeitar (...) E assim fomos buscando as uniões desses planos em que vive a criança sem se dar conta. Eu tenho interesse em que eles unam suas aquisições e não eu. Não se dedique no que não lhe importa na sua vida, mas que determine as projeções de suas necessidades; que una o orgânico com o espiritual e que justifique o que realiza ou deva realizar. (JESUALDO, 1947, p. 110).

Depois de trazer essa experiência do Jesualdo no Uruguai, numa demonstração do que se fazia neste momento um educador também preocupado com a criança, volto ao Brasil, trazendo Augusto e Suzana Rodrigues, ela, filha de Sebastiana, educadora paulistana, na certeza de que essas duas mulheres, mãe e filha, contribuíram profundamente para o nascimento da Escolinha de Arte do Brasil.

3.3 Augusto Rodrigues

O pai de Augusto, em Recife, seguiu a carreira de dentista, que conjugava com a de colecionador de artes. Casou-se com Maria do Carmo da Rosa Borges e tiveram os filhos: Francisco, Fernando, Abelardo, Augusto, Carlos Alberto, Maria Adelaide, Maria Antonieta. Além de Augusto, os mais conhecidos eram Francisco, que colecionava fotografias de famílias pernambucanas do século XIX e início do XX, e Abelardo Rodrigues, paisagista, pintor, um dos maiores colecionadores de arte sacra do Brasil. Em depoimento, Augusto conta sobre seu pai:

Ele era dentista tinha uma biblioteca muito grande, era um homem culto, e traduzia, Verlaine, Rimbaud, Amado Nervo, chegou mesmo a publicar suas traduções em doze exemplares, um para cada filho, um para minha mãe e outro não sei pra quem. Então ele publicou esse livro de doze exemplares, a menor edição que eu já vi de um livro de poema impresso. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 270).

Essa evocação dos familiares anteriores a Augusto Rodrigues serve para contextualizar o ambiente em que ele viveu e que podem fazer sentido em sua história, seus anseios e atitudes.

A vida de Augusto Rodrigues está ligada ao jornalismo e essa circunstância é importante, se quisermos entender o nascimento da EAB e por consequência, a trajetória do *Jornal Arte & Educação*. As histórias de vida são as bases para a compreensão do que levou a pessoa a seguir determinado caminho, bem como os acontecimentos, questionamentos, as curiosidades e situações que permearam a sua vida. Quando nos referimos à arte de tecer, é porque ela é perfeita para compreendermos o tecido, as tramas que formam essa rede.

A história de Augusto Rodrigues e de seu caráter inovador e criativo começa muito cedo. A sua inquietação surge desde a sua entrada na escola e, ao sofrer, não só a privação de brincar, como a de ficar contido “durante horas numa sala ouvindo uma explanação monótona de uma professora desinteressada em saber o que cada um desejava, o que cada um de nós sentia” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 261-262). A saída foi reagir e não se conformar, mas, ao se revoltar contra um professor que havia maltratado um colega seu, levou do padre diretor do colégio “doze bolos com a palmatória e me inchou a mão” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 265). Essa experiência desencadeou o desejo de expurgar:

Nesse colégio eu recebi castigos, inclusive ‘bolos’ e tinha muita dificuldade de entendimento. Depois eu fiz um jornalzinho no colégio. Nesse jornal havia ataques violentos ao diretor do colégio, aos professores. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 267).

Ele conta do choque que sentiu ao ingressar na escola, em depoimento³³ para o livro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP em 1980:

A presença dentro de uma sala sem que eu pudesse me movimentar, sem que eu pudesse falar, sem que eu pudesse instrumentar ou realizar as atividades que para mim eram muito importantes. [...] uma preocupação dessa professora de imprimir em nós alguma coisa que não tinha nenhum sentido. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 261).

Após ter se mudado com a família para o Rio de Janeiro, sua relação com os membros que permaneciam no Nordeste continuou intensa. Os primos Augusto e Nelson Rodrigues eram os mais próximos, mesmo separados entre Recife e Rio de Janeiro. Augusto com 13 anos, um menos do que Nelson, que, com 14, já seguia os passos do pai - Mário Rodrigues - na redação do jornal *A manhã*, da família, no Rio de Janeiro. Carlos Didier, pesquisador e biógrafo de Noel Rosa e Orestes Barbosa, escreve sobre a estreia de Nelson:

Na redação, aos 13 anos, Nelson Rodrigues, ainda de calças curtas, impressiona-se com os crimes de amor. Na dúvida sobre tomar sorvete no Ponto Chic, ir ao Mangue ou escrever no jornal do pai, veste calças compridas e habilita-se a todos desejos: saboreia a iguaria, frequenta uma morena da Benedito Hyppolito e estreia na imprensa, em *A Manhã*, com uma nota sobre atropelamento. (DIDIER, Carlos, 2005, p. 268).

Os dois primos criaram e lançaram o jornal “Alma Infantil”, que nascera das cartas trocadas pelos primos, que “pareciam ter uma afinidade de irmãos” (CASTRO, 1999, p. 60). Segundo o biógrafo de Nelson, o jornalista Ruy Castro:

Logo no primeiro número do tabloide desencadeou um ataque sem tamanho contra o padre Félix Barreto, diretor do Ginásio do Recife, acusando-o de ter torturado seu primo Augusto, aluno do ginásio. [...] É fácil imaginar o pânico do velho Augusto, irmão de Mário Rodrigues, ao ler *aquilo* no jornal e ver o nome de seu filho no expediente. E, mais ainda, ao constatar que, sendo aquele o número um, haveria outros, talvez piores. Telegrafou no ato para seu irmão: ‘PREZADO MARIO PT EVITE PUBLICACAO ‘ALMA INFANTIL’ PT ABRACOS AUGUSTO’. A resposta também foi na bucha: ‘PREZADO AUGUSTO PT IMPOSSIVEL PT ABRACOS MARIO’. (CASTRO, 1999, p. 60).

O jornal durou apenas mais cinco edições, para alívio do Augusto Rodrigues pai, pois o segundo número ia muito além do possível e pedia o fechamento da Academia Brasileira de Letras pela polícia, classificava de ‘uma pústula social’ Eritácio Pessoa e classificava a Escola Nacional de Belas Artes de um “antro de marmanjos imbecis” (CASTRO, 1999, p. 61). Augusto e Nelson voltariam a se encontrar em 1929, em Recife: “O companheiro de Nelson nas expedições noturnas era o primo Augusto” (CASTRO, 1999, p. 72).

³³ Tenho o depoimento de 1978 na íntegra datilografado e em cópia xerox que me foi dado pela Professora Inês Rocha no início do meu doutorado. Partes desse depoimento feito para o INEP, foi livro publicado em 1980. E por isso serão observadas as duas datas do mesmo depoimento: 1978 na íntegra e 1980 o publicado.

E “estar sempre a favor daqueles que estivessem injustiçados” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 269) causou a Augusto várias expulsões:

Eu já transpirava um processo de oposição à escola formal, eu já não aceitava mais nenhuma imposição, nenhum comportamento a que alguns se condicionaram, um comportamento passivo, em relação a professores sem nenhuma sensibilidade e sem respeito à singularidade do aluno. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 264).

Essa percepção do outro, aliada a sua arte é, também, a base da expressão criadora. E suas experiências e vivências na educação, trilharam seu caminho:

É claro que há vários incidentes que podem me dar hoje uma ideia, e estabelecer uma relação entre aqueles incidentes e aqueles que eu viria a encontrar depois nas escolas, na minha própria, e na análise de outras escolas. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 265).

Augusto fazia parte do movimento estudantil e “botava a boca no trombone” (p. 270). Mas a arte sempre caminhou em paralelo: “já tinha pretensão de fazer arte. Era um processo compulsivo e eu tinha que continuar fazendo arte” (p. 270-271), apesar da reprovação de seu pai, que se opunha a que o filho desenhasse, porém: “ao mesmo tempo que procurava desestimular a atividade, me dava o material” (1980, p. 14), no caso rolos de papel.

O convite de Ulisses Pernambucano, psiquiatra, colocou Augusto em contato com “a atividade artística integrada como meio de recuperação do homem” (RODRIGUES, 1980, p.25) e também com o respeito ao outro, numa das experiências que pode ter sido uma das mais significativas pela qual passou Augusto ainda em Recife e que refletiria profundamente em seu trabalho:

Ele foi muito importante, não só pelo fato de me dizer que fizesse arte, mas também pela experiência que estava realizando num hospital de doentes mentais. Ele reunia médicos e doutorandos e pedia para irem às comunidades de onde provinham os doentes, – na maioria comunidades pobres, evidentemente – a fim de verificarem as atividades culturais dessas comunidades, para se integrarem no hospital, para que os doentes não ficassem, além de segregados de seu meio ambiente, distanciados de suas atividades culturais. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 25).

Augusto trabalhou num ateliê, onde pintava, bordava, desenhava: “nós aceitávamos qualquer tipo de proposta, qualquer tipo de oferta de trabalho, depois é que nós íamos pensar como fazer” (p. 273). Pintavam parede de casa, modelo vivo, letreiro para padaria, armazéns. Foram chegando ao ateliê vários profissionais, como escultor, caricaturista, desenhista, pintores: “nós trabalhávamos o dia inteiro e nos reuníamos à noite em torno de uma mesa ou no ateliê para desenhar” (p. 274). Augusto conta que ainda em Pernambuco, “começou a se preocupar com problemas do desenho da criança” e organizou uma exposição para a prefeitura com “cerca de cinco mil desenhos de crianças de Pernambuco mostrando o problema de trânsito” (p. 277).

Augusto saiu de Recife em 1935: “fiz uma caricatura política e o governo fechou o jornal”. Primeiramente, seguiu para Porto Alegre e, depois, para o Rio de Janeiro. Seu pai também veio para o Rio de Janeiro com a família e, poucos anos depois, morreu de maneira muito triste:

Abrira seu consultório dentário e estava negociando com artes. Mas trouxera de Pernambuco o seu insaciável espírito boêmio, que o fazia passar um ou dois dias sumido de casa. Sua mulher e seus filhos Augusto e Netinha já nem se preocupavam mais. Mas, daquela vez, o velho Augusto estava demorando um pouco a voltar. E com razão: três dias antes, despedira-se de uma senhorita com quem tinha passado algumas horas, preparava-se para atravessar a rua e fora atropelado por um carro, bem defronte ao relógio da Glória. Morte instantânea. Não tinha um tostão ou documento no bolso. Recolheram-no e o enfiaram, nu, numa gaveta gelada do Instituto Médico Legal, na Lapa. Foi onde a família o encontrou, tantos dias depois (CASTRO, 1999, p. 140).

Em 1944, a Revista *O Cruzeiro* tinha o desenhista e jornalista Millôr Fernandes e a escritora Raquel de Queiroz entre seus colaboradores. ‘O amigo da onça’ era um personagem que fazia o maior sucesso na revista e os editores precisavam de uma ilustração para o personagem: “Mas quem iria desenhá-lo? O primeiro que cogitaram foi Augusto Rodrigues, primo de Nelson. Mas Augusto não se interessou – não queria ficar preso a um personagem ou a uma seção” (CASTRO, 1999, p. 183).

Augusto, no Rio de Janeiro, trabalhava em muitos jornais e revela que:

É aqui que começa minha vida como profissional de imprensa, trabalhando exaustivamente em vários jornais para sobreviver. No Rio de Janeiro, trabalhando na imprensa, nunca saiu da minha cabeça que eu deveria fazer alguma coisa em torno do desenho da criança, ou seja, criar alguma coisa que pudesse estimular a criança a desenhar livremente. Nos Diários Associados, dirigi uma página onde eu procurava, sem prêmios, estimular as crianças a me mandarem desenhos, mantendo com elas correspondência. (RODRIGUES, 1980, p. 17).

É preciso destacar, neste depoimento a ênfase que Augusto dá ao seu propósito de não oferecer prêmios às crianças, apenas estímulo ao desenho, sem a pretensão de ganhar ou ter uma compensação material.

Nesse momento, a Arte Educação na Inglaterra questionava se a arte infantil possuía “expressividade inerente” (THISTLEWOOD³⁴, 1986, p. 43), e um novo respeito pela imagem infantil, considerada por muitos, até então, como ‘sem habilidade’ ou ‘rudimentar’. Segundo Thistlewood (1986) este era o clima da educação criativa na Inglaterra, dentro do qual Herbert Read dera sua contribuição ao debate e à mudança prática, havendo uma aceitação geral do

³⁴ O inglês David Thistlewood (1944-1998) foi um artista, autor, professor, editor e co-fundador do Journal of Art & Design Education, Esteve no Brasil em 1984 durante o I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação organizado pela Ana Mae na USP.

desenho e da pintura espontânea, imaginativa e auto expressiva, na qual as crianças pequenas poderiam, naturalmente, se engajar.

Em plena Segunda Guerra Mundial, Herbert Read foi convidado pelo Conselho Britânico a selecionar e escrever o catálogo de uma exposição itinerante de arte infantil em vários países, que chegou ao Rio de Janeiro em 1941:

O fato foi saudado pela imprensa como uma demonstração de confiança no futuro, vinda de um país destruído pela guerra. [...] A repercussão no espírito de Augusto Rodrigues da mostra de desenhos, e particularmente, da reportagem assinalou o que se poderia chamar pré-história da Escolinha de Arte do Brasil. (INEP, 1980, p. 25-26).

Augusto, que nesse momento trabalhava como ilustrador e colaborador na Revista Diretrizes, pediu que o jornalista Joel Silveira (1918-2007) fizesse uma reportagem sobre a exposição. Ele conta, em depoimento, que Joel:

registra um incidente que é o filho puxando o paletó do pai dizendo: ‘Pai, isso eu também faço’. O Joel concluiu que todas as crianças eram criadoras. Não havia nada de excepcionalidade, o que acontecia era que a criança inglesa tinha os meios e as possibilidades de se exprimir livremente, enquanto dentro da nossa escola e dentro da nossa experiência brasileira, as crianças estavam impossibilitadas de terem o material adequado e o estímulo para se exprimirem. Era verdade que a criança que dizia isso podia fazer, era só dar a ela os meios e os estímulos. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 282).

Augusto se impressionou, não só com a exposição de 1941, como com o texto de apresentação de Herbert Read e “a beleza da mensagem na criança livre, o material usado, e isso me levou a pensar que por trás daquilo deveria haver alguma coisa, um método, um processo” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 25). Trago aqui a voz do Herbert Read em plena Segunda Guerra Mundial:

Os novos métodos, que lograram tanto êxito, não excluem, necessariamente, a observação e o espírito analítico — há paisagens e estudos de flores nesta exposição que revelam faculdades extraordinárias nesse gênero — mas o objetivo desses métodos é conseguir, de qualquer maneira, o prazer da criança, quando lhe dão um lápis ou pincel e lhe permitem plenamente que explore, a seu modo, a riquíssima combinação de cores e tons. Só se consegue isso deixando que a criança descubra seu próprio potencial artístico. (READ, citado por INEP, 1980, p. 28).

A experiência dessa exposição provocaria em Augusto o início do processo para a criação da EAB: “Apesar da minha vontade de fazer alguma coisa como aquilo, demoraria um pouco mais a concretização dos sonhos” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 281).

Em 1942, Augusto se casou com a socióloga e arte-educadora Suzana Rodrigues (1919-2010). Tiveram dois filhos: o fotógrafo e desenhista Antonio Carlos (n. 1944) e a jornalista, produtora cultural e artista plástica Teresa Cristina Rodrigues (n. 1945).

Seu filho Antonio Carlos Rodrigues lançou em abril de 2020 4 livros sobre seu pai: *Augusto Rodrigues Fotógrafo*; *Augusto Rodrigues Artista*; *Augusto Rodrigues Caricaturista*; *Augusto Rodrigues Educador*. Em meio à pandemia do Covid-19, não houve lançamento. A edição foi feita pela Companhia Editora de Pernambuco – CEPE:

O pernambucano Augusto Rodrigues, nascido em 1913 no Recife, foi o que hoje se chama multiartista: pintor, desenhista, fotógrafo, gravador, ilustrador, caricaturista e poeta, além de grande educador, tendo fundado a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, experiência de educação infantil replicada em vários estados, que incentivava as crianças a se expressarem livremente através da arte. Todas essas facetas estão expostas nos quatro volumes em que seu filho, Antônio Rodrigues, reúne fotos, depoimentos, artigos e análises sobre seu trabalho, traçando um perfil biográfico dos mais completos (CEPE, 2020).

Numa das poucas referências sobre o casal, trago esta, da biografia de Nelson Rodrigues. Depois do sucesso da peça *Vestido de Noiva*, de 1943, Nelson Rodrigues começa em 1944 a produzir crônicas e textos para uma publicação chamada *O Jornal*:

Precisavam de um título – e de um pseudônimo, porque Nelson, o autor ‘sério’, não queria assinar o folhetim. Para que não houvesse dúvida, deveria ser um pseudônimo feminino. Freddy concordou, mas achava que deveria ser um nome inglês – se fosse brasileiro, ninguém leria. Nelson insistia num nacional, algo assim como Suzana, nome da mulher de seu primo Augusto. Freddy cedeu e forneceu o sobrenome. Daí nasceu ‘Suzana Flag’. (CASTRO, 1999, p. 185).

O casamento durou três anos. Augusto sempre evitou falar sobre Suzana: “não é nada agressivo a ela, garante. Não falo nesses assuntos por princípio” (VENTURA, 1990, p. 10). Como sua parente, tomo a liberdade, não só de falar, como de trazer a importância dessa personalidade, que considero fundamental, tanto para a arte-educação como para a sociedade brasileira.

Orientada por Ana Mae Barbosa, Rita Luciana Berti Bredariolli, hoje professora da Unesp, pesquisou e escreveu em 2004 importante dissertação sobre Suzana Rodrigues, publicada em 2007. Conversei por e-mail no dia 26 de fevereiro de 2020 com Rita Bredariolli. Ao pedir uma pista sobre Augusto e Suzana juntos, Rita me responde:

vc não encontrará nesse meu trabalho muita coisa sobre a história de Suzana e Augusto, talvez uma única linha dizendo que foram casados. E isso foi mesmo proposital. Queria dar visibilidade à Suzana e ao seu trabalho, sem enfatizar seu vínculo com Augusto. Entendia isso como reparação histórica e historiográfica. Sempre que conversei com Suzana, a ênfase de sua narrativa era em seu trabalho e em sua condição como mulher que lutava pela sua sobrevivência e a de seus filhos em um contexto bastante adverso a mulheres independentes. Foi sobre isso que escrevi, dentre outras coisas, pois havia entendido que era isso que fazia jus à mulher que Suzana foi. (BREDARIOLLI, 2020).

Como mulher brasileira e, além do mais, Rodriguiana, dou inteira razão a Rita Bredariolli pela sua colocação. Minha proposta de trazer a Suzana Rodrigues é a de

complementar esta colocação de Bredariolli, pois quero dar o crédito a Suzana de toda a sua contribuição à vida profissional de Augusto Rodrigues.

A mãe de Suzana Rodrigues, Sebastiana Teixeira de Carvalho, foi uma das pioneiras na história da Arte Educação no Brasil, já mencionada nesta tese. Trago a voz de Ana Mae Barbosa, pesquisadora incansável revelando que:

Ao longo desse trabalho, foi uma surpresa deparar-me com a existência de uma escola de arte para crianças e adolescentes na rede pública de São Paulo. [...] Projeto e um sonho acalentado por doze anos pela professora Sebastiana Teixeira de Carvalho, que conhecia o que havia de melhor em educação da época, de Claparède a John Dewey. (BARBOSA, 2014, p. 182-183).

Em 1932, a futura sogra de Augusto, publicou o livro *Brincando também se aprende: processo moderno especializado para alfabetização Professora normalista secundária Sebastiana Teixeira de Carvalho* (CARVALHO, S., 1932). Destaco o fato de ser uma professora, mulher, pesquisadora, brasileira, publicando um livro com as suas propostas na década de 1930, especificamente em 1932. No prólogo, Sebastiana já apresenta a proposta moderna e absolutamente ousada para época:

Este livro é o fruto de muitos anos de magistério. Poderá ter defeitos para os olhos da crítica. Todavia, encerra os resultados de um inquérito paciente entre diversas classes do 1º grau, para a obtenção do vocabulário e do interesse. [...] A sinceridade de meu carinho tem sido o elemento essencial à captação de sua simpatia. Num ambiente de liberdade plena, elas revelam todas as tendências do espírito em formação (CARVALHO, S., 1932, prólogo).

Destaco, ainda, sua consciência de que “poderá ter defeito para os olhos da crítica”, mas que este é o “resultado” de uma pesquisa; e, também sua espontaneidade e sinceridade com as crianças, além da noção da liberdade plena para a formação delas.

O convívio com Sebastiana acrescentou muito à vida de Augusto. Em conversa informal ao telefone dia 18 de fevereiro de 2020, com Antonio Carlos, filho de Augusto, ele me afirmou que seu pai e sua avó não se davam bem, mas continuei argumentando que independentemente deles não se gostarem, Augusto tomou conhecimento de quem foi e do que fez e escreveu sua sogra. Basta lermos o depoimento de Suzana Rodrigues sobre sua mãe, para entendermos a importância deste núcleo familiar, que esteve, por três anos, na vida de Augusto:

Minha mãe foi minha mestra, minha amiga, a minha conselheira, enfim tudo que um ser humano pode ser por outro de bom, de bonito, de perfeito. Inteligente, competente, estudiosa, culta, todas as pessoas que conheceram minha mãe falavam dela com respeito. Como estudava, como gostava, sabia tudo, mandava buscar livros na França. Tinha tudo sobre Decroly, Montessori, Dewey, sobre os grandes estudiosos. Era realmente uma pessoa interessada e com isso ela se enfiou sobre a importância da arte na Educação. Minha mãe foi uma das pioneiras no Brasil sobre a importância da arte na escola usando a criança no seu momento mais pleno. Quando uma criança desenha, ela está se expondo e ela está dizendo numa linguagem particular coisas

muito sérias dela mesma. Você que lida com ela tem que entender e tem que respeitar. Minha mãe foi uma das grandes mestras nesse campo. (BREDARIOLLI, 2004, p. 72).

Sebastiana, muito ligada à arte e educação, abriu a Escola Brasileira de Arte no final da década de 1920:

tomou a iniciativa de propor à Isabel von Ihering, presidente da sociedade beneficente “Tarde da Criança”, a promoção de um curso gratuito de artes para qualquer criança, independentemente de sua condição social, que apresentasse reconhecida vocação para o trabalho artístico. Acolhida a ideia, o curso, então nomeado Escola Brasileira de Arte, foi fundado em 13 de novembro de 1929, iniciando suas atividades no dia 1º de fevereiro de 1930. A sua direção artística coube aos artistas plásticos Theodoro Braga e Francisco Leopoldo e Silva. Poderiam se inscrever todas as crianças brasileiras e menores de 13 anos. (BREDARIOLLI, 2004, p. 82).

E assim, Sebastiana foi a primeira mulher a criar uma escola de arte no Brasil segundo depoimento de Suzana;

Ela achava que a escola reprimia a criança. O direito da criança impor uma criação dela não existia. A personalidade da criança tinha que se firmar através do que ela fazia, do que ela dizia, e nisso minha mãe foi uma das precursoras. Quando uma criança desenha ela está falando com você, é a linguagem dela. Se não está de acordo com o que você gosta você tem que se ajustar, porque é ela que está se expressando, não é você! (BREDARIOLLI, 2004, p. 84).

Suzana Rodrigues também é um exemplo de mulher batalhadora, moderna e ousada para sua época. Em reportagem para a Revista de Domingo, do Jornal do Brasil, o jornalista Mauro Ventura destaca:

A ousadia de Suzana vem de berço. Desde cedo, ela acostumou-se a ver a casa frequentada por educadores como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. [...] Não despertou, portanto, nenhum alvoroço familiar quando cometeu a suprema audácia de ingressar na Universidade de São Paulo, numa época em que as mulheres tinham como objetivos de vida exclusivos o casamento e os filhos. Foi durante a faculdade –Suzana formou-se em 1942 na primeira turma de sociologia diplomada no Brasil –, nas aulas do sociólogo e antropólogo francês Roger Bastide, que ela descobriu na liberação do poder criativo a chave para o equilíbrio emocional e o desenvolvimento harmonioso da individualidade da criança. (VENTURA, 1990, p. 10).

Bredariolli traz aqui os educadores que fundamentaram a vida de Suzana Rodrigues:

Maria Montessori, Jean-Ovide Decroly, Noemy Silveira Rudolfer, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Sebastiana Teixeira de Carvalho, formam o grupo de educadores eleito por Suzana Rodrigues como influência na formação de suas concepções sobre educação. Todos envolvidos num mesmo projeto de renovação escolar, todos pactários do movimento Escola Nova. (BREDARIOLLI, 2004, p. 42).

Javier Villafañe (1909-1996) poeta, escritor e titeriteiro³⁵ argentino, foi uma figura importante, tanto para Suzana quanto para Augusto Rodrigues e os dois fazem referência a ele. Nesta relação com pouquíssimas referências de amigos comuns, Villafañe é um exemplo

³⁵ Titeriteiro ou titereiro é o nome que se dá a pessoa que maneja títeres ou marionetes.

importante, pela influência na arte do teatro de bonecos. Javier viajou pela Argentina e pelo Brasil com seus espetáculos. Rubem Braga escreve uma crônica sobre Javier, em 1946, na qual ressalva a importância de seu trabalho com arte educação:

Viajou muito em um carro puxado a cavalo [...] e a parte de trás do carro servia de palco. O titeriteiro dormia e comia dentro do próprio carro e dava espetáculos onde houvesse crianças para assisti-los. Parava mais tempo nas escolas. Depois dos espetáculos, dava às crianças – e a professora também – uma aula sobre como fazer títeres. Depois pedia que as crianças desenhassem cenas. [...] Ia recolhendo os desenhos e chegou a ter uma coleção de mais de um milhão. (BRAGA, citado por RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 18).

Ao trazer esta citação, quero atestar, tanto a influência dos mais significativos educadores e artista em sua vida, quanto sublinhar a importância dela em sua época, bem como a influência dessa mulher, brasileira, socióloga, artista, arte educadora, bonequeira, inovadora que foi Suzana Rodrigues na vida e obra de Augusto:

Como detonar essa criatividade? Se perguntava Suzana – até assistir a uma conferência do marionetista uruguaio Xavier Vilafane. O teatro de bonecos, percebeu, condensa a pintura, o desenho, a escultura, o canto, a representação e a criação de histórias. Uma arte-síntese. Era o que faltava para criar ateliês de trabalho em praças públicas e parques de São Paulo. [...] Suzana representava junto com as crianças histórias [...] O sucesso da iniciativa rendeu um convite do jornalista Assis Chateaubriand e do professor Pietro Maria Bardi para montar o Clube Infantil de Arte de São Paulo (Masp), onde as crianças assistiam à montagem das exposições, conheciam artistas como Lasar Segall e Portinari [...] ‘A intenção não era formar artistas, mas integrar a criança ao museu’. (VENTURA, 1990, p. 12).

Foi inaugurado, no dia 3 de abril de 1948, um “lugar especial”, a começar pelo nome, “Club Infantil de Arte, a sociedade dos pequenos amigos do Museu” (BREDARIOLLI, 2004, p. 171), Suzana oferecia também nesse museu um espaço onde as crianças eram incentivadas a trabalhar em grupo, pintando e desenhando sobre grandes pedaços de papel dispostos sobre mesas, chão e paredes. O mínimo de orientação era dado e tinham total liberdade de pintura sem qualquer restrição, utilizando-se de tintas naturais e comestíveis.

Rita Bredariolli, fala da sua experiência em pesquisar a vida de Suzana:

Tenho sempre a tendência de dizer que foi uma experiência muito bonita, que venho recontando através das memórias de Suzana, uma atriz de teatro de bonecos convidada por Pietro Maria Bardi e Lina Bo para criar o serviço educativo inaugurado em abril de 1948. Naturalmente, ela começou a experiência com teatro de bonecos, mas também desenvolvia trabalhos de pintura, visitas às exposições, recepções de obras. Para ela, era uma convivência das crianças com o museu, participando de todo o cotidiano, das atividades artísticas às audições de música. (BREDARIOLLI, 2013).

Uma pena que Augusto não reconhecesse publicamente a importância do trabalho realizado por Suzana e, principalmente na sua vida e, neste sentido, apoio integralmente a luta da filha do casal, Teresa Cristina Rodrigues, em pontuar a grandeza de sua mãe, não só como

artista, mas, também, da pessoa que proporcionou a primeira experiência como essa, num museu da América Latina.

Em seu trabalho no Museu, Suzana ficou preocupada, ao perceber que as crianças que estavam frequentando aquele espaço eram “filhos de artistas e de milionários quatrocentões” e “preferiu espalhar seus bonecos pelos asilos, orfanatos e hospitais. Estava criada a ‘brinquedoterapia’” (VENTURA, 1990, p. 12). Como reconhecimento Suzana recebeu, em 1951, uma bolsa de estudos para estudar na Sorbonne e em 1953, foi convidada a assinar a página feminina do jornal Diários Associados, de Assis Chateaubriand, além de um programa na TV Tupi. Sobre isso Ventura acrescenta que:

acabariam fazendo história na comunicação brasileira ao tratar de temas como os direitos da mulher, a necessidade do divórcio e de educação sexual e sobre a prostituição infantil. ‘Nunca dei receitas culinárias’. (VENTURA, 1990, p. 12).

Bredariolli, em entrevista datada de 2002, há uma citação de Suzana, que coloca explicitamente a diferença de visão existente entre seu trabalho e o de Augusto, que se resumia na diferença entre os públicos-alvo dos dois:

Eu me empenhei muito em fazer os trabalhos com as marionetes nas escolas, nos asilos, nos hospitais; meu marido já não fez assim, ele fazia com grande quantidade de normalistas, professoras, ele tinha uma outra visão do trabalho. Eu me detinha mais no que o teatro pudesse ser usufruído pelas crianças. Ele já gostava de fazer grandes seminários com professoras. (BREDARIOLLI, 2004, p. 169).

Suzana Rodrigues ainda conseguiu fôlego para em 1972, montar a exposição de bonecos ‘O Brasil de Pedro a Pedro’, projeto monumental em todos os sentidos, tanto pela proposta de contar a história do Brasil através de cem bonecos, como pela confecção, que durou seis anos. Essa exposição bateu o recorde de visitação no Masp, e dinamizou a relação museu-escola:

Já tinha feito todas as histórias do mundo do faz-de-conta, mas faltava contar a mais linda: a história do país: diz Suzana. O artista plástico Luiz Áquila ficou impressionado com o preciosismo dos detalhes – e com os gestos das marionetes, que se movimentam graças a fios ligados a motores ‘Ela introduziu na milenar arte das marionetes a visão ocidental da psicologia individual e a identidade cultural dos personagens, em contraponto ao teatro de boneco oriental, codificado, simbólico e impessoal’, afirma Áquila’. (VENTURA, 1990, p. 10).

A exposição foi adquirida e doada pela Sra. Lily Marinho, então esposa do jornalista Roberto Marinho, proprietário do Grupo Globo, ao Patrimônio Cultural Brasileiro em 1989. Sua filha Teresa Cristina organizou, em 2010, em parceria com o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, mais uma exposição impactante de Suzana, o ‘Auto de Natal’:

Dispostos em palco, dentro de uma vitrine, 13 bonecos, confeccionados em tecido, representam, de forma moderna, a tradicional cena do presépio natalino. As expressões e características dos personagens foram obtidas através de sofisticada e complexa técnica de escultura, por meio de vincos e costuras ou superposição de

tecidos, arte que Suzana dominava com estilo e maestria. (MONITOR MERCANTIL, 2010).

Além de todo o seu trabalho artístico, Suzana Rodrigues ainda contribuiu heroicamente para o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao denunciar em tribunal a tortura bárbara feita por policiais a três adolescentes. Em entrevista, Teresa Cristina revela que:

A coragem dela teve uma grande repercussão que provocou uma campanha internacional solicitando uma maior atenção à vigilância, perante a essa tortura contra crianças no Brasil, e daí gerou a discussão ampla de segmentos da sociedade que deu origem ao estatuto da criança e do adolescente. (RODRIGUES, 2011).

Penso que a família Rodrigues não só devia esse reconhecimento à figura ímpar e importantíssima de Suzana Rodrigues, como fica absolutamente evidente a conexão entre Augusto e Suzana: a luta pelos mesmos ideais, a proteção e preocupação com as crianças; a grandeza de suas obras artísticas e a contribuição fundamental dos dois em prol da arte-educação no Brasil.

Diz Ana Mae Barbosa sobre Sebastiana, e o casal Suzana e Augusto Rodrigues:

Sua filha, Suzana Rodrigues, fundou o primeiro ateliê para crianças em um museu brasileiro, no MASP, em março de 1948. Seu genro, marido de Suzana, Augusto Rodrigues, cinco meses depois criou no Rio de Janeiro, em agosto de 1948, em parceria com a artista e educadora americana Margaret Spencer, A Escolinha de Arte do Brasil, célula inicial do movimento de escolinhas de arte, que considero a primeira institucionalização do ensino modernista de arte no Brasil dada a sua multiplicação por todo o país. A designação Arte/Educação foi criada e difundida pelo Movimento de Escolinhas de Arte. (BARBOSA, 2015, p. 183).

3.4 A Escolinha de Arte do Brasil (EAB)

Além de toda a sua história de vida afetiva e profissional, o contato com duas importantes educadoras foi significativo para Augusto Rodrigues, antes da criação da Escolinha de Arte do Brasil: Helena Antipoff (1892-1974) e Zoé Chagas Freitas (1920-2015).

Helena Antipoff, psicóloga e arte-educadora russa, foi assistente do psicólogo Édouard Claparède: “com *Mon Maître Claparède*, como D. Helena o chamava, estudou e trabalhou por mais de três anos em seu Laboratório de Psicologia” (BARRETO, 1974, p. 7) e chegou ao Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Gerais, para organizar a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico. Ela fundou, a 25 quilômetros de Belo Horizonte, a primeira Sociedade Pestalozzi brasileira e o Instituto Superior de Educação Rural, que recebeu de Rodrigues o seguinte comentário: “Mas o nome que ficou conhecido como centro de ricas experiências, foi o nome simples de Fazenda Rosário” (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 19). A aproximação com Augusto se deu na década de 1940. Augusto comenta o início dessa aproximação:

Eu vim a conhecer Dona Helena no começo da experiência. Havia a Pestalozzi [...] me viu trabalhando e ela estava procurando pessoas que fossem criativas e pudessem

ajudar no crescimento da Instituição em função da criança ou do jovem ou do adulto doente. Alguém que não fosse aquela coisa tradicional. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 378).

A educadora Zoé Chagas Freitas³⁶ foi aluna da Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi do Brasil e nos conta como se deu a aproximação entre Helena e Augusto:

Helena descobriu Augusto nos jardins do Parque Guinle. Em um dos jardins, ele estava brincando e dando às crianças papel e lápis de cor para desenhar. [...] E ficou admirada de ver aquele jovem se interessando por criança no meio do jardim e o levou para a Sociedade Pestalozzi, instituição para deficientes da qual era fundadora, realizando o primeiro trabalho com os deficientes no Brasil. (BRITTO; PALMA, 2019, p. 37-38).

Augusto relata um pouco em depoimento como se deu essa aproximação:

Começo a dar aulas num curso da Pestalozzi e claro que cada dia pondo mais ênfase nos aspectos criativos. Essa amizade com a Dona Helena vai se aprofundando porque ela começa a me chamar já não para os cursos da Pestalozzi, mas para ir a Belo Horizonte, à Fazenda Rosário. [...] é claro que eu às vezes passava uma semana lá em contato diário com ela. [...] a gente conversava muito durante o dia e às vezes a noite. Ela estava sempre solicitando, eu nunca vi alguém pedir tanto. O pedinte mais pedinte de porta de igreja pedia menos que a Dona Helena. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 380-381).

Sempre mantiveram uma correspondência ativa e Augusto dizia que: “Ela não gostava muito das pessoas que se condicionavam a segui-la sem discutir e sem ter às vezes uma opinião divergente” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 382).

Em depoimento para o livro *Educação através da Arte* (2011), Zoé Chagas Freitas relata como conheceu Augusto Rodrigues:

Era um movimento mundial que pedia que pedia mudanças e, a principal, seria repensar a educação. Um dos professores era o artista Augusto Rodrigues. Ele era muito conhecido no Rio por ser excelente cartunista dos grandes jornais da época. Ele nos falava de como o desenho livre era ótimo para desenvolver a criatividade. Ficamos amigos. (MIRANDA, 2011, p. 207-208).

Lembra ainda que antes de qualquer proposta da Escolinha:

Augusto, aos domingos, levava várias crianças, filhas de amigos, eu e meus filhos, para desenvolver a criatividade através de desenho livre e de jogos criativos, com uma

³⁶ Zoé Noronha Chagas Freitas, viúva do ex-governador Chagas Freitas, foi figura de fundamental importância ao apoio as artes na época em que seu marido Chagas Freitas governou o estado do Rio de Janeiro em plena ditadura militar (1970-1975; 1979-1983). Interferiu por exemplo na liberação do Circo Voador e apoiou incondicionalmente a Escolinha de Arte do Brasil, por outro lado Augusto Rodrigues rompeu com a amizade num episódio de uso das fotografias de seu filho Antonio Carlos (que tinha trabalhado no Jornal O Dia) sem a devida autorização. Além de ser presidente da Escolinha na época da edição do Jornal, Zoé Chagas Freitas foi representante da América Latina na International Society for Education Through Art (INSEA), organização não-governamental filiada na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Fundadora da SOBREART (Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte). Como membro do INSEA e diretora da EAB, organizou o primeiro Congresso Latinoamericano de Arte-Educação na UERJ em 1977 com mais de 3 mil participantes.

bailarina e professora de dança espontânea. Isso se passava no Parque Guinle. Momentos inesquecíveis! (MIRANDA, 2011, p. 207-208).

Ela, ainda, afirma que Helena Antipoff foi “a figura mais importante da história educacional de Augusto. Foi sua mãe intelectual. E ela, a grande educadora internacional, também trouxe esse apoio para Augusto” (BRITTO; PALMA, 2019, p. 37-38). Em conversa com ele, Helena Antipoff deduz: “Augusto Rodrigues, acho que o ideal da vida é a gente ser professor de nada” (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 21). A pedagogia da EAB inspirou-se nas suas experiências das Sociedades Pestalozzi do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, que incorporavam arte em suas atividades. Em depoimento, Zoé comenta que:

D. Helena, que já nesta época comparava nossas escolas com os quartéis e hospitais, percebeu o alcance da proposta de Augusto e empenhou-se para que ele desenvolvesse suas ideias. D. Helena acreditava que a arte, como expressão livre e criadora, era o meio de educação por excelência, e que o artista tinha um papel fundamental na educação — maior que o dos pedagogos e psicólogos. Augusto veio a ser professor das crianças e adultos na Pestalozzi de D. Helena. (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 20).

Na comemoração dos seus 82 anos, onde estavam presentes secretários de educação, educadores e psicólogos, Augusto comenta o discurso da homenageada, Helena Antipoff:

E ela, com a vozinha já um pouco fraca, dizia: ‘você não acha que a escola é muito carente de ciência, que a escola ensina uma porção de coisas que não serve para nada? Vejam só, a escola não faz com que a gente possa conversar com os pássaros, e nós chamamos de agoureiros os pássaros que avisam aos filhos que a tempestade vem’. E por aí ela ia num discurso assim muito simpático, bonito. Ela tinha sempre vontade de procurar um professor criador ou um professor excepcional, um professor que pudesse dar alguma coisa a mais do que davam os professores comuns. Ela tem muito essa inquietação. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 378).

Em contraste com essa afirmação, houve na Itália, em 1948, um paradoxo: uma exposição de desenhos de crianças de vários países, organizado pelo Centro Pedagógico de Milão. “O objetivo principal da exposição era mostrar desenhos das diferentes regiões do mundo que expressassem a visão infantil, livre, espontânea, natural” (INEP, 1980, p. 31). Os desenhos brasileiros foram todos recusados, deixando o Brasil fora da mostra internacional.

O compositor Hans-Joachim Koellreutter e a flautista Gení Marcondes integravam, em 1948, o grupo de brasileiros que participaram da Bienal de Veneza. O casal também trabalhava neste momento “como correspondente do Diário de São Paulo, fazendo a cobertura da Bienal e enviando notícias sobre a vida musical no velho continente” (KATER, 2001, p. 189), e entrevistaram uma das organizadoras da exposição que explicou o porquê da rejeição dos trabalhos das crianças brasileiras:

era evidente que em cada um deles havia o dedo do adulto, pai ou professor, procurando o ‘desenho-cópia’, o desenho ‘bem-feito’, a demonstração de precocidade, o ‘bom gosto’ estereotipado. Koellreutter e Marcondes lamentam a

"velhice prematura, o convencionalismo e o nacionalismo impostos às crianças". (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 32).

Koellreutter e Marcondes terminam o artigo comentando que a Dra. Paccagnella tinha razão:

nada de menos representativo, de menos vivo que as produções brasileiras da Exposição. Era como se nossas crianças tivessem nascido mortas e aqueles bichos empalhados fossem a expressão de sua falta de vitalidade. (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 32).

Essa experiência, afinal, foi emblemática e inspiradora para Augusto Rodrigues: numa conferência realizada em 1972, Augusto relata as consequências dessa experiência vivida por Koellreutter e Marcondes na Itália:

Em 1948, justamente quando eram recusados em Milão, numa exposição pedagógica, trabalhos de crianças brasileiras, por carência de espontaneidade, em função da má intervenção de adultos, é que se funda a primeira Escolinha de Arte no Brasil. (RODRIGUES, Augusto, 1972, p. 3).

Augusto trabalhava em vários jornais, mas, como ele mesmo explica, “nunca saiu da minha cabeça que eu deveria fazer alguma coisa em torno da criança, ou seja, criar alguma coisa que pudesse estimular a criança a desenhar livremente” (RODRIGUES, 1978, p. 281). Nos Diários Associados dirigiu uma página infantil na qual “procurava sem prêmios, estimular as crianças a mandarem desenhos para mim e eu mantinha correspondência com essas crianças” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 281).

Desde 1941, com a provocação que a exposição no Rio dos desenhos das crianças inglesas tinha causado em Augusto, ele se mobilizou: “Em 1948, eu começo a conversar com alguns artistas com o propósito de levá-los a fazer alguma experiência. Conversei com Poty³⁷, Darel³⁸, esses tinham contato muito constante comigo” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 282). Era um grupo informal de professores e artistas que conversavam sobre arte e educação, e do qual também faziam parte Lucia Alencastro Valentim e a pintora norte americana Margaret Spencer, que relata que, à mesa de um café, nasceu a ideia de fazerem a escola de arte. Mas é ele que conta:

Um dia, num café, encontrei a Margaret Spencer, pintora americana que me disse haver tido experiência com crianças nos Estados Unidos. Então, convidei-a para ir à Biblioteca Castro Alves, no 1º andar do IPASE, pertencente ao Instituto Nacional do Livro, em convênio com a Associação dos Servidores Cíveis do Brasil. Chegando lá, encontro o diretor, converso com ele com o propósito de conseguir sua permissão para utilizarmos o hall de entrada, que era uma espécie de jardim, circundando uma área coberta de pedrinhas, com dois banheiros que serviam a toda a Biblioteca, para fazer

³⁷ Poty Lazzarotto (Curitiba 1924 – Curitiba 1998) gravador, desenhista, ilustrador, muralista e professor.

³⁸ Darel Valença Lins (Pernambuco 1924 – Rio de Janeiro 2017). Gravador, pintor, desenhista, ilustrador, professor.

uma experiência com crianças. Compramos o material — tinta, lápis, papel— e iniciamos a experiência. (RODRIGUES, 1980, p. 34).

Augusto considera que Margaret Spencer foi a grande primeira colaboradora: “ela é que vem comigo tomar a iniciativa de ir a Biblioteca Castro Alves que funcionava no Edifício do Ipase³⁹” (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 34):

Ali as crianças começaram a se reunir com seus professores. Sem horário rígido, sem muitas regras — exceto, talvez, a grande regra de não atrapalhar o trabalho dos outros — e utilizando o material disponível que, aliás, era fornecido pelos professores que acabaram criando uma escola onde pagavam para dar aulas. Uma escola desse tipo não tem uma data precisa de fundação. O grupinho dos primeiros alunos foi-se reunindo e a coisa foi crescendo. Mais tarde, por convenção, fixou-se a data de 8 de julho de 1948, para efeito de comemoração do nascimento da Escolinha. Mas os textos são contraditórios. Uns falam em maio, outros junho. Esse fato já caracteriza a escola que nascia. Mais importante que marcar exatamente sua fundação, era a própria vida e a experiência da escola. (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 34).

Sobre o nome da Escolinha, Augusto não pensava em um nome, até que veio a sugestão afetiva das crianças que a diferenciavam da escola regular:

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

Não ter portas e nem um nome, não ser institucionalizada desde o início, e nem um programa, já demonstra sua abertura, seu descompromisso com o compromisso, com as regras; a única diretriz era o respeito a criança:

Vai acontecer também uma coisa curiosa, uma continuidade da experiência da Biblioteca, que eu chamaria campo aberto e campo mais aberto ainda porque é sem teto e com céu azul, a experiência do Parque. Muitas vezes nos deitávamos para olhar o céu. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 292).

Acerca desse período em que se localizavam num espaço de passagem, no hall, no jardim, no parque, Augusto comenta:

Houve casos muito curiosos, porque a experiência se conduziu assim, 2 anos muito livres, sem que houvesse estatuto, regulamento, nada. Só a experiência livre, relação livre, sem nenhum registro e isso criava até alguns problemas, porque entravam adultos e depois de um mês perguntavam: o Sr. se inscreveu, falou com alguém? Não. Como o Sr. entrou aqui? É tão livre o negócio, eu entrei, ninguém me perguntou nada, estou feliz aqui [...] muitas crianças entraram sem que soubéssemos quem eram e de onde vinham. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 287-288).

³⁹ Rua Pedro Lessa. Centro do Rio de Janeiro.

Do hall, foram para um andar na Rua México, depois para um galpão no último andar de um prédio na avenida Marechal Câmara, Centro do Rio de Janeiro e sua sede até hoje fica em duas casas localizadas na Rua Carlos Peixoto, em Botafogo.

Essa proposta de portas abertas indica que a prática veio antes da teoria, que a vontade de praticar, experimentar veio antes de se ter uma sede com regulamentos. Augusto, depois, fala muito em movimento, e isso demonstra um processo em contínuo dinamismo, o que não quer dizer que seja inviável. No caso da EAB, a questão do espaço fixo não queria dizer muita coisa. E, nesse sentido, é preciso salientar que Augusto deixou sempre claro o tipo de participação das crianças: “Elas não tinham uma escola como algo que fosse criado e que ela fosse levada a essa escola para ser aluno, ela era a própria escola. A escola não tinha razão de existir sem elas, sem os alunos” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 290).

Augusto, anos mais tarde, precisamente em 1978, comenta sobre a dificuldade que os estrangeiros tinham para compreender sua ideia de escola:

essa minha tese, desenvolver uma atividade como essa, uma forma criativa, numa forma livre, e sobretudo numa estratégia completamente diferente daquelas que poderiam ser imaginadas por outros. Eles naturalmente pensariam em se estabelecer dentro de uma fundamentação, toda uma justificativa, toda uma formação de professor para existir então experiências. Nós éramos pessoas com inocência partindo para uma experiência viva. E para extrair, para formular e reformular conceitos dentro da própria experiência. Para arregimentar em liberdade, o próprio professor formado e o professor não formado, aquele que é educador por natureza. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 297-298).

Essa foi uma reflexão de grande importância, a respeito da contribuição de Augusto sobre a experiência da EAB. E, em seguida, ele traz a fala de Anísio Teixeira: “Eu me lembro muito que Anísio Teixeira me dizia que educador às vezes é aquela pessoa que a gente encontra na rua estabelecendo diálogo, acrescentando alguma coisa ao outro” (Rodrigues, 1978, p. 298).

Augusto sabia que outras experiências aconteciam ao mesmo tempo pelo Brasil, mas sentia que eram atividades exclusivamente de artes plásticas:

Mas havia uma diferença na Escolinha, nós tínhamos um conceito, havia uma necessidade de integração de todas as artes em geral e viver a criança em todo seu aspecto dinâmico e até mesmo fora de atividades que não eram obviamente artísticas. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 307).

E continuava abordando longamente o que era a Escolinha e porque sentia que era uma experiência pioneira:

Inclusive ela inicia sem ter referências, nós não partimos digamos de uma experiência feita, similar, feita por alguém, não havia dentro daquilo que nós estávamos tentando fazer, não havia nenhuma escola integrando as artes em geral, integrando em liberdade, porque pode ser que tenha havido alguma escola institucional onde se pusesse música como cursinho de piano, desenho com imposições de modelo, isso e

aquilo, mas na expressão livre, integrando todas as atividades artísticas, aí é que está o caráter pioneiro da Escolinha. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 307-308).

Em algumas outras experiências, seus líderes não se preocupavam com a formação de professores: “ou o estímulo para que os professores em geral fizessem aquilo, e a Escolinha realmente vem se preocupar com o problema (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 308).

Além do que foi dito, Augusto comenta aqui o que era proposto a um professor, quando ele começava a trabalhar na EAB:

Era uma experiência livre, onde nada lhe era imposto, onde o nosso conselho era só: respeite a criança, observe, veja, não aja antes de refletir, antes de observar, e de descobrir a ocasião adequada e ainda, descobrir a palavra justa e sem nenhuma imposição, livre, podendo escolher atividades. (RODRIGUES, Augusto, p. 1978, p. 298).

O mesmo aconteceu com as crianças, na primeira experiência de montarem um espetáculo na EAB sem a ajuda de nenhum adulto, o que levou Augusto a compartilhar com os professores:

Quando nós vimos essas crianças assim independentes, com autonomia, assumindo as coisa, penetrando na essência da escola, instituindo os valores da experiência, nós começamos a ver que era uma coisa sem sentido não passarmos isso aos outros, para que outras crianças tivessem os mesmos direitos e as mesmas possibilidades de liberdade de expressão e a mesma orientação. Foi aí que começamos a tentar atrair professores e contaminá-los através de experiências e dentro dos primeiros cursos. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 322).

Augusto refletia sobre alguma lei, método ou processo de conduzir a criança da EAB e ao relatar o exemplo de uma professora “excepcional” da EAB que não tinha formação escolar, não tinha título de professora, acabou desenhando essa proposta oferecida aos professores da EAB. Essa professora saiu para trabalhar em uma instituição que tinha muita estrutura, operava em outra conjuntura formal e desenvolvia propostas bem diferentes da EAB:

E mesmo ainda diante de uma professora tão extraordinária de comunicação fácil, nós não tínhamos receio que ela usasse em um ou outro momento, algo que não correspondesse àquilo que nós julgávamos como leis e métodos, como processos de conduzir a criança. Porque já sabíamos que com o mau professor, não adianta bom método. Não há mau método na mão de um bom professor. (RODRIGUES, Augusto, p. 1978, p. 298).

E tomo a liberdade de definir, pelo depoimento dele o que seria uma professora excepcional num ambiente diverso da EAB:

Ela procura equilibrar a sua forma de ser, a forma de atuar junto a criança, às exigências da Instituição – evidentemente, através de seu condicionamento, da sua força, da sua relação com a criança, da sua relação com o pessoal de serviço, os educadores da Instituição – modificar até mesmo as exigências estabelecidas pela instituição, influenciar na instituição – porque aberta, criativa, generosa e comunicativa – a ela pouco importava que alguém não acreditasse, mas importava

muito a ela, que através da comunicação da inter-relação, alguém acreditasse e alguém viesse a participar do trabalho. (RODRIGUES, Augusto, p. 1978, p. 298-299).

Augusto tinha plena confiança e conhecimento da importância dessa formação do professor que atuava na EAB e, também, do acolhimento de muitas pessoas que eram incorporadas à EAB por livre e espontânea vontade, apenas por presenciar a experiência, como acabou acontecendo com o contínuo Francisco, e depois com as bibliotecárias. Augusto lembra-se de um senhor que fazia o maior sucesso contando histórias, sentado com todos em volta. Ao final, Augusto agradeceu ao professor, que, no entanto, contou não ser professor; ele trabalhava no almoxarifado e sentiu vontade de ficar...

Segundo Burke (2016, p. 16): “Não existe uma fronteira cultural nítida ou firme entre grupos, e sim, pelo contrário, um *continuum* cultural”. Sobre as contribuições de fora, Augusto Rodrigues (1980) se refere às não brasileiras, certamente os muitos artistas e educadores que passaram pela EAB deixando suas marcas, assim como os que contribuíram pelas suas obras, sem jamais terem conhecido pessoalmente essa proposta. Para Burke “toda inovação é uma espécie de adaptação e que encontros culturais encorajam a criatividade” (p. 17). No livro que traz as experiências da EAB, coordenado por Rodrigues, estão relatadas algumas dessas contribuições:

Desde Margaret Spencer – fundadora da Escolinha com Augusto –, Milagros Veloso, Maria Fuks, Seonaid Robertson, inclusive aqueles que se tornaram brasileiros como o argentino Ilo Krugli, a EAB sempre acolheu um número muito significativo de estrangeiros de passagem – mais ou menos longa – pelo Brasil. A ideia era sempre integrar o trabalho feito no País com o movimento arte-educação em termos mundiais. Trocar experiências, enviar bolsistas ao exterior e trazer de lá quem quisesse dar elementos para o avanço do movimento aqui. E assim, passaram pela Escolinha alguns dos nomes mais significativos da educação e da arte do mundo. Tom Hudson principal discípulo de Herbert Read deu cursos na Escolinha em 1971, 1973 e 1975. (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 99).

No entanto, Augusto sentia que precisava de “comprovação pela experiência” (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 84), e, para isso, recorreu ao Herbert Read que tanto o tinha impressionado na apresentação do catálogo da exposição das crianças inglesas organizada por ele em 1941, assim como no seu livro *Educação pela Arte* (READ, 2016) lançado em 1943. “Augusto Rodrigues sustenta que sua escola foi inspirada pelo seu entusiasmo por uma mostra internacional de desenhos realizada no Rio de Janeiro” (BARBOSA, 1984, p. 15).

Para Ana Mae, os livros de Vitor Lowenfeld e o livro de Herbert Read: “foram um marco no ensino da Arte no Brasil” (BARBOSA, 2015, p. 422). O professor Mauro Sá Rego Costa comenta o que propõe Read em 1943, um dos guias da Escolinha, numa mesa redonda em 2013:

terminar com essa divisão entre história, matemática, geometria, geografia, como disciplinas separadas [...] que cada grupo de alunos proponha um projeto de criação,

que integrem tudo que lhes interessaram de todas essas disciplinas [...] E é isso que vai ser avaliado: a capacidade criadora de cada um, um projeto criador desenvolvido. [...] estava propondo uma educação através da arte durante a guerra, enquanto os alemães bombardeavam Londres. É uma ação especialíssima. (BRITTO; PALMA, 2019, p. 55-56).

Read viera ao Brasil para a Bienal de São Paulo, em 1953 e ao chegar ao Rio, visitou a Escolinha. Este episódio é contado por Augusto:

Observou atentamente a experiência e o trabalho das crianças. Era fundamental para nós, para a afirmação de nosso movimento, uma divulgação da presença dele na Escola. Era muito cauteloso em relação a opiniões e reservado nos contatos posteriores que mantive com ele; mas reconheceu como válida a experiência e estimulou-a. (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 84).

Augusto e Herbert Read se encontraram algumas vezes. Augusto lembra-se de que, em 1954, em Londres, quando pretendia fazer uma exposição, procurou o *British Council*, onde não teve uma boa recepção, até que Read entrasse em ação e o recomendasse: “É uma experiência séria e a Sra. pode encaminhá-lo para o Instituto de Arte Contemporânea para marcar a exposição” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 295-296). Outra vez, foi em Córdoba, Argentina, em 1962, quando Read lhe perguntou como Augusto defendia a sua tese de integração de arte na educação, mas tinha uma escola onde apenas se davam atividades artísticas:

Então eu tive que explicar a ele todo o sistema educacional brasileiro, todas as dificuldades, [...] e que se entrássemos na escola institucional para fazermos uma experiência, esta não seria tão livre quanto a que foi feita na Escolinha de Arte [...] mas os professores que nós atendíamos eram professores de escolas comuns e [...] extraíam de nossa experiência aquilo que pudesse ser significativo para sua experiência de professor de uma escola institucional, comum onde arte e ciência deveriam estar presentes no processo. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 296-297).

Augusto conheceu a escritora e educadora inglesa Seonaid Robertson (1912-2008) numa palestra ministrada por ela em Londres: “uma educadora muito importante na área de renovação da arte-educação” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 357). Anos mais tarde, em entrevista a Barbosa (1983), Seonaid comentou o esforço de Augusto, em 1959, não só para pagar sua passagem para o Brasil, como financiar toda a sua estadia, convidando-a para permanecer por cinco meses trabalhando, e lhe oferecendo cursos e palestras pelo Brasil (Rio, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais): “foi só pouco tempo antes de voltar que fiquei sabendo por outra pessoa e não por Noemia ou Augusto que o Ministério da Educação faltou ao compromisso de pagar a minha viagem” (BARBOSA, 1983, p. 55), o que dá uma demonstração clara do interesse de Augusto e da EAB em trazê-la, apesar de toda dificuldade financeira, para proporcionar aos arte-educadores essa oportunidade de não só a conhecer, mas de trabalhar junto a ela:

A Escolinha de Arte do Brasil sempre foi um polo aglutinador de artistas e educadores. Quem quisesse dar qualquer contribuição àquelas crianças e jovens era bem-vindo. O número de visitantes de todas as regiões do país e de todas as áreas de atividades é considerável (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 67).

Seonaid Robertson comenta sobre Augusto em artigo publicado no número 3 da revista *Education through Art*, órgão da Sociedade Internacional de Educação através da Arte (INSEA):

Sua ação, visando estimular a educação artística no Brasil e nos países vizinhos, se exerce principalmente através da Escolinha de Arte do Brasil, onde são dados cursos para criança (nos dias de semana, à tarde e sábado, pela manhã) e para adultos (à noite). Rodrigues, ele próprio um artista (coisa curiosa: é caricaturista), desenvolveu numerosos processos para liberar o espírito criador das pressões das inibições e da falta de autoconfiança que caracterizam o antigo sistema educacional. (ROBERTSON, citado por RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 65).

Outro encontro digno de nota foi o de Augusto com o pintor, escultor, professor, produtor de cinema e ilustrador francês Jules-Fernand-Henri Léger (1881-1955), em Paris. Léger, fascinado por motores, trilhos de trem e ambientes fabris, fazia cenários para balés. Seu filme *Balé Mecânico* não tem narrativa, apenas máquinas e corpos humanos flutuando. Ele mudou-se para os Estados Unidos durante a II Guerra Mundial e voltou para Paris com o fim do conflito, quando se filiou ao Partido Comunista francês. Sua arte, então, reflete o interesse político pelas classes, apesar de não se enquadrar no realismo socialista. No encontro, em Paris, Augusto levou os desenhos de crianças brasileiras para uma exposição:

Eu mostrei, ele achou um negócio excepcional, muito interessante [...] posso constatar [...] pelos desenhos que estão aqui – que você realiza um trabalho sério, você dá liberdade a essas crianças, isso é obvio, está aí [...] E ele então escreve uma frase [...] dizendo que aquilo era uma verdadeira mensagem das crianças brasileiras para as crianças europeias. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 350-351).

Na Itália, Augusto se encontrou com o crítico de arte Leoneli Ventura e fez uma exposição na Fundação Ernesta Besso; em Portugal, foi à procura de Cecília Menano (1926-2014), professora e pioneira da Educação pela Arte, que deu um interessante depoimento sobre a sua viagem ao Brasil, depois da ida de Augusto à Lisboa:

Foi chegar ao Brasil e dizer: cá estou! Na Escolinha de Arte do Augusto Rodrigues, estavam professores até à rua para me ouvirem. Parece mentira quando me lembro! O que aconteceu foi mais um Colóquio que uma Palestra e aquela gente linda, a viver com imensas dificuldades, ainda me agradecia por eu ter lá ido! Fizeram imensas perguntas sobre a minha Escolinha de Arte e sobre o meu modo de trabalhar. [...] O Augusto Rodrigues tinha vindo a Portugal e quis conhecer o meu Atelier. Aliás eu tinha-lhe perguntado se podia chamar ao meu Atelier “Escolinha de Arte Portuguesa”, e assim foi. Depois convidou-me para ir ao Brasil apresentar a minha experiência. Havia várias Escolinhas de Arte no Brasil. Tenho uma grande admiração por ele. Sabe que as crianças aprendiam a fazer até o banco onde depois iam trabalhar? (LOPES, 2005, p. 136).

Trata-se, na verdade, de uma demonstração de admiração, confiança e parceria entre os dois colegas e amigos.

Augusto estava presente na abertura feita por Herbert Read da Primeira Assembleia Geral da Sociedade Internacional de Educação Através da Arte (*International Society os Education Through Art*) InSEA, realizada em Paris em julho de 1954: “também encontravam-se presentes o Arno Stern e o Pierre Duquet, que estavam a par disso. Em tudo que eles entravam, eu participava” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 360).

Outro exemplo de contribuição foi o argentino Javier Villafañe, já comentado anteriormente. Augusto o conheceu na década de 1940, quando se dedicava à caricatura e à pintura “ficou entusiasmado com a possibilidade de introdução do Teatro de Bonecos na educação das crianças. Daí resultou o Curso de Atividades Artísticas para crianças” (BRITTO, 2008, p. 18). A primeira apresentação na Escolinha foi em 1949. Javier chegou a morar na casa de Augusto: “Era um poeta, um homem de teatro com experiência muito grande com crianças, me deu muita abertura, e com isso viajamos pelo Brasil com o teatrinho dele. Fomos até Pernambuco” (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 358).

Para o educador Anísio Teixeira, figura da maior importância no cenário da educação brasileira, a Escolinha era a iniciativa pedagógica do século XX, tornando-se referência por sua importância intrínseca (ZOLADZ, 2008, p. 11).

Pesquisando sobre Jesualdo no Brasil⁴⁰, encontrei três visitas dele: em 1961, quando foi a Brasília; no Rio de Janeiro, em 1962, quando ele e sua segunda esposa⁴¹ ficaram uma semana descansando e em 1978-1979, quando veio para São Paulo, para o lançamento do seu livro em português a *Literatura infantil*. No Brasil, na década de 1950, a edição em espanhol desse livro de Jesualdo, *La literatura infantil*, publicada na Argentina em 1944, ficou conhecida no meio do ensino da literatura e formação de professores, tendo ampla circulação entre educadores brasileiros preocupados com as questões da literatura infantil, demonstrando a importância e influência do seu pensamento no ensino da literatura infantil no Brasil contribuindo para a compreensão da circulação de modelos pedagógicos latino-americanos. Segundo Oliveira (2014):

Esse livro tornou-se o principal referencial teórico sobre literatura infantil para os que se interessavam pelo assunto, tendo logrado o status de principal livro estrangeiro sobre literatura infantil que circulava no país. Desse modo, o pensamento sobre literatura infantil de Jesualdo Sosa esteve na base da formulação de uma concepção brasileira de literatura infantil e de seu ensino, a qual se disseminou por meio do

⁴⁰ Salomon Azar, diretor do Instituto Uruguaio de Educação pela Arte (Taller Barradas em Montevideo) teve a delicadeza de conversar comigo por e-mail algumas vezes.

⁴¹ María Carmen Portela, escultora e gravadora argentina, com quem se casou em 1945.

ensino da literatura infantil nos Cursos Normais, ao longo do século XX, no Brasil. (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

Qual seria a conexão entre Jesualdo e a Escolinha de Arte do Brasil foi uma pergunta que me fiz muitas vezes, mas chegar a uma resposta não poderia ser apenas uma questão de *feeling*. Ao ler uma das muitas entrevistas de Augusto Rodrigues (1978), me surpreendi com um texto, em que descreve seus contatos com “elementos do exterior”, de outros países. Augusto nos conta:

Jesualdo, veio com sua mulher, que era gravadora, ao Brasil. Ele era um educador uruguaio possuindo uma seleção de quinhentos poemas de crianças e se preocupa muito com poesias de crianças. Existia um outro ‘*El poder creador del niño*’. Este livro, creio que existe na biblioteca. Tivemos contato, conversamos, mas depois Jesualdo abandonou um pouco o trabalho direto com a criança, o que realmente é pena, porque entrou em universidade e se afastou da experiência inicial. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 363).

Uma porta se abriu ao ver que eles, realmente, se conheceram e, é claro, trocaram suas experiências. Infelizmente nenhuma das ligações de Augusto que procurei (alguns amigos, alunos e colegas de trabalho aos quais tive acesso) lembram-se desse encontro, mesmo a artista plástica e colecionadora das obras de Augusto, Suely Avellar⁴², que digitalizou especificamente essa entrevista, e que foi a companheira dos últimos anos de Augusto.

Trago, portanto, o depoimento da filha de Augusto, Teresa Cristina Rodrigues confirmando a importância de Augusto em promover encontros:

Uma das principais qualidades de sua personalidade era a de ser um agregador de pessoas. Tanto na Escolinha quanto em sua casa – sempre aberta – no Largo do Boticário, por décadas Augusto atraiu – e recebeu com o maior prazer – as pessoas mais interessantes – atuantes, – emergentes ou consagradas, da cultura brasileira. Quantos jovens artistas e arte-educadores tiveram suas carreiras estimuladas e enriquecidas por esta convivência!!!! (RODRIGUES, T. C., 2012).

Já a partir de 1950, a proposta da Escolinha começou a ganhar autonomia em outros estados: “a fundação das primeiras Escolinhas foi através de contatos diretos” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 328). As primeiras foram a Escolinha de Arte do Círculo Militar de Porto Alegre no Rio Grande do Sul e a Escolinha de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo, as duas em 1950; em 1953, iniciou-se a Escolinha do Recife em Pernambuco e, em Curitiba, no Paraná, o Centro Juvenil de Artes Plásticas. O movimento era tão intenso, que chegou a haver 22 Escolinhas, espalhadas pelo Brasil, no decorrer da década de 1960.

A pintora, gravurista, escultora e pedagoga paraguaia Olga Blinder (1921 – 2008) coordenou a implantação do projeto da Escolinha de Arte em Assunção em 1961. Membro

⁴² Coordenadora do Núcleo de Arte Educação e inclusão social do Projeto Portinari.

fundador do Grupo Arte Nova, foi professora da maioria dos artistas destacados da geração dos anos 1970 em diante e teve importante papel, ao promover o desenvolvimento da criatividade na educação. Num artigo de 1960, Olga Blinder escreveu sobre a finalidade da Escolinha de Arte em Assunção⁴³:

podemos dizer que ela possui três objetivos principais, sendo o principal o de estimular o desenvolvimento da personalidade; em seguida, formar para o futuro um público para a Arte, e, finalmente, procura manter vivo o fogo das futuras vocações artísticas, que muitas vezes se apagam devido à falta de compreensão daqueles que deveriam ser os orientadores. (BLINDER, citado por RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 75).

Como esses contatos de outros estados e países, assim, também, começaram a chegar outras pessoas de fora do Rio de Janeiro, para conhecer a experiência da Escolinha. Como exemplo, cito o texto de Noêmia Varela (1917-2016) arte-educadora que veio de Recife, onde dirigia a Escola Ulisses Pernambucano:

Uma escola para crianças excepcionais. [...] Ela pedi-me uma opinião, queria ajuda, e eu respondi-lhe: ‘a melhor ajuda que você pode dar a um excepcional em Recife é criar uma [...] Escolinha de Arte para crianças normais [...] aplicar tudo o que você fizer para as crianças normais com os excepcionais. Você vai mobilizar os pais em geral e a comunidade para o problema do excepcional. Dito e feito, ela foi para lá e fez a Escolinha. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 325-326)

Noemia se dedicou em Recife a integrar a arte no processo de educação, e, em 1953, assumiu como professora e diretora técnica, a Escolinha de Arte do Recife, fundada por educadores e artistas, entre eles, Augusto Rodrigues e o designer Aloisio Magalhães. Pouco mais tarde, Paulo Freire indicou Noemia para dar aula de Didática no Curso de Professorado da Escola de Belas Artes:

Foi-me permitido um novo campo de experiências e aprendizagem [...] que refletia a grande influência do Movimento Escolinha de Artes, do pensamento de Herbert Read e da contribuição teórica e prática de Viktor Lowenfeld. (BARBOSA, 1986b, p. 15).

Noemia Varela veio para o Rio de Janeiro e foi chamada por Augusto para integrar a equipe da EAB. Sua presença provocou o crescimento e a importância nas áreas de formação de professores e do Movimento das Escolinhas que abordaremos em seguida. Ainda sobre o crescimento das Escolinhas pelo Brasil, Augusto comenta:

Se por um lado, algumas Escolinhas se fundaram em relação a uma intuição, há certo interesse de A ou B, um certo inconformismo ou porque um sendo artista e percebendo que arte deve ser feita com liberdade e que a expressão da criança deve ser livre, por outro lado a proliferação de Escolas também se deve à formação de cursos para professores. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 329-330).

⁴³ A Escolinha de Arte del Paraguay funcionou de 1959 até 2009.

Esse interesse de Augusto Rodrigues, além de proporcionar espaço e oportunidade para as crianças criarem, influenciou a formação de professores, o que se manifesta em sua produção, em várias ocasiões, como, por exemplo, as perguntas de Augusto a professores, pois penso serem fundamentais para compreendermos sua preocupação com uma educação conectada ao seu tempo:

Vocês se preparam para serem professoras com as que ensinaram a vocês quando tinham cinco anos de idade ou vocês se preparam para uma realidade nova? Vocês vão repetir essas professoras do passado? Vocês vão ser professoras atualizadas, integradas dentro do seu tempo ou ser professoras do seu tempo de infância? (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 335).

Noêmia e Lucia Alencastro foram as responsáveis pela introdução de professores da EAB nas escolas de educação básica para: “trabalhar o professor, trabalhar a criança, trabalhar a comunidade para uma integração” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 323).

Noemia Varela, no Encontro das Escolinhas de Arte realizado em 1972, proferiu conferência sobre ‘Criatividade na escola e Formação do Professor, neste momento faz uma retrospectiva do início do movimento e do interesse em expandir o trabalho desenvolvido da EAB:

E dessa forma surgiram os cursos de arte para adultos, os cursos de atividades artísticas e recreativas, cursos experimentais e estágios, cursos abertos ao não titulados, sem provas e notas. Outros artistas e professores inspirados na experiência observada começaram novas Escolinhas. Augusto Rodrigues viajou pelo Brasil e América do Sul para falar da experiência que orientava juntamente com educadores, outros artistas e psicólogos. Gente chegando de longe para ver e crer – principalmente vindos do Chile, Paraguai, Uruguai, Argentina. Professores do exterior foram convidados para dar sua contribuição levando de volta nossa resposta. (VARELA, 1972, p. 7).

Os professores do antigo primário faziam seus estágios na EAB, conforme notícia no *Jornal Arte & Educação* de 1971:

A Secretaria de Educação do Estado da Guanabara mantém convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, para treinamento de professores no campo da atividade artística. Os resultados desse convênio são altamente valiosos e dão a medida do interesse das professoras na renovação e atualização da ação pedagógica. (RODRIGUES, M., 1977, p. 13).

A partir desse momento, a reportagem traz a voz das estagiárias, numa demonstração da importância dessa experiência na formação de professores:

As horas que passamos aqui foram horas muito felizes, onde vivemos experiências, não iguais as das crianças, mas bem semelhantes. Voltamos quase sem sentir, à nossa infância. As barreiras criadas pelos adultos foram caindo, uma a uma, e conseguimos uma coisa muito importante – nos sentimos livres para trabalhar. Compreendemos que o importante era criar, não nos incomodava mais se a colega achava feio ou bonito o nosso trabalho, pois cada um de nós aprendera uma lição – respeitar a seu semelhante. (RODRIGUES, M., 1977, p. 13).

Trago, também, a voz de Maria Dolores Coni, numa carta direcionada a Noemia Varela. Dolores veio da Bahia para cursos e estágio na EAB:

Lembro-me tão bem da senhora, então coordenadora pedagógica daquela escola, desafiando-nos, instigando-nos, apontando o estudo como lastro imprescindível à compreensão do que vivíamos. Era grande sua preocupação conosco, estagiários e professores. Desejava nos ver em processo contínuo de aprimoramento, sabendo distinguir e criticar a teoria e a prática mais adequadas às nossas ações. E então, apresentava-nos Herbert Read, Lowenfeld, Bachelard, Jung e tantos outros autores, para não falar dos artistas, educadores, intelectuais, pessoas especiais que passavam por nossa vida nos Cursos Intensivos de Arte na Educação, que sistematicamente a Escolinha promovia, e nos Cursos regulares. A escolha destes professores/formadores era rigorosa. (CAMPOS, 2003, p. 29).

O início da proposta de formação a partir da experiência da EAB surgiu em 1960, quando professores de diferentes partes do Brasil foram aceitos na EAB para fazerem um estágio intensivo:

Durante um mês, aproximadamente, trabalhou-se de modo intensivo, visando-se a análise da experiência da Escolinha de Arte do Brasil em sua estrutura e dinâmica em seus processos e técnicas, em seus princípios fundamentais. O debate esclarecia como integrar arte no processo educativo, e qual a forma de fundar e fazer funcionar uma Escolinha com mais êxito e ainda coimo melhor preparar o educador para avaliação de sua experiência em classe. Não havia propriamente professores-alunos e mestres. Estavam todos envolvidos no diálogo e nas experiências criativas. (VARELA, 1972, p. 7).

A partir de 1961, eram organizadas duas turmas por ano e o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) não era exclusivo para professores com titulação: “Caracteriza-se, também, pela sua abertura para artistas, artesãos e estudantes de arte; psicólogos e professores de Pedagogia”, assim como os alunos de psicologia e pedagogia:

motivando o impacto e a descoberta do *outro*, em sua originalidade e poder criativo, em seus condicionamentos e pobreza de expressão simbólica. Na verdade, o Curso Intensivo é a penas o começo de um longo processo de preparação do professor criativo, polivalente e não especializado. É um curso, também, de autodescoberta jamais completo, estimulando atitudes pela reformulação e reavaliação de experiências. (VARELA, 1972, p. 7).

Era um curso que começava pela necessidade, pela prática e não pela teoria bem organizada em uma grade curricular, e que tinha, em seu quadro de professores, não os títulos mais altos, como doutores, mas os que atuavam bem nas suas especialidades:

A equipe de professores do Curso Intensivo vem sendo formada de modo singular e, mais uma vez, Augusto Rodrigues, na época, inovou quando, na procura da solução para formá-la, chamou não somente o professor titulado e com experiência de alto nível, mas também, conquistou para essa equipe o artista, o artesão, o crítico de arte, o jornalista, o técnico de futebol, o poeta, o cientista e todo aquele capaz de alargar a percepção do professor-aluno. A diversidade de formação do *staff* de professores e a heterogeneidade do grupo de professores-alunos tem constituído fonte de renovação e transformação desse curso. (VARELA, 1972, p. 7).

Sobre a questão da titulação, trago o depoimento de Ana Mae Barbosa: "A maior qualidade da EAB é ser uma instituição de portas abertas para receber todo mundo, alunos e visitantes, sem exigência de títulos acadêmicos e sem exigir atestado ideológico" (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 115).

Em depoimento, Augusto comenta o estranhamento dos estrangeiros pelo fato de ele não ter um título:

Não podiam entender que uma escola, e sobretudo eles que sabiam qual era minha formação, ou melhor, que eu não tinha formação escolar, um título, como é que eu podia dirigir uma escola, um movimento que, naquela época já havia várias no país. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 297).

Varela (1972, p. 7) deixa claro que “não formamos o professor especializado em arte, mas indicamos ao educador o caminho para a mudança, a fim de descobrir, se lhe convier, a sua especialização”. O educador que cursasse o Curso Intensivo de Arte e Educação trilhava, assim, o caminho para a sua independência e autonomia.

Segundo Varela, o CIAE foi o “único curso de arte educação para professores de todos os graus de ensino – o que nos permitiu, de certa forma, incentivar e descobrir a criatividade do educador brasileiro”. E reforça que “paradoxalmente é um curso não oficializado que vem preparando professores para escolas governamentais”. O que mais caracterizou o CIAE em seu decurso, foi

estar centralizado no vigor do ato de criação, mobilizando o impulso exploratório de seus alunos, levando cada participante a explorar potencialidades emotivas e expressivas das linguagens artísticas, fazendo-o pensar e repensar arte e educação no contexto cultural. (VARELA, 1988, p. 118).

A última contribuição de Noemia Varela para a revitalização do CIAE previa a realização de um curso de especialização em nível de pós-graduação em convênio com o Conservatório Brasileiro de Música em 1981 (VARELA, 1986, p. 20).

À medida que a EAB ia crescendo, Augusto começou a chamá-la de movimento, e a se preocupar, por não ter registrado o início do movimento, como se pode ver neste depoimento:

muita coisa desse meu depoimento são elementos que já deveriam estar registrados, ser do conhecimento, de todo o grupo. Não só meu depoimento, mas o da Lucia e de todas as pessoas que participaram de início do movimento e de um grande período dele. Sobretudo no período que eu chamaria de aventura; eu chamaria de período heroico, ou mesmo, eu chamaria de aventura poética, que é tão importante, porque às vezes, quando nós criamos as leis, nós não somos tão sábios. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 299).

Além disso, ele comenta o tipo de experiência e o convívio que o curso proporcionava, desde o início:

Devia estar registrado isto, mas não foi registrado, e quando a experiência era muito pequena, vamos dizer 100 crianças, as crianças convivendo com os professores diariamente, os 5 dias da semana, inclusive sábados e domingos, vivendo dentro e fora da escola, todo mundo participava e sabia de tudo. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 299-300).

Em seguida, aborda as dificuldades em relação à distância, ao processo educacional e às questões financeiras, à medida que o movimento ia crescendo:

Depois é que foram se criando os departamentos e a escola foi crescendo. A comunicação foi se tornando mais rara, difícil. [...] Então eu creio que foi em 1º lugar, a experiência de um país tão grande e a gente com a preocupação de não ser uma escola elitista, mas uma escola de centro ou de grande centro, isso tornou um problema difícil, e já havia também que na administração, na área da educação houvesse alguém que se detivesse para dar margem a que essa experiência se tornasse tranquila e maciça dentro do processo educacional e não que essa experiência se tornasse dura e penosa com uns poucos que acreditavam, e que não tinham os mínimos meios econômicos para sobreviver com dignidade. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 300).

Augusto chama a esse processo de “expansão de contaminação por influência de Herbert Read”, que o havia impressionado muito: “porque no fundo, nós estávamos querendo contaminar os outros pela alegria no criar (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 308.) E completa:

E, se o movimento continuou, é porque tanta gente foi atingida, que alguns puderam ter o processo de contaminação e sair do processo de contaminação e outros ficaram irremediavelmente contaminados. Então esses mantêm ainda a bandeira. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 300).

Trabalhar sempre com a transparência, com a verdade sem maquiagem, sem camuflagem, também, era uma característica da Escolinha:

Desde os seus primórdios foi não preparar nada de especial para quem fosse analisá-la ou julgá-la, ou para quem fosse analisar as suas qualidades, ou seu valor, ou quem fosse fazer o relatório para poder se ver possibilidades de verbas. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 313).

Augusto ainda comenta a insistência e resistência de algumas professoras no Rio Grande do Sul, uma no Norte, uma no Paraná que lutam, apesar de o meio não ser favorável, acreditando que poderiam estar, não só a serviço das crianças que elas atendiam, mas de todas as crianças. E continua descrevendo alguns princípios acreditando neste movimento da EAB:

O que nós continuamos pensamos desde o início é que o Movimento Escolinha não era um movimento para envaidecer uns poucos educadores, não era um movimento para nos tornarmos doutores, mas para permanecermos na experiência sem preconceitos. E numa constante, numa permanente reformulação, numa busca de fórmulas de educação, que jamais traissem essa coisa que é: não há educação que possa ser válida senão aquela que parte da própria experiência numa profunda consciência da realidade em que se desenvolve o processo. E que nós acreditávamos, e acreditamos piamente, que a escola não perdeu e jamais vai perder as suas características de escola, não elitista de escola porque pertence a essa ou aquela classe, mas que ela se dirige à criança [...] Nenhuma Escolinha de Arte do Brasil, em nenhum estado do Brasil, jamais recusou a criança sem condições econômicas. Sempre a

criança que procurou, mesmo sem condições econômicas, esteve dentro da Escolinha. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 300-301).

Na continuação deste movimento das Escolinhas pelo Brasil e América Latina, é criada a INSEA:

A essa altura, já se falava no Movimento Escolinhas de Arte, que se expandiu por todo o país, com o surgimento de 68 escolinhas, além da projeção em países sul-americanos, como Argentina, Chile, Peru, Equador, Paraguai e Uruguai. O fato é que a filosofia da educação através da arte alcançou projeção internacional, culminando na criação da Insea (*International Society for Education through Art*) – da qual Augusto Rodrigues foi um dos fundadores –, que se tornou órgão consultivo da Unesco para a educação. (BRITTO; PALMA, 2019, p. 23-24).

Como consequência desse interesse, na celebração dos 40 anos da EAB foi fundada em 1988, a Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte (Sobreart)

Multiplicaram-se as escolinhas e sentiu-se a necessidade premente de uma sociedade que divulgasse as ideias, promovesse o intercâmbio entre os participantes do Movimento no País e no exterior, que estimulasse a realização de estudos, pesquisas, seminários, cursos e conferências no campo da educação criadora e que representasse o Brasil junto à Sociedade Internacional de Educação através da Arte (INSEA). A SOBREART nasceu destas preocupações. [...] mais do que recordar os feitos do passado, será o momento de repensar prospectivamente seu papel dinamizador no universo da educação brasileira. (SOBREART, 1988, p. 1).

Jader Britto (2019) descreve aqui o nascimento da Sobreart:

Em meados dos anos 1970, realizou-se assembleia no Largo do Boticário, presidida por Augusto Rodrigues, para instituir a Sociedade Brasileira de Educação através da Arte (Sobreart). A iniciativa tinha o objetivo de apoiar as ações da Escolinha no relacionamento internacional, na realização de encontros, seminários e congressos, como também de estudos e projetos de pesquisa. Zoé Chagas Freitas foi então eleita presidente. (BRITTO; PALMA, 2019, p. 24).

Na seção de notas & informações do Jornal Arte & Educação há um pequeno texto que explica o que é a Sobreart:

Educadores, artistas e interessados na valorização da capacidade criadora do homem, e com o propósito de colaborar para o entendimento entre os povos, fundaram a 24 de agosto de 1973, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Educação através da Arte, Sobreart, com sede na Av. Marechal Câmara, 314 – 4º andar – Guanabara, sendo na ocasião escolhido o prof. Augusto Rodrigues como Presidente de Honra da entidade e eleita a seguinte diretoria para o biênio 1973-1975: Presidente – Zoé Noronha Chagas Freitas. 1ª Vice-Presidente – Cecília Fernandez Conde. 2ª Vice-Presidente – Noemia de Araújo Varela. 1º Secretário – Jader de Medeiros Brito. 2ª Secretária – Maria Luiza Sabóia Saddi. 1º Tesoureiro – Jorge Santos. 2º Tesoureiro – Antonio Moraes Correia.⁴⁴ (BRITTO, 1974, p. 2).

Para Noêmia Varela (1986, p. 13) era um exemplo em sua ação formadora “um espaço autônomo e gerador de experiências”. Entre suas ações revolucionárias em arte e educação

⁴⁴ 2ª Vice-Presidente – Noemia de Araújo Varela. 1º Secretário – Jader de Medeiros Brito. 2ª Secretária – Maria Luiza Sabóia Saddi. 1º Tesoureiro – Jorge Santos. 2º Tesoureiro – Antonio Moraes Correia

conseguia agregar artistas plásticos, poetas, músicos, escritores, educadores, pensadores, filósofos que se reuniam, discutiam, debatiam e emitiam suas opiniões sobre tudo o que se passava, numa época em que o encontro ainda proporcionava a troca de experiências que penso ter sido uma das vivências mais ricas em arte e educação no Brasil.

Termino este capítulo com um texto do poeta Carlos Drummond de Andrade sobre a riqueza da proposta de Augusto e da EAB, ao abordar a criança e, também, a autonomia:

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado à necessidade do jogo, à ausência de conhecimento livresco, à despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?

Não seria talvez despropositado cuidar de uma extensão poética das escolinhas de arte, essa ideia maravilhosa que Augusto Rodrigues tirou de sua formação humana de artista para a realidade brasileira? Longe de ser uma fábrica alarmante de versejadores infantis, essa extensão, curso ou atividade autônoma daria à criança condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas – projeto de educação para a poesia, principalmente de educação pela poesia. (ANDRADE, 2019, p. 85).

4 O JORNAL DA ESCOLINHA

4.1 O Jornal da Escolinha

Em busca da presença e do interesse do Augusto Rodrigues nas ideias de circularidade, propus-me a investigar sua presença em documentos da própria escola, em especial, os jornais.

A análise documental busca “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE, 1986, p. 38), como a circularidade de ideias a partir do movimento da EAB. O processo de análise de conteúdo teve como início a decisão sobre a unidade de contexto a ser buscada, no caso, as palavras *criação, criatividade, expressão criadora, educação criadora e educação criativa*.

Para os professores americanos Robert Bogdan e Sari Biklen da Universidade de Syracuse nos Estados Unidos da América, os textos escritos pelos sujeitos também são considerados dados, tanto quanto os documentos oficiais, por exemplo, jornais da escola ou boletins informativos e “servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176). São chamados de comunicação externa os “materiais produzidos pelo sistema escolar para consumo público” (p. 181), representando uma “expressão direta dos valores daqueles que administram” (p. 181) a escola.

Para dar conta do propósito, recorri, tanto ao próprio jornal, quanto a outras publicações que tratam da validade desse tipo de documento de pesquisa. Início com o exame do livro organizado por Ana Clara Nery e José Gondra, denominado *Imprensa Pedagógica na Ibero-América, local, nacional e transnacional* (NERY; GONRDA, 2018). No Prefácio o professor uruguaio Antonio Romano⁴⁵ começa chamando atenção sobre a proposta:

O livro que estamos apresentando é uma contribuição importante [...] as publicações educacionais começaram a adquirir outro significado: a partir de fontes de análise, elas se tornam objeto de estudo. Várias razões explicam a conversão da imprensa pedagógica em objeto de análise. [...] a imprensa tem sido uma fonte recorrente para a historiografia mais clássica. Talvez o surgimento da imprensa pedagógica no marco da história da educação esteja relacionado a um processo de consolidação como um campo específico de pesquisa que segue o modelo da história como disciplina, mas que ao mesmo tempo define suas próprias fontes [...] A preocupação com a imprensa pedagógica transcende seu uso como fonte e se conecta a outras perspectivas ligadas à história cultural. (ROMANO, 2018, p. 8).

⁴⁵ Professor Adjunto da Universidad de la República (UDELAR). Membro fundador da Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) e eleito para integrar a Comisión Directiva (2009-2018). Pesquisador Nível I do Sistema Nacional de Investigación (ANII). Doutor em Educação pela Universidad Nacional de La Plata.

Nessa mesma publicação, a professora Dulce Regina Baggio Osinski⁴⁶ participa com um texto sobre o jornal *Arte & Educação*, em que, na introdução, afirma que:

O uso estratégico da imprensa para divulgação e defesa de ideais relacionados à educação tem sido objeto de maior atenção de historiadores da educação desde que os esforços de sistematização e análise da produção de impressos pedagógicos foram empreendidos por pesquisadores como Pierre Caspard (1997) e Antonio Novoa (1997) [...] as revistas voltadas à educação e ao ensino não só fornecem informações sobre o trabalho pedagógico, as práticas docentes e a organização dos sistemas, possibilitando entrever detalhes a respeito das especificidades das disciplinas, das reivindicações dos professores e de tantos outros temas de interesse dos pesquisadores da área. (OSINSKI, 2018, p. 665-666).

Para Osinski as publicações tomadas como fontes ou objetos de pesquisa, e por vezes, os dois ao mesmo tempo:

têm sido exploradas por seu potencial no que se refere à compreensão não só de aspectos de sua materialidade, mas também dos discursos que veiculam e das práticas cujos vestígios suas páginas registram. [...] No contexto brasileiro, os recentes resultados apontam para um *corpus* investigativo que se adensa progressivamente por meio da produção de dissertações, teses e artigos científicos que têm se dedicado à análise de revistas classificadas como pedagógicas a partir das mais variadas perspectivas, levando em consideração os lugares de produção, os agentes envolvidos, as temáticas abordadas e os objetivos que se pretendia atingir com tais iniciativas. (OSINSKI, 2018, p. 666).

O primeiro jornal editado pela então ainda chamada Escolinha de Arte da Biblioteca Castro Alves se chamava *O Grilo*. Houve três edições. O jornal tinha uma proposta altamente democrática, pois era dirigido por uma comissão de cinco membros, escolhidos por meio de votação das próprias crianças com mais de dez anos:

Sendo de espírito livre, os artigos deveriam ser corrigidos o menos possível. Pedia-se sempre ao redator de um artigo que o revisasse ele próprio. O número um do jornal, mimeografado e colorido a lápis, exemplar a exemplar, foi lançado sem data e ano, mais provavelmente em janeiro de 1950. (BRITTO, 2008, p. 19).

A apresentação do primeiro número do *Jornal O Grilo* foi assinada por Nils Guilherme Castro:

O Jornal, para muitos, não é novidade, aliás o mesmo se passa comigo. No ano passado, a ideia nasceu e morreu depois de uma agitação enorme... Os alunos eram poucos, as atividades ainda menos, nunca havíamos escrito nos diários... Tudo isso concorreu para que falhasse aquele esforço...

Nasceram mais atividades, vieram mais alunos e a sociabilidade no curso cresceu. Eis aqui o jornal triunfante! O professor Augusto chamou-nos em reunião, e depois de tantos dias de debates fomos aos poucos concordando uns com os outros e o nosso jornal se formou... e ei-lo publicado! Eis aqui as normas diretoras do jornal:

1. O jornal é dirigido por uma comissão de cinco membros, escolhidos por plebiscito.
2. A eleição será completamente livre e o voto secreto.

⁴⁶ Professora associada aposentada da Universidade Federal do Paraná, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação daquela Instituição (mestrado e doutorado), na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa em História Intelectual e Educação (GPHIE). É artista plástica e ilustradora.

3. Só podem ser votadas para a comissão, crianças com mais de dez anos.
4. Um mês e meio de curso, pelo menos, para serem eleitos (p. 48).
5. Sendo de espírito livre, o curso, os artigos devem ser corrigidos o menos possível.
6. Pedir-se-á sempre ao redator de um artigo que o revise o mais possível, ele próprio. (CASTRO citado por RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 54).

As matérias abordavam textos dos professores sobre as aulas, notícias de expansão da Escolinha no Rio Grande do Sul, os domingos no Parque Guinle, entre outros. Os números 2 e 3 foram impressos e publicados em março e maio de 1950, respectivamente.

Augusto se referia aos jornais da EAB, carinhosamente, pelo nome de jornalzinho, conforme diz em seu depoimento de 1978 sobre o *Jornal O Grilo*: “Logo de início houve uma correspondência e está registrado no jornalzinho” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 343), e o outro sobre o *Arte & Educação* “um desses documentos está publicado no jornalzinho Arte & Educação (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 393).

O livro impresso apesar de ser fundamental na educação, pode representar o que já está pronto e cristalizado. Para sua elaboração e confecção em um determinado momento, não muito distante do século XXI, eram necessários muitos anos de estudo e de escrita, além do valor econômico necessário para a impressão, os direitos autorais e outros custos altíssimos. Não eram todos os que lidavam com a educação que se sentiam capazes de escrever, ou, na verdade, com tempo para se dedicar à arte da escrita, principalmente os artistas educadores como Augusto Rodrigues.

Augusto tinha muitas ideias, mas, segundo Britto⁴⁷, pedia ajuda a ele para “formatar suas ideias”; o entrevistado deixa claro, várias vezes, que as ideias, o conteúdo do texto, a originalidade sempre foram do Augusto, mas que a forma, e o tratamento literário eram dele: “Jader de Medeiros Britto foi chamado para editar o jornal e começou a reunir material” (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 102). Augusto tinha uma resistência ao academicismo, ao formalismo, e num determinado momento reclama a volta da experiência, da ação, nos textos do jornal. Augusto Rodrigues, em 1980, conta sobre o *Jornal Arte & Educação*:

A Escolinha sempre publicou textos — traduzidos ou de autores brasileiros — que serviam de subsídios para os diversos cursos e atividades. Textos ‘clássicos’ para a Escolinha, como ‘é preciso olhar a vida inteira’, de Henri Matisse, resumos de livros de Herbert Read, o artigo ‘Ao resto, o resto’, de Augusto Rodrigues e muitos outros foram reimpressos muitas vezes e distribuídos para os alunos e professores que passaram pela Escolinha. Resumos das aulas de professores como Tom Hudson e textos divulgando técnicas e utilização de materiais, como os do curso de Miss Robertson, tornaram-se documentos bastante procurados até por pessoas de fora da

⁴⁷ Em entrevista concedida dia 8 de março de 2019 na própria casa do entrevistado. Jader de Medeiros Britto José Jader nasceu no Jardim do Seridó, Rio Grande do Norte, trabalhou no Instituto de Estudos Avançados Em Educação – Inep e foi editor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de 1960 a 1976 e o de 1984 a 1986, exatamente nos momentos críticos da história política do Brasil: a ditadura militar e o movimento de redemocratização do País.

Escolinha. Mas, a partir de 1969, começou-se a sentir mais agudamente a necessidade de uma publicação sistemática que fosse porta-voz das ideias da Escolinha e do Movimento da Educação através da Arte. Reuniões de Augusto Rodrigues, Cordélia de Moraes Vital, Zoé Noronha Chagas Freitas e Noêmia Varela concluíram que estava na hora de a EAB editar o seu jornal. Além de divulgar as ideias, seria um meio de analisar experiências e um campo fértil de debates. (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 102).

Para entendermos melhor o que significa um jornal, um periódico voltado para a educação, recorro novamente ao livro organizado por Ana Clara Nery e José Gondra *Imprensa Pedagógica na Ibero-América, local, nacional e transnacional* em 2018. Três razões me levam a essa publicação; a primeira, por conter especificamente um capítulo dedicado ao Jornal da EAB; a segunda, por ser um livro compartilhado com autores ibero-americanos, coerente com a minha pesquisa, que abarca a América Latina; e a terceira e última razão é o fato de ser muito atual. Dulce Regina Baggio Osinski participa dessa publicação, especificamente, com um texto sobre o jornal Arte & Educação e indica que “a imprensa pedagógica seria mais interativa que os tratados ou manuais” (OSINKI, 2018, p. 666). Segundo o professor uruguaio Antonio Romano, no prefácio:

Resultam interesse as revistas que cruzam campos disciplinares diferentes como no caso Arte & Educação abordada por Osinski (...) a imprensa pedagógica é tensionada pela influência de campos anexados que redefinem o perfil e ao mesmo tempo oferecem pistas para pensar sobre as características mais específicas das revistas educativas. (ROMANO, 2018, p. 15).

Augusto Rodrigues comprometido com os processos de criação e a expressão criadora na educação, edita, 22 anos depois da fundação da Escolinha, o Jornal Arte & Educação e convida seus amigos para escreverem artigos ou traduzirem artigos, textos de artistas e educadores considerados referência na arte e educação, enfim, artistas, educadores e pensadores que marcaram profundamente o cenário da arte e educação no Brasil.

Ao focar a atenção nesses autores, sublinho a importância dessa proposta, de perpetuar as vozes dos que contribuíram profundamente com a educação pela arte carioca, com certeza, também, a brasileira e, quiçá, latino-americana:

Arte & Educação nasceu sob um contexto de surpresas. Sabíamos das dificuldades de se lançar um jornal mensal sobre um assunto aparentemente específico, mas que na realidade está integrado com o desenvolvimento nacional, entendido em seus setores mais diversificados. Assim fizemos o jornal e sua tiragem experimental foi de 10.000 exemplares. (RODRIGUES, Augusto, janeiro 1971, p. 8).

No Encontro das Escolinhas de Arte, em 1972, Augusto comenta a criação do *Jornal Arte & Educação*: “No sentido de divulgar mais amplamente as nossas experiências resultadas, criamos um jornal ‘Arte e Educação’, que, na sua expressiva tiragem de 10.000 exemplares,

mostra o quanto foi frutífero o nosso trabalho de campo educacional” (RODRIGUES, Augusto, 1972, p. 4).

Era um jornal onde ficariam registrados: as experiências, os pensamentos, os debates, as opiniões sobre arte e educação. E isso, num impresso com poucas folhas de papel, não muito caro e com alguma circulação. Para Britto:

a tiragem e distribuição eram problemas contínuos. O número zero teve uma distribuição de 3 mil exemplares, esgotada. Depois, com o Augusto como editor, passou a 5 mil exemplares. A maior tiragem que lembro foi de 8 mil exemplares, o número sobre educação pré-primária. Desse número foi pedida uma tiragem maior para o Congresso da Organização Mundial de Pré-escolar (OMEP), em São Paulo. (BRITTO, citado por RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 104).

Segundo Paulo Alberto Moretzsohn Monteiro de Barros (1936-2008) mais conhecido por Arthur da Távola, jornalista e professor, que fez parte do Conselho Editorial do jornal *Arte & Educação*:

O curioso desse jornal é que ele tendo uma tiragem pequena, é simplesmente devorado pelas professoras, tal a carência de publicação especializada. O jornal precisa se adequar à sociedade de massas contemporânea, ganhar tamanho, volume, distribuição e frequência para chegar efetivamente aos professores. (BARROS, citado por RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 104).

Seus organizadores não tinham a pretensão de que atingisse um grupo grande, não era direcionado apenas aos que frequentavam a EAB, mas sim a todos interessados em Arte e Educação; com certeza, foram uma marca importante na arte e educação, esses registros de todos que passaram pela escolinha, os que contribuíram, os que aproveitaram.

Com o lançamento do Jornal Augusto comenta que: “a Escolinha passa a ser ‘escola’, não no sentido apenas de estabelecimento de ensino, mas de escola pensamento, escola ação, escola filosófica e pedagógica, escola tendência e escola expansão” (RODRIGUES, Augusto, 1971, p. 8).

Em entrevista (2019), Jader Britto, editor do jornal, conta que a proposta surgiu numa reunião do Conselho da Escolinha, quando Zoé Chagas Freitas mostrou um exemplar de um jornal de biologia distribuído no Congresso Mundial de Arte e Educação em Londres do qual tinha participado.

A proposta foi aprovada e Augusto convidou o designer e escritor Zivaldo para fazer o projeto gráfico e a logomarca para o jornal da Escolinha, que se chamaria *Arte & Educação*. Encontro o detalhe técnico no livro comemorativo dos sessenta anos da EAB, organizado por Britto (2008): “Zoé Chagas Freitas, que tinha carteira de jornalista, foi designada Editora-Geral

(p. 66) [...] o jornal era composto e impresso na gráfica do jornal *O Dia*⁴⁸” (p. 66). Britto (2013) descreve com precisão os detalhes do início do jornal:

Na preparação do primeiro número, Augusto se comunicou com Ziraldo pedindo sugestões para a programação visual (...) O trabalho agora consistia em levantar textos, informações e ilustrações. Noemia Varela, diretora pedagógica da Escolinha, foi de extrema dedicação e competência na sugestão de textos, bem como na seleção de fotos do dia a dia das atividades. (BRITTO, 2013, p. 5).

Numa entrevista em 2006, Zoé Chagas Freitas responde à pergunta de como surgiu o jornal *Arte & Educação*:

Houve no ano anterior, o Congresso Mundial de Arte-Educação, organizado pela UNESCO e o Brasil enviou cerca de 20 professores. Eles tinham o jornal *Arte Educação* e falei para o Augusto que deveríamos ter um também, e chamamos o Jader Britto. Eu era a responsável por tudo porque tinha a licença de jornalista. O jornal era distribuído entre os vários professores, até que tive a ideia de vendê-lo, mas era muito difícil. (CHAGAS FREITAS, 2006, p. 5).

Existe uma controvérsia entre as versões de Britto e Zoé que, até o momento, não pode ser deslindada.

Britto descreve sua ligação com o educador Anísio Teixeira, pois era seu diretor no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Ele havia convidado Jader para trabalhar, dando-lhe oportunidade para uma grande aproximação. Com isso, Anísio aceitou rapidamente o convite de Jader para escrever no número zero do jornal. Britto continua descrevendo o processo do número zero do jornal:

Com os originais concluídos tratou-se logo de encaminhá-lo à gráfica do jornal *O Dia*; uma semana depois o jornal estava impresso. O próprio Augusto, em seu entusiasmo, quis participar da distribuição. O ano de 1970 estava terminando. (BRITTO, 2013, p. 5).

⁴⁸ O jornal *O Dia* foi fundado em 1951 pelo então deputado Chagas Freitas, futuro governador dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, marido da Sra. Zoé Chagas Freitas.

ARTE & EDUCAÇÃO

ano I

escolinha de arte do brasil

setembro - 70

apresentação

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

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

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

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

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

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

augusto rodrigues

DESENHO: EXPRESSÃO PRÉ-VERBAL DO PENSAMENTO INFANTIL	AS ESCOLINHAS DE ARTE DE AUGUSTO RODRIGUES	É PRECISO OLHAR A VIDA INTEIRA COM OLHOS DE CRIANÇA
P. 2	P. 3	P. 4
A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DE HERBERT READ	TEATRO: LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE	CONGRESSO DA INSEA: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NUM MUNDO EM CONSTANTE MUDANÇA
P. 5	P. 7	P. 12



Trabalho de Virgínia (6 anos) — EAB

Figura 1. Capa número 0 do Jornal Arte & Educação, impresso em 1970
Fonte: ARTE&EDUCAÇÃO, n. 0, 1970.

Chamo atenção para a logomarca *Arte & Educação* feita por Ziraldo; o nome da EAB em minúscula; o título ‘apresentação’ e a assinatura do Augusto Rodrigues.

Sobre como funcionava o jornal *Arte & Educação*, Jader Britto explica numa entrevista feita para a edição comemorativa dos 58 anos da EAB em 2006:

Quando trabalhávamos lá no jornal, tínhamos uma equipe de consultores: Cecilia Conde, a própria Zoé, Noemia Varella, um grupo de sete pessoas que compunham o conselho editorial do Arte e Educação. Então este conselho levantava sugestões, e nós planejávamos a realização de cada número, inclusive indicando colaboradores, pessoas para entrevistar. Havia um planejamento cuidadoso para a programação de cada número. (BRITTO, 2006, p. 7).

Em depoimento de 1980, Britto conta que: “o Conselho Editorial definia os temas a serem debatidos pelo jornal: literatura infantil, lazer, educação pré-escolar etc.” (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 104).

Pode-se considerar que o jornal durou de setembro de 1970 a julho de 1978, com algumas publicações extras. São 25 edições até 1978, e seis impressões posteriores comemorativas. O Ano 1 compreende o período que vai de setembro de 1970 até agosto de 1972, com 13 edições. Não existe nada no Ano 2 – 1973 -, em que o jornal não foi publicado. O Ano 3 tem 3 edições, julho, outubro e dezembro de 1974. O Ano 4 tem 2 edições, em março de 1975 e em 1976, sem designação de mês. O Ano 5 tem uma edição, em 1976. O Ano 6, 4 edições, 3 em 1977 e uma em 1978:

Em 1970, saiu o número zero de *Arte & Educação*. Augusto Rodrigues foi editor do número 1 ao 13, Jader do 14 ao 20, sempre assessorados pelo Conselho Editorial que programava as matérias. Dos números 21 a 23, a responsabilidade ficou a cargo do prof. Mauro Costa. (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 102).

As edições navegavam ao sabor das ondas, das crises e oportunidades que a EAB enfrentava. A verba para garantir as edições vinha das assinaturas (mas isso não acontecia o tempo todo), da venda nas bancas de jornal e das propagandas. Sobre o alcance atingido pelo jornal, Osinski averiguou que:

Temos uma ideia de que o jornal chegou até instituições como escolinhas de arte, grupos escolares escolas normais e técnicas em diversos pontos do país, sendo possivelmente lido por professores e alunos. [...] Não se restringindo ao âmbito nacional, *Arte & Educação* chegou eventualmente às mãos de leitores em países europeus. A intenção de implementar uma política de internacionalização pode ser igualmente percebida pela menção feita, nos números 10 a 12, à existência de representantes do jornal em Paris. (OSINSKI, 2018, p. 680).

Quadro 1. Números editados pelo Arte & Educação de 1970 à 1978

Ano	Número	Mês	Ano
Ano I	Número 0	Setembro	1970
Ano I	Número 1	Janeiro	1971
Ano I	Número 2	Fevereiro	1971
Ano I	Número 3	Março	1971
Ano I	Número 4	Abril	1971
Ano I	Número 5	Maio	1971
Ano I	Número 6	Junho	1971
Ano I	Número 7	Julho	1971
Ano I	Número 8	Dezembro	1971
Ano I	Número 9	Janeiro	1972
Ano I	Número 10	Fevereiro/Março	1972
Ano I	Número 11	Abril/Maio	1972
Ano I	Número 12	Julho	1972
Ano I	Número 13	Agosto	1972
Ano 3	Número 14	Julho	1974
Ano 3	Número 15	Outubro	1974
Ano 3	Número 16	Dezembro	1974
Ano 4	Número 17	Março	1975
Ano 4	Número 18	Não tem o mês	1976
Ano 5	Número 19	Julho	1976
Ano 6	Número 20	Julho	1977
Ano 6	Número 21	Setembro	1977
Ano 6	Número 22	Dezembro	1977
Ano 6	Número 23/24	Março/Julho	1978

Fonte: Elaboração da autora

Segundo Osinski:

Algumas edições especiais foram publicadas com o intuito de homenagear a EAB e o próprio jornal, não mantendo, porém, suas características originais de forma ou conteúdo. Sem numeração e de caráter memorialista, essas publicações reeditaram artigos considerados de importância histórica para a Instituição, incluindo também entrevistas e depoimentos de agentes que desempenharam papéis relevantes em seu contexto. (OSINSKI, 2008, p. 683).

Quadro 2. Tabela com a relação de todas as edições comemorativas de 1999 à 2013

Edição comemorativa	Mês	Ano
50 anos da EAB	Fevereiro	1999
58 anos da EAB	Março	2006
Troféu Estácio de Sá	Dezembro	2006
60 anos da EAB	Janeiro	2008
61 anos da EAB	Janeiro	2009
Centenário de Augusto Rodrigues	Não tem o mês	2013

Fonte: Elaboração da autora

Fiz a transcrição completa do artigo do Augusto Rodrigues que traz uma análise do jornal *Arte & Educação Experimental*, que aqui chamo de número zero, e sua repercussão sobre o seu lançamento que consta do número 1:

ARTE & EDUCAÇÃO nasceu sob um contexto de surpresas. Sabíamos das dificuldades de se lançar um jornal mensal sobre um assunto aparentemente específico, mas que na realidade está integrado com o desenvolvimento nacional, entendido em seus setores mais diversificados. Assim fizemos o jornal e sua tiragem experimental de foi de 10.000 exemplares. O impacto foi excelente: ARTE & EDUCAÇÃO espalhou-se por todo o Brasil – do Norte ao Nordeste; do Centro ao Sul chegaram-nos mensagens de incentivo e elogio. A classe empresarial, sempre atenta aos veículos de comunicação eficazes, apoiou-nos inteiramente, oferecendo-nos publicidade. Um levantamento de ‘colocação’ deu um jornal sobre um assunto novo deixou-nos bastante otimista: ARTE & EDUCAÇÃO, nos próximos seis meses têm tudo para superar a marca dos 30 mil exemplares, o que, em matéria editorial, em nosso país, é uma margem bem sintomática.

Mas, o jornal ultrapassa, como significado, a realidade otimista dos números e vai se reforçar numa aceitação mais ampla: a imprensa de várias cidades importantes do Brasil recebeu ARTE & EDUCAÇÃO de maneira bastante positiva, registrando em notas e artigos a importância de nossa publicação, como um elemento dinamizador da renovação educacional brasileira. Octávio Malta, em artigo na ‘Última Hora’, edição de 4 de novembro passado, dizia:

‘Sem amparo oficial sistemático, a Escolinha de Arte do Brasil realiza, há vinte e dois anos, uma tarefa de progresso relacionado com a arte e o amor às novas gerações ... Agora, a Escolinha lança o seu mensário ARTE & EDUCAÇÃO, como mais um ato de coragem, um ato criador, um ato de amor à arte e à criança e ao jovem. É uma folha mais para o adulto, instrumento de convencimento para que ele também participe (ou participe mais efetivamente) desse esforço contínuo tão nobre e tão cheio de calor humano que é a Escolinha.’

Pronunciamentos como este, todos justificando um destaque, ocorreram em vários pontos do País e somente por motivos de espaço deixamos de transcrevê-los.

A ressonância do lançamento experimental de ARTE & EDUCAÇÃO atingiu também a vários órgãos, oficiais ou não, de Educação. O Conselho Federal de Educação, através de seu Conselheiro Celso Kelly e sob a aprovação unânime, destacou o lançamento com as seguintes palavras: ‘Há pouco, reformando os currículos dos cursos de licenciatura em desenho e arte, desenho industrial e comunicação visual e arquitetura, insisti na condição básica essencial da formação artística em qualquer processo educativo, buscando quanto ao primeiro currículo a preparação de professores de arte, voltados para a criatividade e para o estímulo da imaginação e, quanto ao segundo, procurando conduzir os projetos industriais a fórmulas e soluções tanto funcionais e econômicas como estéticas. Aqui a associação entre as artes e a tecnologia e da ciência. E, com relação ao último currículo – o de arquitetura – a mesma tônica, de sentido filosófico, veio justificar a necessidade de proporcionar ao homem o ambiente indispensável ao transcurso de uma existência feliz. Assim, também com relação aos currículos de teatro e música, em nível superior e de nível médio. O Conselho Federal de Educação acolheu as inovações profundas dos projetos curriculares apresentados, com o alargamento da concepção de arte e com a integração das artes na educação em geral. Esse último aspecto, o de integração das artes na educação, é o de maior relevância. Naqueles currículos de nível superior, pretende-se a formação de profissionais em setores estreitamente ligados à arte. A arte libera a criatura, conduz à harmonia e à beleza, imprime medida e proporção às atitudes humanas, incita a imaginação e a inventiva, assegura ao ser o exercício da liberdade individual, da solidariedade e da cooperação, faz da criatividade uma de suas metas, integra-se nos objetivos mais importantes da educação fundamental. Assim, a sua presença na escola é preceito elementar de planificação e vivência. A Lei de Diretrizes e Bases inclui expressamente entre as práticas educativas a educação artística.

Mais adiante, enfatiza o Conselheiro Celso Kelly: ‘Há mais de duas décadas, o idealismo de Augusto Rodrigues fundou a Escolinha de Arte do Brasil: tem sido, continua a ser um laboratório de pedagogia no setor da arte; um foco de renovação do ensino artístico; um núcleo de fé e entusiasmo, irradiando idealismo; mas não o idealismo doutrinário da palavra simples, mas do exemplo estimulante, em prol de uma revisão da própria filosofia educacional. Essas escolinhas – com o diminutivo a inspirar de pronto a simpatia de modéstia e do carinho, em oposição ao formalismo das teorias e dos manifestos – multiplicaram-se País a fora. Novos focos do mesmo

ideal renovador, enquanto se precisa do exemplo; enquanto o reconhecimento da nova razão não acode para o efeito de generalizar a boa solução.

Complemento da Escolinha será o mensário, ora lançado em forma aberta, de jornal, para que a experiência chegue ao conhecimento de todos. Suas colunas refletirão essa experiência. E a Escolinha continuará a ser, para quantos vierem a sensibilizar-se pela notícia, o recinto da experimentação, com os resultados à vista dos estudiosos, como o documento que fala mais alto que tudo.

- A Escolinha passa a ser a 'escola', não no sentido apenas de estabelecimento de ensino, mas de escola pensamento, escola ação, escola filosófica e pedagógica, escola tendência e escola expansão. (RODRIGUES, Augusto, 1971, p. 8).

Augusto transcreve o pronunciamento de Celso Otávio do Prado Kelly (1906-1979) que foi diretor-geral do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação, membro do Conselho Federal de Educação, professor no Instituto de Educação, presidente da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), secretário de Educação do antigo Estado da Guanabara e diretor do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Em plena ditadura militar no Brasil, período absolutamente crítico, com vários jornalistas presos, Celso Kelly ainda lutou como presidente da ABI pela liberdade de opinião e de expressão.

Na edição comemorativa dos 58 anos da EAB em 2006, Orlando Miranda, presidente da EAB faz um resumo no editorial da trajetória do jornal, cujo trecho destaco:

Jader Medeiros, em 1970, editou o nº '0' dando início ao que aconteceria até o ano de 1978 completando 24 edições. Por ocasião do cinquentenário da Escolinha foi publicada uma edição comemorativa em fevereiro de 1999.

Esta nova edição especial do jornal Arte & Educação publicada em março de 2006 vem encerrar o projeto 'De Portas Abertas até Você', desenvolvido pela Escolinha de Arte do Brasil junto a várias instituições de cunho social, assistencial e educativo. Este projeto foi realizado de forma a atender aos princípios que a Arte Educação preconiza e contou com o inestimável apoio da Fundação Nacional de Arte do Ministério da Cultura – FUNARTE e da ONG VIVA BRASIL.

Esta edição traz significativos depoimentos de Arte/Educadores cuja prática se confunde com a própria história da Escolinha de Arte do Brasil. Coloca sobretudo, uma luz sobre a importantíssima figura de Augusto Rodrigues, relatando ainda fatos marcantes para a Arte Educação. (MIRANDA, 2006, p. 2).

O Jornal de número 13 de agosto de 1972 foi o último que apresentou o logotipo criado por Ziraldo. Houve um intervalo de quase dois anos sem edições e, a partir do número 14 de julho de 1974, reaparece, agora com o patrocínio da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte (Sobreart).

Em 1973, o pessoal da Escolinha de Arte do Brasil se reuniu em uma nova entidade jurídica destinada a expandir o trabalho de arte-educação no País e relacioná-lo, de maneira mais eficaz, como o movimento no resto do mundo: Sociedade Brasileira de Educação através da Arte. Sob a coordenação de Zoé Noronha Chagas Freitas, a SOBREART se lançou ao financiamento de pesquisas, assumiu a publicação do jornal *Arte & Educação* – que continuou a ser órgão da Escolinha de Arte – e se fez representar em congressos e encontros internacionais até realizar em 1977, no Rio de Janeiro, o Encontro Latino Americano de Educação através das Arte. (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 105).

A apresentação da capa ficou diferente conforme a fotografia ilustra, indicando que o jornal é um órgão da Escolinha de Arte do Brasil. No 'Recado ao leitor' editor Jader Britto explica que:

Este jornal volta a circular após intervalo ocasionado por dificuldades editoriais, tão frequentes em iniciativas como esta, nascida do idealismo e do propósito de abrir caminho, mas carente de meios sistemáticos capazes de garantir sua continuidade. Nesta nova fase, esses meios vêm sendo estudados e programados, e contamos com sua participação interessada para que Arte & Educação cumpra melhor suas finalidades. (BRITTO, 1974, p. 1).

Cecilia Conde participou do Conselho Editorial a partir da edição de julho de 1974 até a última edição em 1978.

arte & educação

órgão da
escolinha de arte do brasil

patrocinado pela soBREart
ano 3, nº 14, julho/74

recado ao leitor

Este jornal volta a circular após intervalo ocasionado por dificuldades editoriais, tão frequentes em iniciativas como esta, nascida do idealismo e do propósito de abrir caminho, mas carente de meios sistemáticos capazes de garantir sua continuidade. Nesta nova fase, esses meios vêm sendo estudados e programados, e contamos com sua participação interessada para que Arte & Educação cumpra melhor suas finalidades.

As idéias lançadas pelo Movimento Arte e Educação no Brasil ganham terreno na organização e na prática do ensino. A própria Lei que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus contém virtualidades que requerem desdobramento eficaz, quando determina que as escolas proporcionem ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização. A mesma Lei tornou obrigatória a Educação Artística no currículo desses níveis e, complementando-a, o Conselho Federal de Educação emitiu parecer em agosto de 1973 estabelecendo o currículo para a Licenciatura em Educação Artística, abrindo um leque de possibilidades de trabalho a educadores e artistas, identificados no objetivo comum da educação criadora.

As perspectivas são amplas, generosas. É preciso agora fecundá-las, operacionalizá-las. Para a fecundação, urge integrar a informação científica com o labor criativo, fundamentando-se as propostas em sólidos alicerces teóricos e experimentais, de modo que a formação do educando se torne cada vez mais um processo consciente, elucidado pelo pensamento divergente, condição primeira de criatividade.

Contando com o patrocínio da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte (Sobreart), instituição fundada em 24 de agosto de 1973 para servir aos ideais da educação criadora em nosso meio, este jornal tem uma função e cumprir no estágio atual da educação brasileira: oferecer subsídios de arte, ciência e tecnologia ao trabalho do educador.



“lenços e ventos”, arte ou educação?
iam michalsky comenta a peça de ilo krugli no mam
p. 16

corpomageluz,
regina alvarez relata
como as crianças fazem
e projetam imagens
dando o ritmo do corpo
p. 3

tom hudson sugere
atividades e processos
de arte/educação
para crianças
de 4 a 7 anos
p. 4

vila sésamo,
tv para criança,
na avaliação
do colunista
artur da tábola
p. 7

pensamento sem palavras,
lauro de oliveira lima
abre o debate sobre
a psicologia da criança
p. 8

os equívocos
da educação criadora,
na análise de
maria helena novaes mira
p. 9

monique augras
analisa as interligações
de arte e simbolismo
em nossa civilização
p. 12

Figura 2. Capa número 14 do Jornal Arte & Educação, impresso em 1974.
Fonte: ARTE&EDUCAÇÃO, n.14, 1970.

A última edição (sem terem ideia de que seria a última) tem como editor o professor Mauro José S. R. Costa, e apresenta o primeiro capítulo de um trabalho que resultou no livro que foi editado em 1980:

Este é o primeiro capítulo de um trabalho que consideramos da maior importância para a informação sobre a arte/educação entre nós. A Escolinha de Arte do Brasil completa trinta anos em 1979. Uma pesquisa historiando detalhadamente esses trinta anos de lutas e alegrias está sendo realizada, com a coordenação do Prof. Augusto Rodrigues e financiada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Resolvemos paralelamente uma história do presente da Escolinha. Começamos neste número com a equipe de professores. (COSTA, 1978, p. 370).

Foi uma edição com 2 números 23 e 24 abarcando os meses de março a julho de 1978.

Arthur da Távola, em depoimento considerava o jornal: “muito importante por ser a única contribuição para o professorado do Brasil que liga todas as ciências, técnicas e artes que estão relacionadas com a educação. É um repositório da reflexão brasileira sobre esse tema” (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 104).

4.2 Sobre os artigos do Jornal Arte & Educação

De todos os artigos, me detive nos textos sobre educação e a criação, destacando e analisando as contribuições dos educadores e seus textos voltados para a expressão criadora e a educação musical, entre eles, o do próprio Augusto Rodrigues; além dele, nomes como Anísio Teixeira, intelectual, educador e escritor brasileiro; Nise da Silveira, psiquiatra alagoana, aluna de Carl Jung; Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga; Maria Helena Novais, professora, psicóloga que desenvolveu grande pesquisa sobre a criatividade e, em último lugar, o Professor Dumerval Trigueiro, educador e pensador dos problemas educacionais brasileiros. A partir da amizade com Augusto e de contribuições com a Escolinha, vários educadores musicais e arte educadores se tornaram conhecidos no Brasil, entre eles: as educadoras musicais Liddy Mignone e Cecilia Conde, os bonequeiros e artistas argentinos Pedro Dominguez e Ilo Krugli; a coreógrafa-bailarina argentina Maria Fux, como também, e Olga Blinder pintora, gravurista e escultora paraguaia, fundadora do Grupo Arte Nova, que também escreveram no Jornal.

Augusto, na sua Apresentação, faz um pequeníssimo histórico dos 22 anos da EAB, das mais de 50 escolinhas de arte pelo Brasil, comentando os princípios de uma nova educação através da arte, com referência a Herbert Read. Chama atenção sua preocupação com a formação de professores, promovendo cursos e estágios em todos os níveis e em vários campos de atividade artística, inter-relacionada com a educação:

Partimos do princípio de que toda a criança tem necessidade de se expressar livremente. Fazê-la participar da alegria criadora, através de um clima de

compreensão e confiança é a melhor recompensa que lhe pode dar o educador. (RODRIGUES, Augusto, 1970, p. 1)

Em seguida, há um artigo de Anísio Teixeira (1900-1971), idealizador das reformas educacionais no Brasil e filósofo da educação, que chama a atenção para a Escolinha de Augusto Rodrigues, onde as crianças não são treinadas, fogem do condicionamento e conduzem sua existência dentro de formas livres e criadoras:

Trata-se de instituição, hoje espalhada por vários pontos do País, proposta a oferecer à criança nada mais e nada menos que a oportunidade para atividades de criação artística. Representa, no Brasil, alguma coisa que se podia considerar óbvia, e que, entretanto, é no gênero, talvez o que de mais significativo se faz entre nós no campo da educação infantil. (TEIXEIRA, 1970, p. 3).

Grande incentivador e entusiasta da Escolinha, Teixeira contribui muito para que não a deixassem desaparecer. Um ano depois de ter escrito esse artigo, desaparecia do cenário Anísio Teixeira.

Augusto teve um grande contato com Herbert Read com quem inúmeras vezes conversou. E entendo sua admiração pelo trabalho desenvolvido por Augusto: “Não é da natureza de criança ser original. O que faz é expressar diretamente sua individualidade, individualidade de uma criatura que vê e sente” (READ, 1941).

Sobre o papel da arte no processo da educação inclusiva, Augusto encontra relações entre arte e educação especial, tendo apoio, principalmente, das figuras de Helena Antipoff e Nise da Silveira. Augusto era professor da Sociedade Pestalozzi criada por Antipoff que mantinha um convênio com a EAB, assim com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Nise escreve no primeiro número do Jornal um artigo sobre Herbert Read:

O ideal de Herbert Read é o homem que desenvolve suas potencialidades, por mais várias que sejam, e as reúne numa unidade individual específica. Por isso, o encontro de Herbert Read com a psicologia junguiana foi tão importante, decisivo mesmo, para o desenvolvimento de suas ideias. No campo da educação, Read levantou-se contra o unilateralismo de nossos sistemas pedagógicos. Sistemas e métodos que cultivam quase exclusivamente as funções intelectuais, dirigindo seus maiores cuidados para o treinamento do pensamento que analisa, divide e classifica (SILVEIRA, 1970, p. 5).

Os ensaios de Read foram, segundo ela, “aclaradores” (SILVEIRA, 1970, p. 6), que o citava sempre que podia, em suas pesquisas científicas. Para ela, seus escritos se situam em sentido contrário as da corrente dominante, que valorizam a “razão consciente”.

Nas artes cênicas, a EAB tinha como professor o argentino Ilu Krugli (1930). Seu artigo intitulado “teatro: laboratório de criatividade” conta sua experiência, que começa em Buenos Aires com teatro de fantoches num bairro operário, que apresenta em escolas, orfanatos, hospitais para, em seguida sair pela América Latina. As diferentes plateias, que, muitas vezes,

nem falavam o espanhol, exigiram que seu grupo desenvolvesse recursos não verbais no teatro, assim como o corpo, a máscara, a mímica, o gesto com as mãos: “Em nível de educação, ninguém pode se limitar ao emprego de uma técnica. A essência do teatro de fantoches é o desenvolvimento da imaginação” (KRUGLI, 1970, p. 6).

Uma das preocupações de Ilo era abrir espaço às camadas populares para que frequentassem o teatro. No artigo, Ilo conta da importância da linha de experiência “a criação poética através do boneco” (KRUGLI, 1970, p. 7), do poeta espanhol Garcia Lorca, se apresentando em Buenos Aires e que propunha que a criança desenhasse ou escrevesse sobre o que tinha visto no espetáculo. Ilo conta como adquiriu experiência assistindo a espetáculos no Teatro Experimental Judeu, de caráter popular em Buenos Aires, o que foi fundamental para adquirir hábitos de disciplina, contato com o teatro clássico e o moderno, completando a informação: “Por outro lado, minha vivência de arte popular, e contato com comunidades indígenas no Peru e na Bolívia deixaram marcas em meu trabalho” (KRUGLI, 1970, p. 7).

Ao chegar ao Brasil, Ilo logo procurou a Escolinha e percebeu que, apesar de não falar português, as crianças adoravam suas peças, que reproduziam em casa utilizando uma toalha como cortina e bonecos improvisados. Paralelamente a esse trabalho, realizou cursos de fantoche para professores, envolvendo pesquisa no plano da experiência teatral e na livre expressão da criança “Os professores participavam de todos os aspectos criativos do teatro” (KRUGLI, 1970, p. 7). A tônica era a improvisação e pesquisa de materiais e espaço; qualquer espaço servia de palco:

Tudo isto funcionando como estímulo a imaginação, desistindo-se em princípio de qualquer formulação acadêmica da representação (...) Daí passamos ao que se chama o teatro total, onde se misturam as técnicas mais variadas de acordo com a necessidade do desenvolvimento ou da dinâmica da representação, como também da expressão individual da criança e do adolescente. (KRUGLI, 1970, p. 7).

A conexão de Ilo com a expressão criadora, mesmo que no contexto das artes cênicas, podemos compará-la à educação musical, principalmente porque Ilo privilegiava os trabalhos não verbais, o que, no caso, seria pensar na música pela música, assim como as histórias não conhecidas, isto é, a ênfase na não utilização de repertório conhecido, e os textos elaborados especialmente para teatro. Preocupava-se com o indivíduo e grande parte das experiências se desenvolveram tendo em vista a sua expressão plena, o que exigia conscientização e reflexão aprofundadas, calcadas em seus conteúdos interiores, em que o espetáculo e a representação têm menor relevância. Chegava a apresentar em público o resultado de uma experiência, não como espetáculo elaborado, mas como uma síntese de experiências realizadas durante um período:

Em nossa experiência, uma série de valores se inter-relacionam com a mesma intensidade como seja: a criação individual e coletiva, o desenvolvimento rítmico, o movimento corporal, bem como a expressão verbal e corporal. Com relação à expressão individual e rítmica, realizamos uma série de experiências em que a oportunidade de criação levou os alunos a elaborar ritmos sonoros, até a composição musical com o enriquecimento dos temas dramatizados. (KRUGLI, 1970, p. 8).

Ilo contava sempre com a participação de um professor de música e, começando com exercícios rítmicos, ambos exploravam o som, a melodia e o canto: E como o clima de criação espontânea era livre, quando partiam para a criação musical “os alunos achavam tão natural como qualquer outra criação dentro do teatro” (KRUGLI, 1970, p. 8). Suas aulas eram verdadeiros laboratórios de criatividade.

A preocupação com a formação de professores fica declarada desde o primeiro número do Jornal. Nele, existe um espaço onde são colocadas as “Atividades da EAB em 1970: cursos, estágios, exposições e publicações” (1970, p. 8). Destaco na apresentação:

Promove o desenvolvimento da criança e do jovem através das atividades criadoras. É campo da observação, experiência e treinamento de professores do País e do exterior. Abrangendo amplamente arte e educação, a Escolinha ultrapassa o problema vocacional ou profissional para ser um meio natural de cultura. (ARTE & EDUCAÇÃO, setembro, 1970, p. 8).

Maria Helena Novaes (1926-2012) psicóloga e especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem fazia parte da Escolinha de Arte como membro de consultoria técnica e dava cursos de Psicologia da Criatividade, além de ser professora da UFRJ. Maria Helena participava ativamente do programa oferecido pelo curso anual de professores oferecido pela EAB, chamado de Curso Intensivo de Arte Integrada na Educação (CIAE). O artigo *Perspectivas de mudança no comportamento dos professores* (NOVAES, 1970, p. 9) traz a sua comunicação apresentada num Congresso na Inglaterra onde afirma que “a EAB lidera o movimento de arte e educação”, e descreve o curso de formação de professores – ao qual, às vezes se refere como treinamento - , fala sobre o papel do professor e traz o principal objetivo do curso: conseguir que [os professores] adquiram maior independência interna, autoconfiança, estimulando-os a desenvolver suas aptidões profissionais e a conhecer tanto suas características individuais como seus próprios limites”. A preocupação com as questões da expressão criadora e social são apontadas por Novaes:

Sendo as atividades criadoras o produto de uma interação entre a pessoa e o ambiente, daí se depreende que um professor de arte deve cuidar também de seu enriquecimento perceptual, estético, emocional e intelectual, devendo estar consciente de sua responsabilidade na comunidade. Um programa de treinamento deve ser um processo que seja orientação e não repressão, estimulando a mudança, proporcionando oportunidades para transferir e aplicar o conhecimento e a teoria às situações da realidade. (NOVAES, 1970, p. 9).

Como exemplo de preocupação em trazer a voz do aluno, nesta primeira edição, Augusto convida Eulalie Ernestine Ligneul, estagiária do CIAE para dar um depoimento de sua experiência no curso. Sua alegria e descobertas são contagiantes:

As atividades da Escolinha não pararam na aprendizagem da técnica (...), mas extravasaram para minha vida como extravasou o desenho além do limite do papel oferecido (...). As descobertas que tenho feito (...) e especialmente a alegria de tantas vivências novas, estão mobilizando em mim uma série de reformulações que eu antevejo serão de enorme importância para minha vida. (LIGNEUL, 1970, p. 11).

O trabalho de criação em grupo, tão valorizado no CIAE, provoca no futuro professor a valorização desse recurso e a sensação exata dessa estratégia quando for trabalhada em aula, provocando uma sensação sem precedentes, que é o da criação coletiva:

De agora em diante, com a possibilidade de uma visão mais realística e menos teórica do que é educação, a criança não nos amedrontará tanto, porque estaremos mais próximas dela, porque sabemos como foi difícil fazer um desenho (...) a indecisão sobre o que fazer (...) Mas, de qualquer maneira a liberdade que conseguimos dentro de nós, nos permitindo fazer algo que saiu de nós, único, diferente, com características absolutamente originais. (LIGNEUL, 1970, p. 11).

Antipoff escreve, no *Arte & Educação*, um artigo sobre a importância das atividades artísticas livres, as que não são impostas pelo educador, nas quais as crianças encontram, como no jogo, “meio legal para expressar seus sentimentos quaisquer que sejam eles, do ponto de vista social e moral”. Antipoff (1971, p. 13) critica a tarefa unilateral e exagerada das escolas e colégios, que aumentam a importância da “educação intelectual, o treinamento dos instrumentos de cognição e do armazenamento pela memória”, taxando de “mal dotado e retardado” o que não consegue aprender a “ciência escolar”. Antipoff considera que o desenho espontâneo:

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

Tais conceitos estavam totalmente alinhados com a EAB, no que diz respeito à expressão criadora, à espontaneidade.

Neste exemplar do *Jornal*, encontramos também uma carta ao Ministro de Estado Jarbas Gonçalves Passarinho (período de 03/11/69 a 15/03/74, de acordo com MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019), que atuou no mesmo governo, na pasta da educação e em outras pastas, o qual propôs, em sua primeira manifestação, sugestões aos educadores, pais, cientistas, estudantes e todos que se interessassem em apresentar “ideias novas em busca de soluções mais adequadas para as questões do ensino”. Na carta, o *Jornal* descreve as atuações da EAB no Congresso da InSEA (*International Society for Education through Art*); no Movimento das

Escolinhas de Arte, no I Seminário de Arte e Educação; registra o esforço de algumas escolas para a educação integrada; faz várias considerações sobre o desenvolvimento integral da personalidade humana, da criatividade, da implantação das atividades artísticas na escola, da valorização da experiência e da criatividade; e termina com a solicitação de que “sejam adequadamente implantadas e desenvolvidas as atividades artísticas em todos os níveis de ensino” e a sugestão de que o Conselho “tome contato com as organizações brasileiras engajadas no movimento de arte na educação, para que colocam estas, desde logo, à sua disposição” (ARTE & EDUCAÇÃO, 1971, p. 8), demonstrando claramente sua posição a favor do diálogo.

No artigo *Infantil, mas sem insulto* (ARARIPE, 1971, p. 7), o escritor e pintor brasileiro Oscar Araripe aborda a preocupação com o teatro infantil, não o das crianças, mas o feito para crianças:

Mas este teatro, na grande maioria das experiências, tem resultado num Culto à idiotice – o que incomoda as crianças e, na realidade não forma plateia alguma: antes isto, incute num público em potencial o relacionamento da forma cultural teatro com algo de ‘caduco’, ‘boboca’ e, o que é pior, ‘chato’. (ARARIPE, 1971, p. 7).

Araripe termina sugerindo o teatro das crianças, que devolveria à criatividade teatral sua condição essencial de jogo, sua liberdade plena de criação.

Ingrid Dormien⁴⁹ também escreve sobre o tema da importância do teatro das crianças e não para crianças em seu artigo no número 3 de março de 1971, pois “a partir da improvisação ou jogo dramático, a criança coloca toda a sua compreensão do mundo” (DORMIEN, 1971, p. 12). Defende a ideia da livre expressão e explica sua importância para a vida da criança, e na sua relação com o outro:

E o trabalho de grupo é importante porque ensina o aluno a perceber e ouvir a proposta do outro, respeitar o trabalho do colega e fazer valer o seu ponto de vista. Isso vai solidificar a segurança de cada um, construindo-se na criança, o adulto apto a se integrar e conviver com um grupo. (DORMIEN, 1971, p. 12).

Ingrid traz a referência do poeta, escritor e titeriteiro⁵⁰ argentino Javier Villafañe “uma das grandes influências recebidas por Augusto Rodrigues” (RODRIGUES, Augusto, 1980, p. 17), contando uma passagem de Villafañe por uma escola no Recife junto com Augusto, quando a diretora perguntou se o seu teatro era pedagógico. Villafañe respondeu que não afirmando: “Quando um personagem meu diz que dois e dois são quatro, eu ponho logo um outro para dizer que são cinco” (INEP, 1980, p. 17).

⁴⁹ Ingrid Dormien Koudela (São Paulo, 1948) é escritora, tradutora e professora em artes cênicas da ECA USP, uma das figuras centrais no estudo da didática do teatro e principal desenvolvedora do sistema de jogos teatrais.

⁵⁰ Títere: marionete, fantoche.

Dormien traz ainda uma história que dá nome ao seu artigo, relatando uma passagem por uma escola brasileira onde as crianças apresentavam uma peça escrita por elas onde a borboleta professora de música ensinava notas musicais diferentes das tradicionais, o que fez com que a professora chamasse atenção do ‘erro’, porém a criança que representava a professora borboleta respondeu: “Bom, pode ser que o professor de música ensine de outro jeito. O que eu estou fazendo é teatro e Borboleta não é obrigada a ensinar música certo” (DORMIEN, 1971, p. 12).

Neste episódio, observamos a desconstrução do que é certo e o que é errado provocado pela EAB; em primeiro lugar, a expressão da criança, suas ideias. Penso que, depois, “entrar na caixinha” seguindo o que é oferecido tradicionalmente como certo, é muito mais fácil, pois é o que faz a maioria, podendo a expressão criadora da criança.

No número 2 do jornal Augusto Rodrigues (1971, p. 5), escreve um texto sobre a visão pura, simples e direta da criança, que vê e descobre o que é essencial nas coisas e, segundo ele, perde essa qualidade pela maneira pela qual a escola substitui essa forma simples de agir, ao trocar a experiência viva por um sistema complexo e conceitos pré-fabricados:

O mundo, cheio de interesse para a criança, vai sendo reduzido a um círculo de giz. Frio e vazio. E a criança se perde no emaranhado de preconceitos e de imagens pré-fabricadas, onde mal se podem vislumbrar os seus primeiros impulsos [...] impõe-se que cada uma se pareça com a outra, ou seja, que se desfigure, perdendo a imagem a ser preservada, a do ser criador. (RODRIGUES, 1971, p. 5).

O texto em seguida descreve a visita de um professor a uma exposição de desenhos, em que havia várias representações de um pato, todos iguais uns aos outros. O professor, então, perguntou a uma criança qual era o dela, que, angustiada à procura do seu, o acaba encontrando. O professor, então, quis saber como ela sabia que era aquele o pato que havia desenhado, e a criança respondeu: porque o papel está sujo e a minha mão estava suja.

“A escola tradicional e rotineira promove esse fatal e terrível desencontro do homem consigo mesmo” (RODRIGUES, 1971, p. 5). Quantas vezes fizemos as mesmas visitas nas salas das escolas e vemos o desenho de um coelho com algodão colado sobre ele, ou, no caso da educação musical, o desenho de uma clave de sol; a intenção do professor é sempre a de oferecer o melhor, mas, muitas vezes, ele não se dá conta da não participação da criança nesse processo.

Em outro artigo, no número 3, de março de 1971, Rodrigues, reforça sua crítica ao que é trabalhado na educação escolar:

O tipo de educação que tem prevalecido entre nós é ainda, infelizmente, o da educação para o conformismo e como tal essa educação digestiva não pode produzir indivíduos

criadores, pois seu caráter servil, repetitivo, tende a esmagar as virtualidades particulares de cada indivíduo. (RODRIGUES, 1971, p. 2).

E continua sugerindo, sempre, a formação continuada do professor: “Será preciso que os educadores se capacitem efetivamente para impregnar seu trabalho deste sentido de valorização da criatividade” (RODRIGUES, 1971, p. 2). Para isso, a EAB ofereceu, desde o início, cursos de formação de professores, entre eles, o Curso Intensivo de Arte na Educação CIAE, sob a supervisão do próprio Augusto, de Maria Helena Novaes e Noêmia Varela.

Maria Helena Novaes, colaboradora regular da EAB e do *Jornal Arte & Educação*, assinava uma coluna em quase todas as edições. Na de março de 1971, ela chama atenção para a diferença entre o processo e o produto da criatividade, pois, mesmo não tendo um comportamento ou produto considerado criativo, seu processo interno está continuamente em ação:

Esse processo interno que se opõe aos produtos ou aos resultados de processos é algo que se manifesta no sistema nervoso central, daí os atuais estudos científicos sobre criatividade procurarem encontrar na atividade psíquica criativa as mesmas variáveis formais que possam ser usadas para descrever os processos criativos de qualquer natureza. (NOVAES, 1971, p. 8).

Muito estudiosa, Novaes faz referência aos pesquisadores da criatividade no campo da psicologia, como Frank Barron, Joy Paul Guilford, Westcott e Timothy Leary que haviam participado da Conferência de identificação e desenvolvimento do talento científico criativo em Utah, 1963. Novaes faz um pequeno resumo da opinião de cada um sobre o tema, me chamando atenção seu comentário sobre o artigo de Timothy Leary⁵¹:

Leary prevê que a produção de expressões criadoras será incessantemente vista como uma sistemática combinação de elementos que não foram ainda combinados, lembrando o papel da máquina. (NOVAES, 1971, p. 8).

Novaes discorre a respeito dos últimos estudos da criatividade – produto e processo –, vendo a importância de criar no indivíduo a necessidade, não só da atividade e do produto criativo, mas da atitude criativa. E termina o texto afirmando que:

É preciso reforçar a certeza a formação integral da personalidade do educando será incompleta sempre que se relegar a um segundo plano a expressão criadora, sendo fundamental considerar que, para o indivíduo, o fato de expressar-se livremente é muito mais significativo que o produto propriamente criado. (NOVAES, 1971, p. 8).

⁵¹ Timothy Francis Leary, Ph.D. (1920 – 1996), professor de Harvard, psicólogo, neurocientista, escritor, futurista, ícone maior dos anos 1960, ficou famoso quando estudou os benefícios terapêuticos e espirituais do LSD. Amigo pessoal de John Lennon — a canção "Come Together" dos Beatles é inspirada em Timothy Leary, e, no videoclipe de "Give Peace a Chance", pode-se ver o professor e a sua mulher, junto da cama onde John Lennon protagonizou este hino de liberdade. Na letra dessa mesma canção pode-se ouvir, na 3ª estrofe: "Everybody is talking about John and Yoko, Timmy Leary...", tal era a notoriedade deste acadêmico na época. Foi expulso de Harvard.

Penso que essa contribuição de Novaes foi fundamental, pois tira o foco do produto final e coloca sua importância no significado do que foi criado para cada pessoa, pois isso pode ser considerado sua própria extensão, ajudando-a a desenvolver suas potencialidades.

Nessa edição de abril de 1971, o artista plástico alagoano Getúlio Motta (1971) escreve um artigo intitulado *Por que não se deve dar à criança desenhos feitos para colorir?* no qual reforça a postura da EAB em relação ao respeito à criança. Motta começa seu texto respondendo a sua própria pergunta e afirmando que “antes de tudo, não se deve desrespeitar a personalidade da criança” (MOTTA, 1971, p. 16) e, de uma forma muito radical, continua sua preocupação, afirmando que as crianças, dessa forma, “são ‘massacradas’ na sua maneira particular de ver o mundo, que é substituída por outra, imposta e diferente, alheia às suas necessidades e emoções” (MOTTA, 1971, p. 16).

Zóe Chagas Freitas, então como diretora da EAB, relata, no exemplar de abril de 1971, sua palestra no Conselho Mundial de Mulheres do Brasil, trazendo uma visão absolutamente moderna e atual para aquela época:

Para além de todos os desafios da hora presente, quero crer não seja este o menos provocante. Renomados educadores nacionais e estrangeiros têm insistido em mostrar como a nossa educação ocidental tem ficado distanciada da vida, presa fácil do formalismo, demasiado repetidora, deixando pouco espaço e tempo para a exploração, para a descoberta, para o trabalho criador que integre o educando em seu meio, tornando-o agente dinâmico das mudanças que a era tecnológica vai desencadeando. (CHAGAS FREITAS, 1971, p. 11).

Já foi apontada a importância e dedicação de Zoé Chagas Freitas na continuidade da EAB, pois, além de conseguir parcerias, trazer convidados de todo o mundo, editar o jornal, Zoé acreditava naquilo que pronunciava, acreditava no trabalho da EAB, e penso que uma das suas maiores virtudes era a pró-atividade. Como representante da América Latina na INSEA, revela que:

Muitas vezes voltamos de congressos fora do Brasil, com pedido da INSEA para que o Ministério da Educação colocasse arte no currículo das escolas e chegamos a ter isso garantido. Infelizmente, no governo Geisel as mesmas foram fechadas. (CHAGAS FREITAS, 2011, p. 213-214).

A influência, tanto de Augusto quanto da própria Zoé nas questões educacionais junto ao Ministério da Educação, era grande; retornando a sua palestra publicada na edição de abril de 1971, Zoé revela que:

o Governo Federal, através do INEP⁵², e os estaduais, pela Secretaria de Educação, foram enviando professores ao Rio para que acompanhassem esses cursos⁵³. Há mais de ano, a Secretaria de Educação do Estado da Guanabara mantém convênio com a

⁵² INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos.

⁵³ Curso Intensivo de Arte Integrada na Educação CIAE.

Escolinha para a realização de estágios dos professores de nossas escolas primárias. O objetivo é a renovação da escola pública pela mudança de atitude, com a introdução de atividades artísticas que se integrem nas atividades normais do currículo, favorecendo o trabalho criador. (CHAGAS FREITAS, 1971, p. 14).

Outra dessas parcerias aconteceu em julho de 1984 quando realizaram o Congresso da INSEA na UERJ, com 5.800 professores inscritos. Chagas Freitas conta que:

o trabalho teve tanta repercussão que a Escolinha foi convidada para acontecer dentro da UERJ; foi uma oportunidade única para a Escolinha ampliar seu trabalho dentro de uma universidade, mas não foi dado o andamento. (CHAGAS FREITAS, 2011, p. 214).

Pela primeira vez no *Jornal Arte & Educação* vejo duas matérias específicas sobre música. O primeiro artigo foi escrito pelo compositor, produtor musical, escritor e poeta Hermínio Bello de Carvalho (1971) e discorre sobre “O Som de Villa”, fazendo referência ao compositor Villa-Lobos (1887-1959). O segundo artigo, sem título, foi escrito pela jornalista, produtora cultural e artista plástica Teresa Cristina Rodrigues (1971) e lembra os dez anos de morte do Villa comemorado de novembro de 1969 a novembro de 1970. Teresa é filha de Augusto.

Hermínio, muito verdadeiro e irreverente, escreve ironizando a europeizada elite brasileira. Sua contribuição ao jornal caracteriza-se pela valorização da nossa cultura, pela valorização da originalidade em detrimento da cópia, da não submissão aos modelos hegemônicos do hemisfério norte: “Isso é música brasileira, parece berrar Villa-Lobos no meio de suas vertigens de sons”. Carvalho começa falando da representação da figura de um músico e como Villa desconstrói essa imagem: “Villa-Lobos conseguiu desestruturar aquela imagem sépia do artista encasacado e de ar tenuamente tuberculoso e face suspirosamente desconsolada” (CARVALHO, H., 1971, p. 8). Ele, também, conta uma passagem, em que Villa se veste de camisa listrada e terno xadrez, “ignorando toda uma casta encasacada”, assim como sugere que Villa acabou com a “ideia de distanciamento alimentada por muitos divos e divas”, fazendo uma referência à postura sem as regras veladas impostas pela etiqueta de que, para se tocar música erudita, deve-se vestir casaca ou *smoking*. “Que Villa era esse que se caía de amores por um Brasil meio molambento, cheio de doenças?” pergunta Hermínio Carvalho (1971, p. 8).

Comparou o que fez Villa musicalmente com o pintor brasileiro Candido Portinari (1903-1962), que “desnudou” o país sem as “cores amáveis e estimulantes dos acadêmicos estéreis”. Para Carvalho, Villa-Lobos fez “luta aberta contra os esquemas de repressão ao aparecimento de uma arte brasileira” e afirma que ele não teve medo de assumir e explicar seu país, que só era conhecido como “um povoado de índios com pipu de fora e cobras soltas em

plena Buenos Aires, capital do carnaval e do futebol”. Enfrentou o “deboche” e a “desinformação estrangeira”, mas não se “vergou a uma cultura vesga” (CARVALHO, H., 1971, p. 8).

Carvalho aproveita para despir a “burguesia dominante”, a “elite responsável pela programação cultural do país”, fazendo comentários e declarações que poucos tiveram a ousadia de escrever:

numa época em que quase todo brasileiro sonhava ainda em ser conde e barão e andar com saltinho carrapeta, submerso em rendas francesas. Porque a verdade é que o brasileiro se acostumara a essa coisa de reino, trono, coroa e arminho. [...] É aquele servilismo antigo. A nossa elite continua preferindo se comunicar em francês e inglês [...] essa elite ainda sonha com um baronato que lhe traga reminiscências daqueles salões europeizados, e onde não se sentia o cheiro brasileiro que nasceu e entonteceu as gerações diluvianas que mofavam indiferentes à rua e ao canto negro que era reprimido a chibatadas. (CARVALHO, H., 1971, p. 8).

Carvalho comenta sobre o compositor, figura de grande importância no cenário brasileiro musical e educacional, ao mesmo tempo amado e criticado, tanto como compositor quanto como idealizador de um projeto nacional de canto orfeônico nas escolas. Sobre esta proposta de canto orfeônico nas escolas públicas, Carvalho afirma que Villa acreditou “piamente numa solução brasileira para os brasileiros, às vezes tão submissos aos modismos importados”. Continua escrevendo que “Ele foi o inventor de recursos e fórmulas num país desajustado em pedagogia e desorientado na pesquisa”, fazendo uma referência às músicas do *Guia Prático*⁵⁴ (VILLA-LOBOS, 2009) criado pelo compositor com repertório exclusivamente brasileiro de diferentes regiões do país.

Seguimos com o artigo de Teresa Cristina (RODRIGUES, T. C., 1971, p. 9-10), sem título, sobre Villa-Lobos, na onda da comemoração dos dez anos de morte, em que a autora discorre acerca do não conhecimento de sua obra no Brasil. Segundo o depoimento à jornalista do cineasta Glauber Rocha (1939-1981), a trilha do seu filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* de 1963, foi a primeira a apresentar uma música do compositor e, segundo ele, a partir daí, vários cineastas seguiram seu exemplo.

Rodrigues escreve sobre o desfile e o Samba Enredo de 1966, *Exaltação a Villa-Lobos* Segue abordando a educação musical e sugere que o compositor sempre lutou para impor os princípios da educação social através da música. Sobre o canto orfeônico e as apresentações reunindo milhares de estudantes Rodrigues descreve que:

As evoluções e efeitos orfeônicos que conseguia até hoje são lembrados com espanto. As ‘palmeiras’ ao som dos ventos, os ruídos do mar, o balanço das ondas. O sentido repetitivo dos sons, a formações dos cânones. Com isso a educação estética e

⁵⁴ O primeiro volume do Guia prático, de Heitor Villa-Lobos é uma coletânea de cento e trinta e sete canções folclóricas arranjadas pelo compositor.

musical. Temperamental, intransigente no que pretendia, Villa-Lobos nem sempre foi compreendido. Mais do que uma orientação teórica, ele tentou inculcar aos professores a importância da descoberta do mundo dos sons, pela sensibilidade do que por uma educação forçada. Era contrário ao ensino de ‘apreciação musical’. (RODRIGUES, 1971, p. 10).

Rodrigues termina com uma história da viúva Arminda Villa-Lobos (1912-1985) carinhosamente conhecida como Dona Mindinha, que, ainda viva na época do artigo, e na direção do Museu Villa-Lobos, conta uma saborosa história sobre uma peça musical do marido, ainda não conhecida:

Villa-Lobos sempre que estava em casa vivia com uma bomba de *Flits*⁵⁵ na mão. Os mosquitos o incomodavam muito. Então, fez essa música sobre o fato, é muito estranha. No final, termina com uma matraca fazendo *plá* como o som de quem consegue ‘caçar’ um mosquito. (RODRIGUES, Augusto, maio 1971, p. 10).

Ressalto, aqui, a importância de o jornal trazer dois grandes artigos sobre o compositor e a educação musical, mesmo que muito controversos.

Privilegiando a democratização das apresentações de concertos musicais, em geral, apresentados em salas específicas e restritas, o número 6 do Jornal, de junho de 1971, traz o artigo de Eurico Nogueira França (1913-1992), crítico e musicólogo carioca, que comenta o concerto do Quarteto Guanabara⁵⁶, ocorrido ao livre, no Largo do Boticário⁵⁷, que havia sido programado por Augusto Rodrigues:

O Rio uma cidade que, mais do que qualquer outra, pede música ao ar livre [...] o Quarteto Guanabara que também já tocou em igrejas e escolas, é pioneiro da iniciativa de ir ao encontro do público, sem esperar que ele vá ao teatro, e aproveitou a amenidade do nosso inverno primaveril, para atrair considerável público, entre o qual muitos jovens. (FRANÇA, 1971, p. 5).

Augusto Rodrigues traz a íntegra de sua palestra realizada na Rádio Roquete Pinto⁵⁸ por ocasião do 25º aniversário da UNESCO⁵⁹, que tem o título “Educação criadora preparação para a paz” (RODRIGUES, Augusto, 1971, p. 6).

⁵⁵ Antigo pulverizador para inseticida manual Flit.

⁵⁶ Composto pelo pianista Arnaldo Estrela, a violinista Mariuccia Iacovino, o violoncelista Iberê Gomes Grosso e o violista Frederik Stephany.

⁵⁷ O Largo do Boticário é um famoso largo localizado no bairro do Cosme Velho da cidade do Rio de Janeiro. O espaço caracteriza-se pela vegetação de Mata Atlântica e pelos casarões em estilo neocolonial.

⁵⁸ No início de 1923, Roquette-Pinto convicto da importância educativo-cultural do rádio, sensibilizou com suas idéias o presidente da Academia Brasileira de Ciências e fundou, em 20 de abril daquele mesmo ano, a primeira estação de rádio no Brasil, a Sociedade Rádio do Rio de Janeiro, instituição de caráter basicamente educativo-cultural que funcionava como uma sociedade real, sobrevivendo das doações de seus sócios. Anos depois, para não transformá-la em um veículo comercial, Roquette-Pinto preferiu doá-la ao Ministério de Educação e Cultura. Nascia assim a Rádio MEC.

⁵⁹ “A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje

No artigo *A arte na educação: a descoberta da liberdade interior*, a gravadora e desenhista mineira Marília Rodrigues (1937-2009), professora de gravura em metal na EAB de 1963 até 1965, define sua perspectiva de arte integrada na educação:

A perspectiva que me parece mais objetiva é a de um processo de formação humana em que a Arte, a Ciência e a Tecnologia se integrem de tal forma que permita a cada pessoa desenvolver aquela parte que é tão característica do ser humano: sua dimensão criadora. E quando se consegue de fato essa integração, o trabalho então se torna lazer e a educação um oásis, pelas compensações que oferece. (RODRIGUES, Augusto, 1977, p. 15).

O compositor H. J. Koellreutter que escreveu junto com Geni Marcondes o artigo em 1949 para o *Jornal Estado de Minas* citado no livro sobre a EAB, também escreveu artigos para o *Jornal Arte & Educação*; neste número, de 1977, traz seu projeto para um Instituto de áudio-comunicação e música aplicada, uma alternativa para o anacronismo da educação musical, porque:

Na nossa sociedade de massa, tecnológica, industrializada, há um perigo de se tornar o homem cada vez mais desligado e indiferente. O perigo também existe de perder ele sua consciência individual e o seu autoconhecimento, transformando-se num desapaixonado e desinteressado membro da massa anônima – ou, ao contrário, que, reagindo contra este desenvolvimento, possa se transformar em um indivíduo inescrupuloso, egoísta, nada avesso ao uso da violência. Porque ele estará privado do estímulo sensorial, intelectual, emocional que inspira e ativa o homem, que lhe dá a consciência de um sentido comunitário, social e cultural de participação, de compreensão e de solidariedade. Por esse motivo, o artista não deve perder suas ligações com a sociedade. E a sociedade, por seu lado, não deve jamais cessar de confiar ao artista a tarefa de modelá-la e humanizá-la: a humanização através da comunicação estética, uma contribuição ao novo ajustamento, à nova orientação das relações entre a arte e a sociedade – esta deveria ser a missão de um novo instituto devotado ao treinamento de um novo tipo de músicos profissionais. (KOELLREUTTER, 1977, p. 13).

Com esse olhar para o futuro de Koellreutter termino esta seção dedicada a alguns artigos destacados e escolhidos por mim da coleção do *Jornal Arte & Educação*. Ressalto a importância de se ter uma publicação como essa naquela época, que já valorizava a expressão criadora e trazia muitos nomes, dos mais representativos da educação e da arte criadoras para o corpo do jornal.

5 PENSAMENTO LATINO-AMERICANO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: uma circulação de ideias

A EAB, além de todo o trabalho realizado, da sua ampliação para várias partes do Brasil, além da difusão das ideias que Augusto Rodrigues defendia, serviu, também, de local de encontro com outras gerações de educadores que, por sua vez, continuaram a ter importante papel na questão da circulação de ideias. Vejamos um pouco desse movimento.

5.1 Liddy Mignone e Cecilia Conde

Encontro nas pesquisas as conexões entre Augusto, a EAB e Liddy Mignone, que deu a ele uma grande contribuição.

Em 49 e 50, a Escolinha organizou a Exposição de Arte Infantil, comemorando a Semana da Criança. Em 1950, promoveu, em colaboração com o Departamento Nacional da Criança, cinco grandes debates sobre a arte infantil. Fruto desses debates foi o Centro de Estudos para a Iniciação Musical, orientado por Liddy Mignone. (INEP, 1980, p. 42).

Segundo o livro comemorativo dos 60 anos da Escolinha organizado por Britto (2008) o ano correto é 1950: “Cinco reuniões foram realizadas na Escolinha para debates sobre Arte Infantil na Semana da Criança” (BRITTO, 2008, p. 22).

A primeira vez que li sobre o encontro de Liddy e Augusto foi no depoimento pessoal de 1978, quando ele descreve esses debates:

Eu me lembro mais especificamente das pessoas presentes ao da música, porque estavam Dante Santoro, Liddy Mignone, Sá Pereira, a mulher dele, também ligada à parte de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música, enquanto que a Liddy era do Conservatório Nacional de Música. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 337).

Aqui Augusto, ou a pessoa que fez a transcrição do depoimento, se confundiu, pois Liddy e Sá Pereira trabalharam um ano juntos no CBM e, depois, Sá Pereira continuou apenas no Instituto Nacional de Música, enquanto Liddy permaneceu no CBM até sua morte, em 1962. Augusto continuou descrevendo o que observava no ensino de música, já incomodado com a maneira tradicional de ensino da Liddy, porém percebendo sua inquietação:

A Liddy, ainda no sistema de ensinar piano com um bom embasamento acadêmico, mas ainda presa ao piano como ensino de música. Eu creio que já ela iniciava uma certa movimentação para ajudar a compreensão das notas, mas que ainda não era o desejável para facilitar o desenvolvimento da criatividade da criança na música. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 337).

Augusto comenta que se lembra mais dos músicos: “porque, como a divergência era muito grande, muito maior do que em qualquer outra área, me fixou mais” (RODRIGUES,

Augusto, 1978, p. 341). Aqui ele nota um fenômeno que é recorrente: os músicos sempre chegam depois, em matéria de inovação, quando comparados às outras artes.

Pretendia desmontar um sistema do qual, para ele, o músico era mais isolado:

outra coisa que eu acho fundamental era a presença de artistas plásticos junto à músicos, pensando em educação porque normalmente o que se fazia eram reuniões de músicos, de desenhistas, de cerâmica, de não sei o que. Nós estávamos desmontando um sistema nós estávamos interessando o músico nas artes plásticas, nós estávamos interessando o artista plástico na música, no teatro, enfim, em todas as artes. O artista plástico estava mais um pouco mais ligado ao teatro em função do cenário, disso e daquilo. Mas o músico era isolado completamente do artista plástico. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 344).

Augusto precisava de um especialista na área de música para presidir a mesa desta seção dos debates, mas encontrou dificuldades:

as divergências eram tais no grupo de música, problemas de toda a rodem, no campo profissional – professor, no campo profissional – artista, estava difícil escolher o presidente da mesa, então eu tive que presidir a mesa para não haver briga. A Liddy Mignone foi que se revelou no debate como a pessoa que procurava ver uma abertura e procurava sair um pouco daquele sistema que era uma consequência de uma formação acadêmica. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 337).

Imagino que o Augusto, nesse texto, esteja se referindo ao academicismo dos conservatórios, das aulas de música tradicionais, ao “modelo conservatorial”⁶⁰ não ao termo acadêmico como percebemos hoje que é mais direcionado à academia, à universidade. A partir dessa abertura, Liddy começa a frequentar a EAB:

Ela saiu dali impressionada. Passa a frequentar a Escolinha. Havia no arquivo algumas cartas, alguns bilhetes dela para mim, eu creio que não existem mais, onde ela chegava na Escolinha e discutia comigo, via a liberdade das crianças, desenhando, aconselhava que devia haver algum meio da criança livremente fazer música. Ela ia para o Conservatório e me escrevia um bilhete desaforado: ‘Você pensa que música é igual a pintura, você está assim porque o teu negócio não precisa ensinar nada ao menino, mas na música é outra coisa. Você é ignorante em música’ (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 337).

Chamam atenção, nesta fala de Augusto, duas coisas: uma delas refere-se ao nível de abertura de diálogo entre os dois, à semelhança do que se vê, atualmente, nos encontros do Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), entre os latino-americanos hispânicos. Aqui no Brasil, também se vê que as opiniões não são dadas de frente, acontecem por trás, demonstrando um grande medo da competição, de ‘perda de lugar’, de espaço. A outra coisa é

⁶⁰ Antonio Jardim fala sobre “o privilégio dado à escrita como fonte de conhecimento musical – o modelo conservatorial não compreende que a escrita não é música”. O saber legitimado nas instituições oficiais de ensino de música é reconhecido por Jardim (2002) como sendo o conjunto que caracteriza o modelo “conservatorial” (JARDIM, 2002, p. 108) e que é aprendido de certa forma: “a verdade do modelo é sempre inquestionável e indiscutível; é sequencial e linear, esquecendo-se que não aprendemos o que quer que seja sequencial nem linearmente, simplesmente porque não vivemos desse modo” (DIDIER, 2012, p. 118).

que, por conhecer um pouco da Liddy, não acredito que ela tenha sido ríspida, ao dizer que Augusto era ignorante em música.

Destaque-se, aqui a grandeza, a abertura de pensamento e ideias da Liddy, pois poderia ter ficado no alto do seu pedestal de grande musicista, porém lhe atraíam outras visões, além do fato de que ela não se intimidava com os questionamentos que apareciam. Augusto continuou e, muito espertamente, lhe fez um pedido:

Até que um dia ela começa a mudar e quando ela começa a mudar, eu peço que ela arranje uma professora de música jovem: jovem como você. Não posso lhe pedir porque sei que tem muita coisa para fazer. Ponha uma jovem na Escolinha, você supervisiona o trabalho. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 337).

Liddy, então, comentou para Augusto sobre Cecília:

Olha, eu acho que tenho uma moça que é capaz de ajudar, essa moça tem talento, tem versatilidade, ela tem certa inquietação que é bom para isso, para uma experiência dessas eu acho que precisa. Ainda está muito mocinha, mas quem sabe ela não pode ajudar. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 338).

Encontrar esse depoimento do Augusto sobre a fala da Liddy a respeito dessa moça “inquieta” chamada Cecília Conde, me deixou profundamente emocionada.

Augusto percebeu a transformação da Liddy: “Ao mesmo tempo que ela acompanhava Cecília Conde, foi de tal modo o crescimento da Liddy Mignone que, pouco tempo depois, ela fundava o Centro de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música”, o que foi comentado por Augusto:

Ela funda esse Centro e um ano depois inicia a formação da primeira turma de iniciação musical e me chama para a banca examinadora, o que me deixou meio perplexo. Mais perplexa ainda uma prima que eu tinha em Pernambuco, que era professora há 200 anos, e que eu quando fui a Pernambuco depois dessa história e contei que tinha feito parte de uma banca examinadora de professores de iniciação musical, ela disse: ‘Mas você não pode, você é totalmente ignorante em música, como é que você vai fazer parte de uma banca examinadora de música, esse mundo está subvertido, está tudo errado. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 338).

Exemplo perfeito, uma história ótima para mostrar o avanço, o não preconceito entre os saberes. Quem melhor do que ele para fazer parte dessa banca? Imagino que o pai da Liddy, o pianista Chiaffarelli ficasse muito intrigado com tal convite da filha, mas esse fato demonstra o quanto Liddy estava à frente de seu tempo. Augusto, a princípio, ficava incomodado:

Mas Liddy, como é que você me põe numa banca dessas. É chato isso, eu não entendo nada de música. ‘Mas você entende de criança e isso é que é bom. Sabe, às vezes a gente é professor de música e não entende nada de criança’. Então eu fiz parte. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 338).

Inês Rocha em sua ampla pesquisa sobre Liddy comenta a importância desse contato e o crescimento, de ambos os lados:

Outra pessoa importante para o trabalho desenvolvido por ela foi o artista plástico Augusto Rodrigues, fundador da Escolinha de Arte do Brasil e divulgador das ideias de Herbert Read sobre arte e educação. Muito questionador, a convivência com o artista plástico desencadeou a criação de um grupo de estudos em 1950. Como fruto da influência e de questionamentos que esta amizade proporcionou, Liddy Mignone fundou o Centro para o Estudo de Iniciação Musical da Criança, destinado a estudar os problemas observados em classe, e traçar novas diretrizes para os cursos. (ROCHA, 2004, p. 7).

Augusto, em seu depoimento, comenta também da importância dos trabalhos escritos e faz referência a duas pessoas “importantíssimas no campo da educação musical” (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 338): Cecília Conde e Geni Marcondes⁶¹ (que foi casada com o compositor Koellreutter).

Continuando seu depoimento sobre Liddy, Augusto faz referência ao relacionamento dela com a psicologia através da Noemi Silveira⁶² que tinha escrito o prefácio da exposição da EAB em Portugal:

Passa a tratar o problema de criação e de educação musical, a dar aulas para professores no Conservatório Brasileiro de Música. A Liddy Mignone, na medida em que ia entendendo certos aspectos psicológicos inter-relacionados com criatividade e aprendizagem, começa a intuir e a se abrir para um novo campo. (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 339).

Seu contato com a Dr^a Nise da Silveira devia-se a seu interesse pela música nos hospitais de “enfermos mentais. Era uma revolução naquela época” (p. 339), e também da importância das mudanças da Liddy na compreensão da criança, da educação musical e formação de professores: “A arte já não era mais o ensino do piano, a arte já não era mais aprender pura e simplesmente uma técnica para Iniciação Musical da criança” (RODRIGUES, 1978, p. 339). E continua lembrando o início do processo de nascimento do curso de Musicoterapia no CBM. Sobre isso, Cecília Conde comenta:

Eu acho que a grande importância de Liddy Mignone e do Augusto Rodrigues foi ter compreendido esse aspecto. Eles não tinham preconceito contra qualquer ser humano – o limite desse ser humano. Podia ser uma criança mongolóide, uma criança super dotada, eles tinham o mesmo respeito. E naquela ocasião, tanto o Conservatório como a Escolinha de Arte recebiam muita criança-problema (porque não havia outro espaço pra essa criança se desenvolver). (CONDE, 1988, p. 15).

⁶¹ Augusto fala muito da Geni, mas achei interessante destacar este trecho, já que meu objetivo não é pesquisar sobre ela: “Trabalhou com crianças, trabalhou com adultos e conversou muito com Koellreutter, com quem ela era casada na ocasião, sobre o problema de Iniciação Musical, de criatividade no ensino de músicas às crianças, etc.... (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 338-339). A educadora musical Teca Alencar de Brito que foi aluna dele, escreveu três livros da maior importância sobre as ideias de educação musical de Koellreutter, que se tornaram leituras obrigatórias na licenciatura em Música do CBM, devido a sua contribuição também na formação de professores.

⁶² Noemi Silveira Rudolfer (1902-1980) foi psicóloga, professora e chefe da cadeira de Psicologia Educacional do curso de Pedagogia da USP entre 1938 e 1954.

E, pois, nesse momento, que entra em cena Cecília Fernandez Conde (1932-2018). Musicista, Educadora, Compositora, diretora musical, pesquisadora, além de filha e sobrinha dos fundadores do Conservatório Brasileiro de Música (CBM)⁶³.

Em 1939, os fundadores compraram uma cobertura na Avenida Graça Aranha e em 1940 inauguraram a sua atual sede. Uma escola de música mais livre, segundo Cecília:

Um local em que queriam ter autonomia na criação de novos cursos e poderiam conviver com harmonias dissonantes, sonoridades diversas e muitas discussões despertando diferentes pensamentos dos colegas, podendo ter sonho com uma escola de qualidade. (CONDE, 2016, p. 10).

Em 1937, com cinco anos de idade, iniciam-se as aulas de Cecília no Curso de Iniciação Musical, com Antonio Sá Pereira e Liddy Mignone:

Esse primeiro curso atendia crianças a partir de 5 anos e abriu as portas do CBM, propondo uma visão de um novo fazer musical para todas as crianças. Era um curso básico de vivências musicais por meio do corpo (ritmo, movimento e dança), da audição (desenvolvimento do ouvido musical), da voz (o canto a uma voz e a várias vozes), e do tocar (os instrumentos de percussão). A brasilidade de Sá Pereira e Liddy Mignone acolheu os novos métodos da época, como os de Maurice Chevais, Émile Jaques Dalcroze e Carl Orff, educadores com os quais os pedagogos brasileiros tiveram contato em visitas à Suíça e à Alemanha. Nas suas práticas pedagógicas, incorporaram o folclore brasileiro e a música do movimento de compositores nacionalistas, como Villa-Lobos, Lorenzo Fernandez, Francisco Mignone e Radamés Gnattali, e as pesquisas dos livros de Mário de Andrade, Luiz Heitor Correa de Azevedo e Renato de Almeida, e a leitura dos estudos dos pedagogos e filósofos que preconizavam uma nova escola. É importante lembrar que, nessa época, o conhecimento se dava por meio da leitura e da escuta. (CONDE, 2016, p. 10).

Cecília gostava de contar da coragem de Liddy Mignone, em não lhe dar a nota máxima nas avaliações feitas no CBM. Cecília nunca teve dificuldade em assumir sua opinião mesmo quando não gostava de alguma coisa, era clara, transparente:

Eu fui estudar piano, fiz carreira no Conservatório estudando, e sempre davam uma nota muito boa para mim dizendo: ‘ela é filha da Amália, sobrinha do Lorenzo’, e todo mundo falando: ‘que maravilha, como ela toca lindo, que mão maravilhosa’, e eu sabendo que não estudava nada. Até que um dia, a Dona Liddy (que tinha sido minha professora quando eu era pequenininha, depois eu não tinha estudado mais com ela) me viu numa prova e disse assim: ‘você tem um talento enorme, mas é muito vagabunda!’ Eu disse para mamãe: quero estudar com esta mulher. Então, ela me deu um sete e meio, e foi um escândalo no Conservatório, sete e meio para a filha da Amália e sobrinha do Lorenzo! Isso foi uma coisa que abalou as estruturas. Fui estudar com a Liddy e esse foi o meu grande encontro com a educação. (CONDE, 2000, p. 3).

Fez as graduações em Canto e Piano, o curso de “Professoranda de Iniciação Musical”, e a Especialização em Iniciação Musical com Liddy. Iniciou sua vida profissional no CBM

⁶³ Fundado em 1936 (na Avenida Rio Branco) por Oscar Lorenzo Fernandez, Amália Conde e mais quatro músicos: Aires de Andrade (Musicólogo), Antonieta de Souza (cantora e professora de canto), Roberta Gonçalves (professora de piano e teoria musical) e Rossini de Freitas (pianista e professor de piano), todos medalhas de ouro da Escola Nacional de Música, hoje UFRJ.

como professora de piano e de Iniciação Musical para crianças, assim como no Curso de Atividades Artísticas para crianças na EAB, em 1951. Cecília contou em depoimento, suas primeiras impressões sobre Augusto Rodrigues, quando Liddy o apresentou:

Ela me botou em contato com outra figura que me marcou em minha trajetória, que foi o Augusto Rodrigues, criador da Escolinha de Arte do Brasil. Essa Escolinha já tem 53 anos. Quando eu estava com dezesseis anos. Dona Liddy me mandou ir trabalhar com ele, e eu o achava louco. Eu dizia: ‘Dona Liddy, eu não vou trabalhar com esse homem porque ele é louco, ele deixa as crianças todas a vontade nos instrumentos, discute com a gente’. E ele foi doutrinando. Ele nunca tinha dinheiro para pagar os professores, mas nos levava para o Vermelhinho, ali na Rua Araújo Porto Alegre, para comermos umas torradas, e ia nos doutrinando, passando como é ser professore-educador 24 horas; (CONDE, 2000, p. 4).

“Vermelhinho” era o nome de um famoso café na Rua Araújo Porto Alegre em frente à ABI (Associação Brasileira de Imprensa), conhecido pela cor das suas cadeiras de palha. Tradicional ponto de encontro de intelectuais, artistas e estudantes que circulavam entre ele e o “Amarelinho”, na Cinelândia: “o verdadeiro epicentro propagador de ideias que abalariam estruturas, aparentemente sólidas, como, por exemplo, as que sustentavam a hegemonia estética da Escola Nacional de Belas-Artes com suas doutrinas acadêmicas” (LUZ, 1998, p. 17).

Cecília sempre comentou da importância da sua experiência na EAB. Foi quando Liddy a lançou; quando saiu das ‘asas’ do CBM, da Dona Amália; onde conheceu o teatro de bonecos, seu marido Pedro Dominguez, Ilo Krugli, Silvia Aderne entre muitos outros, a partir daí começou a compor:

Pedro, meu marido, percebeu que eu tinha uma veia de compositora. Como eu estava apaixonada por ele, lá fui eu para o piano fazer música de teatro de bonecos. Então, ele é o culpado de eu ter começado a fazer música para teatro. Na década de 60, quando o encontrei na Escolinha de Arte, nunca tinha visto teatro de palco de boneco tão bonito. Era um palco de nove metros e quando eu vi por detrás, ele fazia uma luta, eu fiquei maravilhada. E foi uma coisa interessante porque eu estava doida para também interpretar, mas eles não me davam chance, eu tive que tocar tudo quanto era instrumento. Até que um dia ele me deu uma boneca e eu tinha que cantar *Parabéns*, mas o pescoço dessa boneca esticava e ficava com dois metros de altura, e eu não podia cantar com a minha voz natural. Assim, eu percebi que eu tinha uma possibilidade infinita de brincar com a minha voz. Então, através do boneco, eu descobri quantas imagens e bonecos eu tinha dentro da minha possibilidade vocal. Isso me ajudou muito na área de educação musical e de composição. (CONDE, 2000, p. 5).

Em 1961 começou a trabalhar na Escola Israelita Brasileira Eliezer Steinberg. Entre seus alunos estavam os filhos da professora Salomea Gandelman, Marisa e Leo Gandelman; o violoncelista Jaques Morelenbaun, o ambientalista Carlos Minc e a bailarina e coreógrafa Deborah Colker. Em depoimento, Deborah lembra o trabalho feito por Cecília, e outros professores da EAB no Eliezer:

Estudei em uma escola judaica chamada Eliezer Steinberg, onde tinha uma aula chamada Clube que, apesar de ser extracurricular, fazia parte do nosso currículo. Tive,

durante anos, professores como Cecilia Conde (música), Silvia Aderne (teatro), Ilo Krugli [...] Esse passado e essa ideia de como o conhecimento é importante para a criança e para o adolescente me influencia até hoje. Um conhecimento que não tem um lugar específico, um ‘templo’ como na escola formal. Acredito que o conhecimento tenha espaços alternativos, que a gente cria e inventa constantemente [...]. Muitas vezes, essas novas formas de aprendizagem criam novas possibilidades. Às vezes, você tem certos caminhos convencionais que são importantes, disciplinas que fazem parte da vida em sociedade; porém, esses novos caminhos que vamos criando modificam as trajetórias tradicionais e acabam abrindo novas janelas, novas possibilidades, principalmente possibilidades artísticas [...] Não me formei em nenhuma escola de educação física, nem em escola de dança. Quer dizer: o meu *background*, o meu currículo, é outro. E essa minha trajetória demonstra como são importantes outros caminhos dentro da educação, como por exemplo, os caminhos oferecidos por uma Escolinha de Arte do Brasil [...] Acredito muito nesses caminhos paralelos, não tradicionais, que muitas vezes não são formalmente reconhecidos como graduações pelo Ministério da Educação. (COLKER, citada por MIRANDA, 2011, p. 73).

Depoimento espontâneo da aluna, hoje bailarina e diretora muito conceituada, sobre uma escola que acreditava na arte educação e apostava num grupo de professores, não só ligados a EAB, como que traziam ‘novas formas de aprendizagem que criam novas possibilidades’, como Cecilia, Silvia Aderne e Ilo Krugli, e que como a Colker escreve ‘não são reconhecidos como graduações’.

Através da EAB, Cecilia conheceu quase todo o Brasil dando aulas, e onde começou a ganhar dinheiro. Lembro-me dela contando a respeito de quando foi a Recife dar aula pela primeira vez, e pediu uma sala ampla com piano, pois era assim que estava acostumada:

Conhecer Recife mudou a minha cabeça. Tinha a Escolinha e dava aula com piano, e as professoras diziam: ‘sua aula é muito bonita porque a senhora tem um piano, mas nós não temos nada na nossa escola’ e eu mandei elas trazerem as crianças porque eu iria dar uma aula. Ali eu não tinha medo nenhum, porque quem já trabalhou em cima de caminhão, não tem medo de trabalhar em nenhum lugar. Dando aula para essas crianças, eu comecei a ver que eu tinha o melhor instrumento musical que é o ser humano. Que possui a voz que é um corpo, um instrumento natural, e assim a maneira de eu dar aulas começou a mudar. (CONDE, 2000, p. 9-10).

Uma curiosidade é que Cecilia foi professora de Ana Mae Barbosa num dos cursos do CIAE, em Recife. Cecilia muitas vezes criticava o professor que só trabalhava se tivesse disponível um espaço X, que tivesse a disposição instrumentos Y, com um número de alunos Z, e esse exemplo acima reflete sua disponibilidade em adaptar-se à realidade do que lhe era oferecido, uma atitude bem dentro de um pensamento latino-americano.

A Casa das Palmeiras é uma Instituição de reabilitação mental em regime aberto, idealizada e fundada pela Dra. Nise da Silveira em 1956. Cecilia ofereceu-se para trabalhar lá depois de admirar suas ideias:

Eu tive a felicidade de ter tido esses mestres. Na Escolinha de Arte tive a sorte de conhecer outra figura que marcou a minha vida profundamente que foi a Nise da Silveira. Quando acabei de ouvir uma palestra dela sobre a vida de Schumann e sobre

a Guernica de Picasso, eu disse que queria trabalhar com ela. Fui trabalhar na Casa das Palmeiras e parece piada se eu contar um trecho que já contei muitas vezes. Ela mandou eu observar e eu fiquei observando para depois comentar com ela. Eu disse: ‘olha Dona Nise, eu achei todos normais. Tem uma pessoa que eu achei que não está bem não, ela deve estar com algum problema’. Ela me perguntou quem era e eu mostrei. Era a terapeuta ocupacional. E ela disse: ‘maravilha, Cecília, é isso mesmo, a mais doente é a terapeuta ocupacional’. Aquela cabeça da Nise era delirante, maravilhosa. (CONDE, 2000, p. 4).

Junto com Pedro Dominguez, Cecília ministrou o curso de ‘expressão corporal: importância no processo educativo e na reabilitação – análise de experiências’, oferecido para Educadores de Oficinas promovido pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, programa que fazia parte do currículo desenvolvido pela EAB ‘As atividades artísticas na educação do excepcional’. E em 1972, Cecília Conde, juntamente com Doris Carvalho e Gabrielle Silva, cria o Curso de Formação de Musicoterapeutas no CBM. Sobre o curso, Cecília conta:

Aí eu já chamei o Klauss para abrir um curso de musicoterapia aqui no Rio de Janeiro. Em [19]72 que abrimos o curso de musicoterapia (no Conservatório Brasileiro de Música, dirigido por Cecília Conde no Rio), e que era uma coisa nova, era uma época da ditadura e eu achava que a música... E a música estava cada vez mais forte, porque a fala estava impossibilitada, então a voz cantada tinha uma força. Assim, o psicodrama estava começando, o corpo também, eram as linguagens não verbais que estavam sendo trabalhadas maravilhosamente bem, fazem parte da nossa cultura e que, muitas vezes, são abafadas só pelo raciocínio. Esse trabalho de corpo foi valioso, e nós colocamos então dentro do currículo. Klauss veio trabalhar, e como eram quatro turmas, veio a Angel também trabalhar; eles deram aula juntos. Excelente. Aí, o Klauss começou... muito pedido, solicitação, largou, e a Angel continuou. Depois já começaram a deixar os seus discípulos – Ausônia (Ausônia Bernardes) trabalhou muito tempo. Hoje ainda são as alunas de Angel que dão aula aqui de expressão corporal e a terapia pelo movimento. Então, foi uma pessoa que marcou de tal maneira que ficamos grudados. (CONDE, 2007).

A partir do contato entre Liddy Mignone e Augusto Rodrigues, foi criado um laço, uma parceria entre as duas instituições: a EAB e o Conservatório Brasileiro de Música. Desde professores indicados, assim como espaços físicos compartilhados, espaços filosóficos, políticos, inclusive no Jornal Arte e Educação, e nas pesquisas feitas nas duas instituições. Nessa junção, encontrava-se em espelho a circularidade de ideias. Um grupo realmente pensante de Arte e Educação se formou, talvez, um dos maiores laços da EAB e do próprio CBM:

Então havia um intercâmbio, realmente, entre a Escolinha e o Conservatório. Era uma ponte. Nós também levávamos as experiências de música lá. Fazíamos todo ano, durante dez anos, festivais de3 iniciação musical em que juntávamos pessoal de teatro, de literatura, de artes plásticas. As escolas vinham, se apresentavam, dançavam, outras faziam banda, vinha exposição de desenho de criança ... E sempre Augusto presente, sabe? (CONDE, 1988, p. 14).

O legado de Liddy foi seguido e ampliado por Cecília Conde que, desde a morte de Liddy em 1962, revolucionou, com os cursos e as realizações do Conservatório Brasileiro de

Música, a Educação Musical no Brasil. Cecilia expõe sua dificuldade ao perceber que a abordagem da Liddy em sala de aula já estava ultrapassada, quarenta anos depois:

Uma aluna de mestrado quis fazer o seu trabalho sobre a vida da Liddy Mignone e eu dei a maior força. Quando ela começou a fazer o método da Liddy, levei um susto e disse: espera aí, não é assim, ela não fazia isso. Só então eu me lembrei que ela morreu em 1962, mas, para a minha cabeça, a Liddy continuava comigo. Ao ver os trabalhos anteriores daquela década, palhaço alegre e triste, eu achava uma aberração! Tive que contextualizar o trabalho dela, porque na minha cabeça essa Liddy continuou a pensar como eu; se ela estivesse viva, ela estaria sempre se renovando. Foi muito interessante fazer esse trabalho! De início, foi um choque eu ter que fazer a revisão. Quando você contextualiza, coloca em um momento histórico, percebe que o trabalho dela era importantíssimo. (CONDE, 2000, p. 4).

Cecilia, de 1971 até 1996, assumiu a 2ª Vice-presidência da Sobreart – Sociedade Brasileira de Educação através da Arte. Ela colaborou com essa organização ativamente, orientando e organizando os seminários e encontros realizados com professores brasileiros e estrangeiros. Em depoimento Augusto Rodrigues chama a atenção para a transformação da Cecilia:

Também é interessante o crescimento individual dessas pessoas. O que é para nós importante mesmo é que a Cecilia sai da Iniciação Musical para uma visão mais moderna de música e teatro, a improvisação etc. De tudo que ela criou depois disso, os autos⁶⁴, nada seria possível sem a experiência da Escolinha de Arte? (RODRIGUES, Augusto, 1978, p. 340).

Em contrapartida, pode-se ver, nos depoimentos de Cecilia, como ela via Augusto e a Escolinha de Arte do Brasil.

A escolinha chamou atenção para o lado mais criativo da criança. O Augusto discutia muito porque nós tínhamos que dar o nome das notas para fazer música com crianças. E começamos a perceber que podíamos dar aula de outra maneira, começamos a ler sobre arte-educação... Criamos um Centro de Estudo de Iniciação Musical, aqui no Conservatório. Começamos a discutir como dar aula diferente. Aí chegava alguma pessoa boa de psicologia, vinha dar aula, chegava alguém da dança, nós todas fazíamos curso de dança; aí era a época de flauta doce; depois da gaita, então quando chegou Ilo e Pedro era o teatro de mãos, de bonecos. O Centro de Estudos era aberto aos artistas que tinham experiências criativas e novas abordagens no campo da educação (CONDE, 1988, p. 14).

De minha convivência com Augusto, durante os vários anos em que trabalhamos juntos na Escolinha de Arte do Brasil, destaco primeiro a marca do provocador, do desafiador das pessoas, sempre buscando caminhos novos, ideias novas. Eu vinha de uma formação musical com Liddy Mignone, que seguia uma orientação mais condicionada, naquela linha do dó-ré-mi-fá-sol-lá-si, nos moldes da tradição clássica que inibia. E nos primeiros encontros com Augusto encontro uma liberdade total na dinâmica do ensino de música. Ele levava as crianças a se familiarizarem com os instrumentos, especialmente os populares, como caxixi, o pandeiro pastoril, e também os instrumentos de afoxé, do candomblé, o triângulo, o pandeiro, o chocalho. A sensibilidade para acolher a rica expressão da arte musical do povo foi certamente a

⁶⁴ Cecilia montou a Nau Catarineta e

primeira relevante contribuição de Augusto para a minha formação profissional (CONDE, 2013, p. 12).

Aprendi também com ele a brincar com as crianças (CONDE, 2013, p. 13).

Em seguida, Augusto discorre sobre algumas pessoas que ele sugere terem se influenciado profissionalmente por suas experiências na EAB:

Estou dizendo isso porque eu acho que a Escolinha de Arte é muita gente, quando eu cito Cecília, eu cito Geni⁶⁵, estou citando a Liddy. Será que essa gente toda, esse movimento da Escolinha de Arte não teria ajudado e conduzido Cecília a ser um elemento renovador na música, no teatro? (RODRIGUES, 1978, p. 340).

Entre 1975-1982, Cecília Conde assume a Assessoria Técnica do Departamento Cultural da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro:

O Estado foi muito importante para eu conhecer a realidade de interior de Itaperuna, do interior de Porciúncula, do interior que eu desconhecia do Rio de Janeiro, daquela professora que levava meia hora no lombo do burro para chegar à escola, e a escola pedia relatório, e a professora sem papel, sem lápis, ela tinha que descobrir que dando a merenda para a criança cedo, ela reagia melhor, ficava mais atenta. Então, percebendo as necessidades, foi um aprendizado. Eu tenho um respeito pelo professor primário muito grande. Porque é uma responsabilidade que a sociedade joga nessas pessoas e elas não estão preparadas para essa missão, mal sabem ler, porque não é só juntar letra. Elas são incapazes, às vezes de ler um texto e compreender esse texto e poder traduzi-lo. Então, eu acho que a obrigação nossa é trabalhar. A princípio neguei, mas depois acabei aceitando e adorando fazer o trabalho (CONDE, 2000, p. 12).

Essa experiência de Cecília está completamente conectada às experiências de Jesualdo no interior do Uruguai, e de Regina Yolanda num bairro distante do Rio de Janeiro, pois os três perceberam a carência da fome, a carência de atenção dos governos, a preocupação e cobrança do Estado com relatórios e papéis, e a responsabilidade e obrigação que todos nós temos com esse labor. Na ponta da educação, do aluno e do professor, os três – Jesualdo, Regina e Cecília –, preocupados e dedicados ao outro, ao seu crescimento, a desenvolver sua sensibilidade, sua expressão criadora e sua autonomia.

José Maria Neves (1943-2002)⁶⁶, o então presidente da Academia Brasileira de Música, assim homenageia os 70 anos de Cecília Conde:

O aprimoramento de seu talento natural deu-se em ambiente de particular efervescência pedagógica e criativa. Ela era ainda menina quando Lorenzo Fernández, d. Amália e alguns amigos criaram o Conservatório Brasileiro de Música (CBM), que seria a alternativa ao conservadorismo da velha Escola Nacional de Música: tudo o que havia de mais novo encontrava portas abertas no Conservatório. A própria Cecília Conde tratou de manter esta boa tradição inovadora, fazendo com que esta instituição seja, até hoje, centro pedagógico e artístico altamente inovador [...]. Foi no ambiente do CBM que Cecília Conde iniciou sua carreira de cantora e de pianista. E foi ali que descobriu sua vocação maior, pelas mãos da grande educadora Liddy Mignone, que dirigia o Curso de Especialização em Iniciação Musical. Cecília foi aluna e assistente

⁶⁵ Geni Marcondes Ferreira (1916 – 2011).

⁶⁶ José Maria Neves (1943-2002), Musicólogo, violinista, regente e professor.

da grande mestra, tornando-se depois a principal continuadora de sua obra. E desde os anos 50, ela atua em conservatórios e escolas de música de todos os estados brasileiros, ministrando conferências e cursos, em atividade que fez dela a principal referência em iniciação musical e em educação musical no Brasil de hoje. [...] Ao longo do tempo, ela produziu centenas de cursos de extensão sobre os temas mais inovadores da área da música, atraindo ao CBM especialistas brasileiros e estrangeiros. Cecília produziu, igualmente, algumas dezenas de encontros e congressos nacionais, latino-americanos e internacionais de educação musical e de musicoterapia, através dos quais o CBM manteve-se como instituição de referência na área musical. O Departamento Cultural que ela dirige vem coordenando projetos culturais e educacionais realizados em colaboração com instituições públicas e privadas, através dos quais vêm sendo produzidos livros, vídeos e CDs de grande qualidade. Ao longo dos anos, ela desempenhou atividades de direção em entidades como a Sociedade Brasileira de Educação através da Arte (vice-presidente) e Comitê Latino-Americano de Musicoterapia (presidente). Ela foi coordenadora de Ação Cultural da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais do Estado do Rio de Janeiro (ao tempo de Darcy Ribeiro). É membro honorário do Foro Latino-Americano de Educação Musical. (NEVES, 2002, P. 42).

No Conservatório Brasileiro de Música, Cecília foi aluna, professora, Diretora Técnico-Cultural e Diretora Geral, bem como fundadora e coordenadora geral do primeiro curso de graduação em Musicoterapia do Brasil. Sempre conectada e interessada em Música e Educação, nos anos de 1972 e 1973 organizou, junto com José Maria Neves, dois Encontros Brasileiros de Educação Musical:

com professores de todo o Brasil, tendo sido convidada a grande educadora musical argentina Violeta de Gainza, autora de excelentes livros, e também responsável pela tradução em espanhol dos livros de John Paynter e Murray Schafer, traduzido em português por Marisa Fonterrada. Esses dois educadores marcaram a educação musical brasileira no Rio de Janeiro. [...] Os Encontros Brasileiros de Educação Musical foram coordenados em conjunto com José Maria Neves, grande musicólogo mineiro com quem trabalhei em algumas pesquisas na educação musical não formal em favelas, [...] em blocos de samba na periferia do Rio de Janeiro, com Folia de Reis em Botafogo no morro Santa Marta. (CONDE, 2016, p. 14).

Cecília trouxe Violeta numa demonstração clara, sempre, do olhar latino-americano, assim como, nas pesquisas, seu olhar se dirige para dentro, para a produção artística do povo e seu processo de ensino e aprendizagem, educação musical e cultura brasileira. Sobre a educação musical, Cecília Conde revela que:

Esse nome educação musical já é um nome meio complicado, porque educação é uma coisa tão ampla ... e música também. O que eu mais visio em educação musical é sensibilizar o indivíduo para a música, para o som, para o ritmo. Seria propiciar a consciência de que ele é um ser musical, que ele tem um instrumento fantástico, que é a voz, o corpo, que ele pode se expressar numa melodia, através do gestual, do ritmo. Então, é estar atento a ele e aos seus sons internos e a ele em relação à natureza e aos outros. O meu conceito de educação musical é sensibilizar o indivíduo para a sua paisagem sonora, tanto externa como interna, conscientizá-lo do potencial musical que ele tem. Acho que se nós fizéssemos isso estaríamos cumprindo o nosso papel de educadores; depois, quem vai fazer o virtuose, o artista, são os conservatórios da vida. Creio que a principal finalidade de levar a educação musical para todo o segmento da educação – primeiro, segundo e terceiro graus – é desenvolver essa inteligência sensível musical, a maneira de se comunicar não verbal, de apreender, perceber de

uma outra forma, chegando à transcendência. No momento que você se liga no seu interior, você cria outra dimensão. (CONDE, 1987, p. 8).

Sobre a educação musical nas escolas em 1974, Cecília Conde opinava que:

Uma linha de atuação nas escolas seria introduzir os instrumentos utilizados nas manifestações populares. É um caminho para desenvolver a musicalidade da criança, que pode ser enriquecido com equipamentos como o gravador, utilizando para gravar os sons do corpo, os sons do ambiente humano e da natureza, chegando-se a construção de nossos próprios instrumentos, empregando materiais simples como latas, garrafas, pedras, na tentativa de criar novos sons. E não se eternizar nesse processo, pois o que interessa é a pesquisa do som, a renovação, procurando-se um resultado sempre melhor. Mesmo nas cidades mais modestas do interior, numa escola pobre de meios, o professor criativo que não se envergonha da cultura de seu povo pode realizar um trabalho de grande alcance, tirando partido das tradições locais, da experiência artesanal, desde os pastoris às festas de São João. Se partir da cultura popular, valorizando-a e relacionando-a com os conhecimentos que for adquirindo, não se isolando, o professor acabará descobrindo as ligações daquela cultura com a cultura sistematizada. (CONDE, 1974, p. 15).

O foco sempre na cultura popular, sua paixão, ela compreendia o processo de uma maneira absolutamente ampla, desde a pessoa que constrói o instrumento, a que costura a fantasia, compõe a música, até o organizador da dança. Enfim, esse processo consistia em uma rede de ações, criativa e autônoma. Além disso, Cecília defendia veementemente que a educação musical:

deve basear-se nas expressões culturais da comunidade brasileira, ao invés de ficar copiando modelos de fora. Temos que aproveitar a contribuição de nosso artesão que faz o bumba-meu-boi, que constrói a flauta de taboca ou bambu e inventa o soprano de bico, ou a flauta transversa. Ligar mais para a musicalidade do povo, familiarizando o professorado com o rico patrimônio de nossa cultura popular. Compreender, por exemplo, como repentistas do Nordeste sabem fazer duas vozes, brincando e extravasando suas tensões. (CONDE, 1974, p. 15).

Além de seus pontos de vista a respeito de educação musical, trago, ainda, o depoimento de Cecília, a respeito de Klauss Viana, coreógrafo com quem trabalhou em muitas ocasiões, e que a convidou a compor para balé. Sua fala traz componentes fundamentais para compreendermos sua opinião sobre a pesquisa, a escrita, o doutorado, a prática e a expressão criadora:

Então, foi uma pessoa que marcou de tal maneira que ficamos grudados. E eu fui também fazer um balé que ele montou em Belo Horizonte, Inconfidência Mineira. Eu também fui fazer lá a música. Para mim foi uma novidade, foi difícil trabalhar também só com balé, não foi uma coisa fácil. Foi um trabalho interessante também porque tudo era muita novidade, tudo era muito pesquisa para nós, tudo virava um laboratório vivo. Hoje em dia a gente está sabendo que, se você não fizer a prática, não adianta ter a teoria. Se o doutorado não começar a pensar que ele tem que olhar desde o primário para botar em prática – e ele é o reformulador, um transformador de ideias... Então, não é só fazer a tese e ficar fechada num gabinete e não ser transformado. O nosso mal é que nós não escrevíamos – porque o tempo de fazer era mais importante do que escrever. E depois, também a própria censura nos fez fechar um pouco. E a gente escrevia muito; depois começamos a desabafar. Você não podia usar a palavra conscientização, você não podia muita expressão criadora. Tinha uma certa censura

de fazer determinadas coisas, então, a gente foi também se acomodando. E como a gente tinha esse ímpeto de qualquer ousadia, qualquer convite, nós achávamos que podíamos trabalhar – ninguém sendo compositor, ninguém sendo bailarino. Apesar de que ele tinha uma formação de bailarino, tem ainda, e eu também tinha de musicista, mas não eram coisas de carreira, não é? Abriu portas. Eu acho que foi uma época de abrir portas. (CONDE, 2007).

A aproximação e a parceria com José Maria Neves nos projetos e nas pesquisas, lhe possibilitaram respirar ares mais acadêmicos, em relação aos quais tinha muita resistência. Cecília foi a responsável, juntamente com Neves, em 1982, pela criação do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (CPPE) e o Curso de Mestrado em Música, que seria o primeiro Programa de Pós-graduação em Música credenciado no Brasil, organizado em três áreas de concentração: Musicologia, Etnomusicologia e Educação Musical.

A partir do funcionamento do Mestrado, a pesquisa tornou-se uma prática significativa e o CBM criou o Núcleo de Pesquisa José Maria Neves, assim como a edição da revista *Pesquisa & Música*, além da criação da Editora CBM.

Cecília coordenou, junto com José Maria Neves, a pesquisa “*Significado e Funções da Música do Povo na Educação* – Patrocinada pelo INEP/MEC entre 1976-1979. Cecília escreveu sobre essa importante pesquisa, que não só marcou a ela própria, a EAB, assim como a sua parceria com José Maria Neves, mas, também, mudou a visão da educação musical no Rio de Janeiro, quiçá no Brasil. Dentro dessa pesquisa, foi realizado no Morro da Mangueira um filme idealizado por Cecília, com direção de Nelson Xavier⁶⁷, que considero um marco na educação musical. Cecília escreveu o artigo para o *Jornal Arte & Educação* sobre a pesquisa e seus resultados:

Pesquisa que coletou material em cinco áreas do Estado do Rio, em busca de uma nova educação musical fundamentada sobre o modo como a música era vivida concretamente pelo povo. O objetivo geral foi a elaboração de uma nova metodologia para o desenvolvimento da linguagem musical na formação do Professor de 1º e 2º graus, no Estado do Rio de Janeiro, de modo a torná-lo agente propulsor da expressão musical, valorizando as potencialidades criadora do educando.

O conceito de educação musical, não visou a formação de especialistas, mas a formação polivalente, numa perspectiva de integração das diversas artes não desvinculada do contexto sociocultural de cada grupo, e esta experiência vivida por eles foi a base para as formas, meios e técnicas utilizadas na educação naquele local. No conjunto do levantamento feito em campo foi notado como se organizam de forma espontânea e integrada, no seio do povo, todos os aspectos do desenvolvimento de uma cultura musical própria, fora dos canais convencionais: escolas, conservatórios, entidades culturais oficiais. Não foram encontradas a postura de especialista que marca a atividade musical nos meios escolares e profissionais, mas uma atitude

⁶⁷ Esse filme recebeu em 1979 o Prêmio Funarte para melhor roteiro para filmes de curta-metragem, juntamente com Nelson Xavier, *Linguagem musical: espontaneidade e organização – Morro da Mangueira*. Sinopse "A espontaneidade dos jogos, brincadeiras e folguedos, vividos pelas crianças de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro e o ensino de música com canções e ritmos impostos pela escola. Essa experiência, realizada em 1979, Ano Internacional da Criança, coloca em discussão os métodos tradicionais e padronizadas do ensino de música adotadas nas escolas".

naturalmente polivalente: a mesma pessoa que toca o instrumento é capaz de construí-lo ou de inventar dele formas substitutivas, a organização espontânea de grupos musicais; a aprendizagem é feita por observação, imitação e descoberta, autodidaticamente, no convívio com outros que sabem, por imersão no ambiente propício, sem levar em conta a linguagem codificada tradicional, 'de ouvido'. Professor, aluno, músico, artesão, organizador, regente, compositor, empresário, comumente se confundem. (CONDE, 1977, p. 14).

Cecilia e José Maria se debruçaram e escreveram sobre a organização espontânea e pensaram nos itens de conteúdos e recursos técnicos para um programa inicial de educação musical para os professores de ensino de 1º e 2º graus, que foi organizado e proposto em 5 itens:

1. Organização da linguagem musical infantil;
2. Instrumentos mais utilizados nos folguedos, festas populares e religiosas, escolas de samba e blocos carnavalescos etc.
3. Levantamento da improvisação, criação e construção de instrumentos de corda e percussão;
4. A liberdade do domínio intuitivo no uso de afinação de instrumentos, nos modos musicais diversos, nas diferentes estruturas rítmicas, tímbricas e melódicas, no uso de registros vocais diversos e na criação musical;
5. A música como elemento integrador e sustentador de uma ação socializadora e como manifestação de arte de comunidade. (CONDE, 1977, p. 14).

Eles descrevem, ainda, os resultados da pesquisa e comentam o item 1, no qual ficou comprovada a hipótese de que a criança tem todo o potencial musical inato e que: “no seu brincar ela improvisa, experimenta, pesquisa e cria toda uma linguagem expressiva musical que não encontra ressonância quando ingressa ou frequenta as escolas, conservatórios, as academias, centros de recreação, de lazer, clubes etc” (CONDE, 1977, p. 14). E continua comentando sobre o que ela chama de uma deformação:

A maioria dos professores por deformação na sua 'formação profissional' tem como orientação ou conceito de educação artística algo desligado da sua vivência ou expressão pessoal, passando a ser esta 'educação artística ou musical' uma disciplina ensinada no curso e não uma parte integrante na sua formação da personalidade de Educador. (CONDE, 1977, p. 15).

Através dos dados coletados, a pesquisa conclui que: “desperdiçamos nas escolas verdadeiros mestres de música ou de arte, por desconhecermos os seres humanos que nos cercam” (CONDE, 1977, p. 15). E essa foi sua luta até o final da vida, por uma educação aberta, integradora, com a valorização da identidade e da cultura local. Seu texto de 1977 está absolutamente atual, onde verificamos esse distanciamento da formação do educador com a sua experiência de vida, com a sua realidade.

Como foi visto no decorrer desta tese, o intercâmbio entre a EAB e o CBM foi muito significativo: “Augusto Rodrigues encontrou, no Conservatório Brasileiro de Música, o núcleo de experiências significativas na área da educação musical que enriqueceu a linha metodológica

característica da Escolinha de Arte do Brasil” (VARELA, 1996, p. 31)⁶⁸. Professores do CBM, como Liddy Mignone, Cecília Conde, José Maria Neves, Ricardo Tacuchian, Pedro Dominguez, Fernando Lébeis, Noemia Varela, Moema Quintanilha, participaram da equipe docente do Curso Intensivo de Arte na Educação, e de muitos outros cursos, pesquisas, seminários e encontros programados pela EAB ou vice-versa. Os espaços físicos, tanto da EAB quanto do CBM, foram utilizados por ambos durante todos os anos de parceria. O último grande encontro organizado pelo CBM ligado às ações da EAB foi em 2010: a homenagem *in memoriam* aos noventa anos de Fayga Ostrower, além de exposição. As atividades incluíram mesas redondas, integradas por Ana Mae Barbosa, Cecília Conde, Maria Lúcia Freire, Roberto Santoro, Eucanaã Ferraz e a filha da Fayga, Noni Ostrower.

5.2 A Especialização em Educação Musical no CBM

O Conservatório Brasileiro de Música, fundado em 1936, caracterizou-se, desde a sua criação, por iniciativas pioneiras, tanto em cursos de extensão e palestras, como em seminários, encontros, simpósios, concursos, projetos, congressos e produções artístico – culturais.

Liddy Mignone, professora de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música desde 1937, conectada com tudo o que acontecia em relação à Música e Educação, percebeu a necessidade de se pensar a formação de professores de música e criou, em 1948, o Curso de Especialização para professores de Iniciação Musical. Ao mesmo tempo promoveu o Centro de Estudos, que realizava reuniões destinadas a promover debates, publicações de livros, organizações de festivais e cursos, convidando, para ministrarem aulas, especialistas de diversas áreas como cultura popular, teatro, psicologia, percussão, artes visuais, filosofia, dança e arte-educação, ampliando com esse enfoque interdisciplinar, o sentido da educação musical.

No dia 1º de dezembro de 1950, foi criado o Centro para o Estudo da Iniciação Musical. As atividades desse centro começaram em 1951, com reuniões mensais para discussão de artigos de revistas ou livros, propostas de novos exercícios, palestras para troca de ideias, organização de uma biblioteca especializada no assunto, bem como levantamento de livros que deveriam ser adquiridos, sugestões de nomes de pessoas que deveriam ser convidadas a proferir palestras, promoção de cursos, organização de festivais e visita a determinadas instituições. (PAZ, 2013, p. 63).

A criação do centro de estudos no ano de 1950 constituiu-se em um espaço de formação continuada desse professor. Nas reuniões, que aconteciam mensalmente,

⁶⁸ Varela continua: Foi relevante a contribuição do Conservatório Brasileiro de Música para a realização da *Oficina de Música*, que funcionou, sob a coordenação do comitê constituído por Cecília Conde, José Maria Neves e Ricardo Tacuchian, durante o XXV Congresso Mundial da INSEA, realizado em 1984, no Rio de Janeiro. Participaram dessa Oficina professores dos cursos de Graduação e Pós-graduação do Conservatório Brasileiro de Música: Antonio Jardim, Antonio Seeger, Carole Gubernikoff, Cecília Conde, H.J.Koellreutter, José Maria Neves, José Miguel Wisnik, Lia Rejane Barcellos, Marco Antonio Lavigne, Marian Lorenzo Fernandez Silva, Regina Marcia S. Santos, Ricardo Tacuchian e Theresia de Oliveira (VARELLA, 1996, p. 31).

professores assistiam a palestras, frequentavam cursos de psicologia, teatro, flauta-doce, se atualizando em formação contínua (ROCHA, 2012, p. 377).

Para a certificação da Especialização, o aluno deveria escrever uma monografia. Ou seja, além de o aluno participar presencialmente dos cursos, tinha que refletir e elaborar um texto em diálogo com os referenciais teóricos contemporâneos, o que era, para a época num curso de Especialização *lato sensu* dedicado à formação de professores de música, algo ainda não tão usual: “colocando-se em contato com pensadores da época, nas áreas de psicologia, pedagogia, música e pedagogia musical, o que era estimulante e instrumentalizava reflexões sobre sua própria prática pedagógica” (ROCHA, 2012, p. 377).

Liddy Mignone criou o Centro para o Estudo de Iniciação Musical da Criança em 1950, em uma reunião com diversas autoridades do CBM e Augusto Rodrigues (o grande incentivador do Centro de Estudos), com o objetivo de estudar os problemas observados em classe e traçar novas diretrizes para os cursos. Dentre os cursos que promoveu, destacam-se os de psicologia, folclore, dança, flauta-doce, gaita e teatro de bonecos. Suas atividades se iniciaram no ano seguinte, com reuniões que aconteciam toda primeira sexta-feira de cada mês.

Após a morte de Liddy em 1962, Cecilia assumiu suas turmas e o compromisso com a formação continuada do professor no CBM. Além da criação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Musicoterapia, Cecilia continuou com a tradição de convidar os amigos e especialistas para ministrarem cursos no CBM. Sobre a importância da formação do professor de música e/ou educação musical, Cecilia assinala sua preocupação: “O problema é que a formação do músico ficou muito presa ao virtuosismo, ao individualismo; toda escola de música foi voltada para você ser o grande instrumentista (CONDE, 1987, p. 8).

O professor de educação musical precisa ter uma formação musical ou não – bastante ampla. No Conservatório Brasileiro de Música onde leciono, introduzi no currículo expressão corporal, psicologia, folclore, conjuntos instrumentais, prática de coral e instrumentos de corda. O professor não precisa (nem deve) ser um virtuose. Precisa dar à criança a base para que, se ela se interessar, possa continuar os estudos teóricos. (CONDE, 1970 p. 8).

Seguindo essa tradição do CBM em oferecer cursos, assumi, em 2007, a coordenação dos cursos de extensão voltados para área de Educação Musical. Trago a voz de Cecilia Conde sobre este momento:

Adriana também retomou a tradição do CBM no oferecimento dos cursos de extensão universitária, oferecidos nas férias de janeiro e julho. Para esses cursos, Adriana convidou inúmeros educadores do Brasil, Suíça, África, Chile, Argentina, ampliando uma formação mais interdisciplinar, abrangendo metodologias como aquelas elaboradas por Gazzi de Sá, Émile Jaques-Dalcroze e Zoltan Kodaly, além de propostas de Música para Bebês e Canto Coral, entre outros. Adriana Didier também retomou o Centro de Estudos Liddy Mignone. (CONDE, 2016, p. 18).

Em 2009, a educadora Teca Alencar de Brito marcou a volta das atividades do Centro de Estudos de Educação Musical. E em 2010, já como Diretora Técnico-Cultural do CBM (2010-2014), Cecília Conde e eu pensamos e desenvolvemos um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização em Educação Musical do Conservatório Brasileiro de Música,, aproveitando a diversidade dos cursos oferecidos e ampliando a oferta de suas atividades como disciplinas do novo curso. Em seu modo de organização, o aluno é responsável pela própria grade de cursos e, autonomamente, organiza sua grade curricular, optando pelos cursos com os quais mais se identifica.

Em 2014, foi feita uma parceria entre o CBM e o Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM. Estava o CBM entrando em nova fase, de internacionalização. Para se compreender essa parceria, no próximo subitem abordarei o início do processo para a formação da seção nacional Fladem Brasil.

5.2.1 A participação brasileira no Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM)

Em seu livro *De Tramas e Fio: um ensaio sobre música e educação* (2008), Marisa Fonterrada⁶⁹ traz a contribuição de Violeta de Gainza⁷⁰, afirmando que: “uma das grandes líderes da educação musical na América Latina, tem vindo com frequência ao Brasil, onde é bastante conhecida e exerce inegável influência sobre os educadores musicais brasileiros (FONTERRADA, 2008, p. 224).

Violeta tem uma longa trajetória que há várias décadas já tinha ultrapassado a fronteira argentina, sendo seu nome bastante conhecido, não só América Latina, como Europa em que

⁶⁹ Membro Permanente do Comitê Acadêmico do FLADEM. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada tem graduação em Música (Bacharelado) pela Universidade São Judas Tadeu (1977), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), doutorado em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e é Professor Livre-Docente em Técnicas de Musicalização pelo Instituto de Artes da UNESP. Atualmente é aposentado do Instituto de Artes da UNESP, trabalhando como voluntária no Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado. Coordenadora da ETEC de Artes do Centro de Educação Tecnológica "Paula Souza", da Secretaria de Estado do Desenvolvimento de São Paulo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, música, canto coral, ecologia acústica e A disciplina Artes no ensino fundamental, médio e superior.

⁷⁰ Bacharel em Música (Piano), licenciada em Química, Especialização em Educação Musical na Universidade de Columbia (EUA). Psicóloga Social, estudo de Eutonia com Gerda Alexander. Pedagoga musical argentina com trajetória internacional, fundadora do FLADEM (Fórum Latino-Americano de Educação Musical) e sua presidente desde a sua fundação em 1995 até 2005. Mais de 40 livros que cobrem a pedagogia geral da música, o ensino do piano, violão, conjuntos vocais para crianças e jovens, improvisação musical, musicoterapia, etc. (com traduções para Italiano, português, alemão, francês, inglês e holandês) – e de seus ensinamentos nas esferas oficial e privada, fez contribuições teóricas substanciais e exerceu uma influência decisiva sobre os desenvolvimentos pedagógicos musicais no continente latino-americano e na Península Ibérica. (GAINZA, 2008).

participou ativamente da Sociedade Internacional para Educação Musical ISME. No entanto depois de muito tempo, ela afirma:

tomei a decisão de me afastar do ISME (Sociedade Internacional para a Educação Musical), após mais de duas décadas de trabalho ativo dentro dela. Em 1994, o segundo período de quatro anos terminou, em que servi como Membro do Conselho Diretor desta prestigiada instituição internacional (assessora da Unesco em Educação Musical), em que anteriormente tive a responsabilidade – e a honra – de coordenar, por doze anos consecutivos (um lapso incomum), a “Comissão Internacional de Musicoterapia e Educação Especial” do ISME, desde a sua criação (em 1974) dentro do Congresso de Perth (Austrália). (GAINZA, 2015b).

Pode-se dizer que o FLADEM surgiu de uma inquietação de Violeta de Gainza e de outras educadoras musicais latino-americanas, por não se sentirem representadas nos encontros internacionais de educação musical:

acredito que nos países latinos temos recebido tradicionalmente, e de maneira sistemática, uma formação acadêmica baseada nos modelos e problemáticas ‘universais’, não sempre coincidentes com nossas próprios origens e culturas (GAINZA, 2013, p. 226).

Julgo pertinente, então, trazer para este espaço o longo e precioso texto da própria Violeta sobre o nascimento do FLADEM a partir do encontro/reunião: “preciso e afortunado, de um pequeno grupo de educadores musicais latino-americanos que estavam no congresso bienal do ISME em Tampa (Flórida, EUA, 1994), alguns dos quais – nessa época – nos encontrávamos particularmente mobilizados pela ‘experiência Schafer’” (GAINZA, 2015). É interessante saber que, na realidade, as fundadoras do FLADEM foram apresentadas umas às outras pelo compositor e educador musical canadense Murray Schafer:

Foi Murray Schafer quem nos colocou em contato com Carmen Méndez (diretora da Faculdade de Educação Musical da Universidade da Costa Rica) e eu. Nós nos conhecemos pessoalmente em Tampa, onde também encontramos duas colegas nossas que costumavam frequentar os congressos do ISME: Gloria Valencia educadora musical colombiana) e Margarita Fernández Grez (diretora do Instituto Latino-Americano de Educação Musical – ITEM – da OEA, em Santiago do Chile). (GAINZA, 2015b).

Do encontro entre as quatro educadoras musicais, nasce finalmente a proposta de uma representação com identidade latino-americana:

No final do ato de encerramento do Congresso de Tampa, tivemos a oportunidade de conversar longamente e trocar opiniões sobre o que algumas de nós já sentíamos como uma necessidade em nossas latitudes: a criação de uma organização educacional musical que realmente nos representasse em um nível continental. A partir de então, tudo acontece ordenadamente e rapidamente. Carmen Mendez organiza, em janeiro de 1995, um seminário pedagógico na Universidade da Costa Rica, dos quais fomos convidados a participar como expositores Schafer e o grupo de educadoras musicais do Congresso de Tampa. Com eficiência exemplar e o apoio da Comissão da Costa Rica da Unesco, as autoridades locais que organizam esse importante evento prepararam a apresentação oficial do FLADEM, a primeira organização cujo objetivo

era trabalhar pela união e qualificação profissional de educadores musicais em nosso continente. (GAINZA, 2015b).

A busca pela valorização da música e do ensino musical latino-americanos se tornou, então, uma das maiores prioridades flademianas. O FLADEM é uma instituição autônoma e independente que reúne, desde 1995, educadores musicais de todas as áreas e níveis, de diversos países latino-americanos. Busca aprofundar reflexões sobre as práticas cotidianas de educação musical, bem como, caminhos e possibilidades de atuação sintonizados com a realidade latino-americana.

Teca Alencar de Brito reforça que o FLADEM foi criado:

por um lado, como modo de resistência à imposição de modelos e valores culturais decorrentes do neoliberalismo e da globalização, lembro que a regência de pressupostos pedagógicos eurocêntricos e/ou norte-americanos que marcaram e que seguem influenciando o pensamento e as trajetórias da educação musical na América Latina também motivou, significativamente, a constituição do movimento. (BRITO, 2012, p. 107).

Em seu artigo, ela traz o aparecimento do conceito de pedagogia aberta, amplamente difundido pelo FLADEM:

A pedagogia musical aberta surgiu como uma resposta à situação da educação musical latino-americana no final do século XX que, segundo Gainza, já nos anos noventa, em pleno neoliberalismo, rendera-se ao fascínio pelas modas e modelos educativos que vinham se multiplicando desde a década de 1980 (BRITO, 2012, p. 114).

O FLADEM busca em seus Seminários, Encontros Regionais e Cursos de Extensão convidar educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas para ministrar palestras, oficinas, atividades pedagógicas, experiências didáticas, ou propostas metodológicas, privilegiando e democratizando, assim, os saberes dos que, por não possuírem um diploma não frequentam os eventos de educação musical.

Nosso objetivo é, não só valorizar como sensibilizar os participantes para a importância da formação e da pesquisa. Pretendemos que todos, ao participarem, percebam que são convidados a trazer suas vozes, contando suas práticas educacionais e apresentando sua arte. Nosso processo de seleção para apresentação de trabalhos busca facilitar o acesso, principalmente, ao não exigir, a princípio, rigidez nas formatações e nos referências teóricas, pois entendemos que essas exigências podem inibir ou vetar pessoas que têm experiências significativas, deixando de lado ou de fora saberes fundamentais para a educação musical, por provirem de outros espaços que não o ensino acadêmico.

Na nossa busca de uma identidade latino-americana, pensamos que essa abertura pode ser o disparador de um processo reflexivo sobre a educação musical. E assim, valorizando a

participação e contribuição de todos, inspirando-os a refletir criticamente, o FLADEM busca com suas ações ampliar a multiplicidade de vozes que tecem a América Latina.

Cecilia Conde e Violeta de Gainza tiveram, desde a década de 1970, aproximação, identificação e amizade muito grandes. Em 2011, comemorando os 75 anos do CBM, Cecilia convidou Violeta para vir ao Rio, para estarem mais juntas, passear e ministrar um curso, com o objetivo de: “Contar mais sobre você e seu trabalho, sua luta pela educação musical e sua criatividade e entusiasmos pelas coisas novas do nosso século. Beijos da Cecilia” (CONDE, 2011)⁷¹. Ao ser nomeada Membro Honorário do FLADEM, Cecilia Conde envia uma mensagem para Violeta:

Com enorme alegria recebi a comunicação de meu nome como Membro Honorário do FLADEM. Me sinto muito emocionada e honrada com esta homenagem e espero poder corresponder as expectativas de contribuir para a melhoria da educação musical no nosso continente. (CONDE, 1997, p. 94).

O Brasil participa do FLADEM há vários anos, Marisa Fonterrada, que é Membro Honorário do FLADEM, foi uma das primeiras brasileiras a participar e difundir o movimento em nosso país. Durante o 1º Encontro de Educadores Musicais – Perspectivas na América Latina, em 1997, coordenado por Marisa Fonterrada, foi criado o núcleo FLADEM -SP, com educadores do estado. Deste evento, foi publicado um livro organizado por Sonia Albano (LIMA, 1998), com apresentação de Violeta de Gainza, que contou com participação de Koellreutter e Teca Alencar de Brito.

Teca lembra a participação do Brasil em 1995, ano da fundação do FLADEM:

No dia 12 de julho do mesmo ano realizou-se a primeira Assembleia Geral, em Santa Fé de Bogotá, Colômbia, no decorrer do II Encuentro Iberoamericano de Educación Musical. Dela participou a educadora musical brasileira Marisa Fonterrada que, como os demais presentes, tornou-se também uma sócia fundadora e que, atualmente, integra o grupo de membros honorários. A educadora musical Cecília Conde, diretora do Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, e o músico alemão naturalizado brasileiro, Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) também são membros honorários do FLADEM. (BRITO, 2012, p. 106).

Marisa e Sonia Albano também organizaram juntas o Seminário Internacional do FLADEM em outubro de 2004 na cidade de São Paulo, e em 2007, a educadora musical Teca Alencar de Brito se tornou a representante do Fladem Brasil.

⁷¹ Cecilia convidou Violeta para uma estadia de uma semana no Rio de Janeiro, no Hotel Novo Mundo, em 2011, no período de 26 a 29 de outubro, onde também ministraria um curso de 4 dias no CBM, com apenas 3h diárias, “para não cansar a Violeta”, (como dizia Cecilia). Temas abordados: Por uma nova prática pedagógico-musical: participação com consciência e criatividade; Improvisação musical como técnica pedagógica; Problemáticas atuais e perspectiva da educação musical. Foram dias muito especiais para Cecilia que pode não só colocar a conversa em dia, mas também pelos momentos de convívio de pura amizade com sua amiga que tanto admirava, passeando pelo Rio.

Sempre ouvi Cecília Conde falar do Fórum Latino-americano de Educação Musical o FLADEM, mas só tive a dimensão do que, realmente, representava, quando fui a Montevideu em 2013 e a Costa Rica em 2014. Como a maioria dos brasileiros, infelizmente meu olhar e meus ouvidos estavam mais voltados para a princesa fenícia (ou será rainha de Creta?) Europa.

Conviver com Cecília me fez sentir vergonha do meu total desconhecimento da cultura latino-americana. Conheci Violeta de Gainza durante minha graduação em Musicoterapia no Conservatório Brasileiro de Música e, após o contato com ela, é possível afirmar que Violeta produziu uma bibliografia que deveria ser obrigatória em qualquer curso de licenciatura em música no Brasil.

Em setembro de 2013 Cecília Conde foi convidada a participar do XIX Seminário Latinoamericano de Educación Musical ‘Pedagogías abiertas em la educación musical latinoamericana: Mitos, realidades, propuestas’, que aconteceu de 16 a 20 de setembro de 2013 na cidade de Montevideu, Uruguai. Neste encontro participaria de uma mesa junto com o uruguaio Coriún Aharonián. Porém, Cecília sofreu um grave acidente, o que a impediu de comparecer à mesa do Seminário, ficando até o seu final, internada em um hospital em Montevideu⁷².

Neste mesmo Seminário de 2013, em Montevideu, Alejandro De Vincenzi assumiu a presidência e Teca Alencar de Brito a Vice-Presidência do FLADEM, enquanto Violeta de Gainza e Ethel Batres me convidaram para assumir a Presidência do Fladem Brasil. No dia 26 de novembro, em sua estada no Rio de Janeiro, Ethel Batres se reuniu com um grupo de flademianos e nos ajudou a oficializar e a redigir a Ata de fundação desse braço brasileiro do FLADEM Internacional – Fladem Brasil, no qual todos os presentes assumiram seu interesse em participar desta gestão. Entre eles, citem-se: Bárbara Lau, Eliete Vasconcelos, Elsa Greif, Elizabeth Dau, Leonardo Moraes Batista, Patricia Bley de Oliveira, Rafael Bezerra, Thaís Bezerra, e eu. Ao assumir a presidência do Fladem Brasil, tive como maior meta a responsabilidade de trazer para o Rio de Janeiro em 2015, o Seminário Internacional.

Na minha trajetória no FLADEM, destaco que fiquei na Presidência do Fladem Brasil até 2017, quando assumi em Puebla, México, a Vice-Presidência do FLADEM Internacional e em 2019 fui eleita Presidente do FLADEM Internacional. Em 2020, o FLADEM conta com 14 países membros, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, México, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela. Os princípios orientadores do FLADEM, aqui traduzidos por Teca:

⁷² Ao chegar ao Rio, Cecília foi operada, ficando mais de 3 meses internada. Infelizmente não recuperou totalmente o equilíbrio para uma perfeita locomoção até o final de sua vida em 2018.

- 1) A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar. A música deve estar a serviço das necessidades e demandas individuais e sociais.
- 2) A educação musical é baluarte e portadora de elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latinoamericanos, o que a torna prioritária em função da formação das identidades locais e, por extensão, da consolidação da identidade latinoamericana.
- 3) A educação musical está a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, permitindo canalizar, positivamente, diferenças de todos os tipos.
- 4) Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social.
- 5) A educação musical, por meio da vivência e da produção musical, tende a promover o desenvolvimento pleno da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência mental.
- 6) Integrando os povos de origem ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latinoamericano, o FLADEM é uma instituição independente que propõe preservar as raízes musicais e validar projetos educativos que emergem dos processos históricos e culturais dos diferentes países.
- 7) O FLADEM é uma instituição com bases artísticas e humanas amplas, integrando educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas e toda pessoa que abrace esta Declaração de Princípios, sem restringir sua participação em outras organizações.
- 8) O FLADEM constitui uma rede de serviço e de pesquisa que propicia a formação de redes solidárias de ação, orientadas a formar, a capacitar e a integrar os educadores musicais dos países participantes.
- 9) O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida.
- 10) O FLADEM se compromete a implementar políticas educativas e culturais favoráveis à realização plena destes princípios. (BRITO, 2012, p. 109).

Quanto aos objetivos do FLADEM que estão expostos na sua página são:

- a) Elevar o nível de formação profissional do educador musical latino-americano, visando à valorização de sua tarefa.
- b) Conscientizar o valor da música como bem social e, desse modo, contribuir para a preservação das raízes e tradições latino-americanas.
- c) Aplicar as vantagens tecnológicas para o progresso da Educação Musical, neutralizando, ao mesmo tempo, o efeito negativo dos meios de comunicação em massa.
- d) Promover o intercâmbio acadêmico de professores e estudantes, solistas, conjuntos musicais e materiais didáticos.
- e) Difundir o vasto e rico repertório musical latino-americano através dos diferentes processos e circunstâncias educativas.
- f) Intensificar a presença latino-americana -mediante a participação individual e coletiva – nos encontros internacionais de Educação Musical, para compartilhar sucessos, problemáticas e difundir as particularidades regionais desta disciplina.
- g) Elaborar um arquivo regional de investigações e projetos sobre a Educação Musical e criar um banco de dados que inclua os profissionais e instituições que se dedicam à Educação Musical na América Latina, além de realizar publicações especializadas.
- h) Organizar ações visando despertar a consciência governamental e política sobre a importância da educação musical na formação do ser humano (FLADEM, 2002).

Após esse subitem sobre a participação do Brasil no Foro Latinoamericano de Educación Musical, passo a abordar a criação do curso da Especialização em Educação Musical, parceria do CBM com o FLADEM/Fladem Brasil, que comunga dos princípios e objetivos do FLADEM.

No contexto da educação musical latino-americana sobressaem muitos nomes, dos quais destaco três para tratar aqui, em virtude de seu engajamento nas questões que estão explicitadas nos Princípios Flademianos⁷³ e na constante relação que mantêm com as mesmas questões presentes nesta tese: expressão criadora, circulação de ideias e desenvolvimento da autonomia.

5.3 Depoimentos dos educadores musicais Alejandro De Vincenzi, Ethel Batres e Teca Alencar de Brito

Neste momento trago o depoimento de três educadores musicais: o argentino Alejandro De Vincenzi, a guatemalteca Ethel Batres e a brasileira Teca Alencar de Brito. A aproximação entre os três se dá não só pela longa e significativa trajetória no FLADEM, como pela ligação com a Arte Educação e a EAB.

5.3.1 Alejandro De Vincenzi⁷⁴

Alejandro em diversas oportunidades me contou sobre sua ligação com a EAB e sua vinda ao Brasil, aos 16 anos. Seu depoimento traz o contato com Ramón Araujo e com a Arte-Educação. Foi ele, também, que me deu de presente o livro da pesquisa de Salomón Azar, sobre a escola de Jesualdo, *Canteras de creacion. De la piedra a la forma: Riachuelo uma escuela transformadora* (AZAR, 2005).

O depoimento intitulado *Minha construção ideológica da Educação pela Arte e o ser artista pelas mãos de Ramón Lema Araujo, reitor fundador do IMEPA* abarca, não só a sua história de vida fundamentada na Educação pela Arte, como as experiências de um grupo de adolescentes de idades distintas que vão se reconhecendo como autônomos:

Cheguei ao Instituto Municipal de Educação pela Arte [...] tinha dez anos [...] entre linguagens conhecidas por mim, música e a plástica [...] fantoches e expressão corporal. Quando eu tinha 12 anos, me convidaram para ir a uma reunião. Foi para propor a alguns pré-adolescentes que integrassem ao Conjunto Juvenil de Música Instrumental. Havia pessoas de diferentes idades, e os mais velhos tinham 18 anos [...] tocamos várias vezes, aparecemos no rádio, fizemos muitas excursões e, pela primeira vez, tive a experiência de compartilhar com adultos fora da minha família um tratamento personalizado, em que fui levado em consideração e tratado como uma pessoa individualizada. [...] o reitor do Instituto, Prof. Ramón Lema Araujo, a quem

⁷³ Os princípios do FLADEM, promulgados em 25 de julho de 2002, na Cidade do México, estão publicados em sua página oficial http://fladem.info/index_2.html

⁷⁴ Docente especializado em Educação pela Arte. Secretário Geral (2001-2009), Vice-presidente (2009-2013) e presidente do FLADEM (2013-2017). Membro fundador da seção argentina do FLADEM. Regente de Coros formado pelo Conservatorio Municipal Manuel de Falla. Tem dedicado boa parte de sua ação pedagógica ao Desenho, Inovação e Avaliação de Propostas de Formação Docente. Desenvolve trabalhos como docente nos distintos níveis do sistema educativo da Provincia de Buenos Aires, orientando-se nos últimos anos a capacitação e aperfeiçoamento de professores. Foi Reitor do Instituto Municipal de Educación por el Arte de Avellaneda (IMEPA) e chefe da Área Pedagógica da Escuela de Música Popular de Avellaneda, de onde foi diretor de 1989 até 1994.

todos chamavam de Lema, e a quem todos sempre tratamos como Senhor, mas de maneira coloquial e afetuosa. Naquela viagem, pude experimentar que, embora fôssemos um grupo, de diferentes idades e vivíamos em um alojamento comum, tínhamos muita liberdade e autonomia para nos deslocarmos pela cidade em que estávamos. Talvez alguém pudesse pensar que era uma liberdade exagerada, mas eram outras vezes, e acho que eles (os professores) não pensariam em fazê-lo de outra maneira (VINCENZI, 2020).

Nesse documento, o autor descreve com pormenores o convívio dele com alunos de diferentes idades, o que evidencia a diversidade de saberes, que provocam e estimulam inúmeros desafios. A vivência da prática, paralelamente à fundamentação teórica vivenciada por Alejandro, exemplifica o poder dessa vivência:

A partir daí, minhas experiências no IMEPA⁷⁵ se aprofundaram. [...] tive a sorte de ter quatro professores maravilhosos, cada um com suas próprias particularidades, mas que continuaram a aumentar em mim a sensação de que coisas mágicas e excepcionais estavam acontecendo naquela instituição. Os anos seguintes transcorreram em conjunto e realizando diferentes viagens que adicionavam experiências [...] os professores do Instituto, e especialmente Ramón Lema Araujo, ministravam cursos e oficinas para professores, davam palestras e o Conjunto Juvenil, que mais tarde incorporou a atividade coral, tocou e cantou em várias ocasiões. Eu estava incorporando conceitos significativos para mim, sobre a instituição, sobre educação através da arte, que vivenciava nas salas de aula, mas em seguida escutava o marco teórico e a conceituação, tanto nas conferências ou palestras, e de alguma forma um corpus ideológico estava se consolidando em mim, fundamental durante toda a minha carreira de professor. Dessa forma, conhecemos muitos personagens da Educação pela Arte, da Argentina, e ouvimos falar de outros, como Herbert Read, que Lema conheceu em Londres anos antes (VINCENZI, 2020).

A importância das viagens em grupo, das saídas dos espaços convencionais de educação, assim como a oportunidade de observar seus professores de outro ângulo ficam evidentes em seu depoimento. Esse destaque à importância das viagens remete-me, novamente, à experiência de Jesualdo: “Três meses em que sucediam nossos passeios e viagens, andanças e emoções diversas, silêncios que ensinam, ‘descobrimientos’ contínuos (JESUALDO, 1950, p. 123).

Alejandro descreve um exemplo importante de autonomia, de responsabilidade, da luta de adolescentes para conseguirem alcançar seus desejos e, talvez, seja uma das experiências mais importantes da vida de um adolescente, o impulso de desejar e lutar por um objetivo, por um sonho:

Em agosto de 1976 (apenas 5 meses após o início da última ditadura militar), Lema Araujo nos propôs uma das experiências mais fascinantes, que foi a criação de uma Cooperativa, que teria como objetivo vender materiais e doces para os meninos da Escola, e nos permitiria arrecadar dinheiro para comprar instrumentos para o Conjunto Juvenil. Foi assim que uma tarde, todos sentados no chão do pátio, dez adolescentes e Lema conosco, fizemos a Ata Constitutiva. Foi um enorme compromisso para mim escrever o Estatuto e assumir a organização. A partir desse momento, passamos muito mais tempo no IMEPA do que antes, todos os dias. O ensino médio sempre foi

⁷⁵ IMEPA Instituto Municipal de Educação pela Arte

importante para mim, mas sempre estive em segundo plano e, nesse contexto, muito mais. O ar repressivo e controlador da escola secundária contrastava fortemente com o ar de liberdade e autonomia que reinava no IMEPA (VINCENZI, 2020).

Circulação de ideias, fronteiras que se movem e o grupo chega ao Rio de Janeiro, numa demonstração de confiança num grupo de adolescentes e de fortalecimento da autonomia:

Foi assim que chegamos a 1977. No meio do ano, fomos informados de que havia a possibilidade de fazer uma viagem muito mais importante, e eles estavam vendo a possibilidade de concretizar a participação do Coro e Conjunto Juvenil de Música Instrumental. A viagem planejada era para participar do Encontro Latino-Americano de Arte Educação que aconteceria em setembro no Rio de Janeiro !!! Quando soubemos não podíamos acreditar ... Foi uma das experiências mais maravilhosas, nesses dois dias inteiros, acompanhados por duas professoras responsáveis por nós e os diretores do grupo. Já no Rio, ficamos no convento de Santa Teresa, no morro, um lugar tão brasileiro e carioca.... Subir e descer mil vezes por dia no bondinho, atravessar os Arcos da Lapa, ensaiar, brincar, caminhar com tanta autonomia por uma cidade fascinante, que na época era muito diferente da nossa (VINCENZI, 2020).

E finalmente o contato com Augusto e a EAB:

O encontro foi organizado pelo governo do Rio de Janeiro (Chagas Freitas), mas toda a ideologia pedagógica estava nas mãos de uma equipe liderada pelo grande amigo de Lema Araujo, o pintor Augusto Rodrigues, um personagem carinhoso e tão amado ... Lembro-me com muita emoção a noite de comemoração realizada em sua casa no Largo do Boticário, em Cosme Velho, para onde todos nós fomos, e pela qual entramos em contato pela primeira vez com algumas coisas novas para nós, como o ambiente artístico e boêmio que imaginávamos apenas em Paris... (VINCENZI, 2020).

A descrição de Alejandro sobre seu encontro com Cecilia Conde na Argentina contribui para a circulação de ideias e reforça a proximidade ideológica entre a EAB, o CBM e o FLADEM, na busca de um pensamento latino-americano na educação musical:

Foi assim que minha experiência continuou a crescer ao lado de Lema Araujo, até 1979, chegou a organização da III Bienal Internacional de Arte Infantil e Juvenil e o III Encontro Internacional de Especialistas em Educação pela Arte, realizado no IMEPA e no qual pela primeira vez chegou um número enorme de brasileiros. Entre eles, uma professora de música muito simpática, que nos fascinou com sua palavra, seu canto e sua bondade, a amada Cecilia Conde, que conheci aos 18 anos e que tive o prazer de visitar novamente em sua casa no Rio em mais de uma oportunidade. Eu já havia começado a trabalhar como professor de música no IMEPA no ano anterior e já naquele momento sentia que tínhamos tanto com Cecilia como com Augusto, uma proximidade ideológica que felizmente pude aprofundar e conceituar muito mais tarde. (VINCENZI, 2020).

Considero Alejandro meu norte no FLADEM; suas considerações, seu caráter e sua amizade me são muito caros. Comungo de sua filosofia, de atuação flademiana na educação e na educação musical. Seu depoimento veio reforçar e sedimentar o que eu já pensava. Fiquei muito impressionada com a circularidade da sua história, estreitamente vinculada às questões que trago nesta pesquisa e que são, também a base da minha vida e de minha atuação na educação, assim como com Cecilia, a EAB e o FLADEM.

5.3.2 Ethel Batres⁷⁶

Conheci a guatemalteca Ethel Batres como presidente do FLADEM, no I Encontro Internacional de Educação Musical, promovido pelo Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ e pela Escola de Música da UFRJ, realizado no Rio de Janeiro, em maio de 2013. Cecília e eu fomos a esse evento representando o CBM. A palestra da Ethel foi tão impactante, que já saímos de lá com ela, diretamente para o CBM, onde se apresentou para os alunos da Licenciatura. Ethel tem uma força no seu discurso, na sua maneira de se apresentar, que não há quem não se sinta mobilizado com sua fala, com sua luta em prol da educação musical na América Latina.

Seu depoimento aqui foi intitulado *Meu encontro com a educação pela arte e seu impacto ideológico na minha prática educacional* (Apêndice 4). Suas lembranças da infância ao participar das festas escolares, das roupas, das paisagens e da música, com certeza, propõem um cenário ideal para a sensibilização da criança na arte educação, que, em sua experiência infantil, era inspirada pela mãe e pela cultura guatemalteca. O choque e a diferença entre as aulas de música e de artes cênicas, que fora um marco na experiência de vida para Ethel, é, também, motivo de muitos debates entre as diferentes abordagens da educação musical, principalmente pela insistência de alguns educadores musicais em priorizar os conteúdos teóricos sobre os práticos, abrindo mão, muitas vezes, dos aspectos mais livres e criativos, que poderiam levar o aluno a compreender a teoria musical depois de muita vivência prática:

Anos depois, já instalada na capital da Guatemala, entrei no Conservatório Nacional. Eu estava na quarta série primária e, embora gostasse da música, as aulas não me atraíram tanto. Mas ali mesmo funcionava o curso de Artes Cênicas, o que era fantástico. Em contraste com o curso de Solfejo, teoria e ditado, que era muito chato, o curso de Teatro era de uma magia diferente: havia liberdade, realizamos atividades criativas e eu participava de cada aula com grande motivação. Muitos anos se passaram antes que eu pudesse entender que esse tom lúdico e criativo de inovação, liberdade e respeito fazia parte de uma ideologia que esses professores tinham, que como casos isolados rompeu com a linha tradicionalista dentro das instituições de ensino. (BATRES, 2020).

⁷⁶ Ethel Marina Batres Moreno. Educadora e investigadora guatemalteca. Ha sido docente en todos los niveles educativos. Fundadora del Programa ¡VIVA LA MÚSICA! y del Programa de Iniciación Musical Infantil – PIMI – del Conservatorio Nacional. Expresidenta Internacional del FLADEM (2009-2013). Actualmente es Miembro del Consejo Asesor de dicha entidad y miembro directivo del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte – CLEA, y del Consejo Directivo del Aporte para la Descentralización Cultural – ADESCA – Ministerio de Cultura, Guatemala. Estudios: Doctorado en Investigación Social, Maestría en Literatura Hispanoamericana, Curso de Post-grado en Investigación y Docencia en Literatura española, Licenciatura en Letras, Magisterio de Educación Musical, Magisterio de Educación Primaria y Magisterio de Educación Pre-primaria. También estudios de Bachillerato en Piano y Teatro en el Conservatorio Nacional. Creación: Autora de 31 CD´s para niños, 19 libros individuales y 27 en co-autoría. Consultora en su país en las áreas de Educación Artística y Musical, en los Ministerios de Educación, Cultura, GYZ, USAC y UNICEF. También dirige y es docente en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Musical en la Facultad de Música de la Universidad Da Vinci de Guatemala.

Ethel descreve, também, sua formação e destaca a professora que a marcou na proposta da Educação pela Arte – Ligia Bernal. Para ela, a importância dessa professora estava, principalmente, na sua ação, no seu fazer, no estímulo ao aluno. De acordo com Ethel, ela, ao observar a curiosidade do aluno, ao perceber seu interesse em aprofundar algumas questões, logo o apresentava a seus referenciais teóricos, como Read e Jesualdo. Ethel observa que essa disponibilidade, demonstrada por essa mestra em compartilhar e acompanhar, foi muito significativa na sua vida e pode, também, ser na vida de qualquer aluno, e mudar totalmente o curso da sua vida profissional:

No entanto, meu primeiro contato consciente com a Educação pela Arte veio das mãos de uma notável educadora: Ligia Bernal⁷⁷. Ela veio ao Instituto Normal, onde eu estava me formando como professora, e nos deu várias oficinas. A Direção Geral de Educação Estética ainda existia, uma instituição que promoveu a Educação através da Arte como uma corrente de pensamento. Com ela, recebi minhas primeiras capacitações e, em seguida, ela me acompanhou para dar meu primeiro workshop aos professores. Ele me convidou para fazer isso, porque queria que uníssemos um programa com música e teatro. Com ela, ouvi falar pela primeira vez da leitura de Herbert Read e Jesualdo. Foi uma coisa fantástica. (BATRES, 2020).

Eu me identifico com Ethel em sua disponibilidade em conhecer outras linguagens artísticas, outras maneiras de perceber a arte, assim como em seu contato com a literatura infantil, com a expressão criadora, e com a quebra de estereótipos, que surgem nesta pesquisa, com as ideias e posturas de Jesualdo e Regina Yolanda:

A partir daí, a partir da literatura infantil, entrei em uma dimensão diferente e desafiadora: uma arte comprometida com a consciência da criança, com universos realistas, com a opção de livre expressão, com a expressão criadora, com a participação ativa do leitor, com a quebra de estereótipos, com os valores humanos, com os direitos das crianças, com a literatura e as artes. Foram vários anos ligando a realidade da Guatemala – em tempos de guerra – à vida de meninos e meninas, com eventos impressionantes (murais infantis, corridas, festivais do pequeno cantor etc.), mas acima de tudo, com elementos vitais essenciais para promover uma geração diferente de leitores e uma geração de cidadãos melhores. (BATRES, 2020).

Ethel conhece as ideias de Violeta de Gainza, e o FLADEM, assim como o conceito das pedagogias abertas:

Paralelamente, eu trabalhava como educadora musical. As ideias e exemplos dos arte educadores que eu conhecia estavam ganhando força. Meu compromisso pedagógico começou a exigir distanciamento do tradicionalismo, com obrigatoriedade expirada, com o esquema de rigidez que contrariava os preceitos da educação pela arte. Finalmente, conheci o FLADEM e as ideias de Violeta de Gainza eram essenciais para entender conceitos, modificar outros e começar a nos mover em um campo pedagógico mais aberto e vital. (BATRES, 2020).

⁷⁷ “Ligia Bernal de Samayoa (1931). Escritora en la dramaturgia, cuento, poesía; actriz, co-fundadora de la Asociación de Amigos del Arte Escolar (AMARES) y promotora de arte en Guatemala”. (ECURED, 2019).

É fundamental percebermos a potência da curiosidade, que nos tira da estabilidade, que nos faz mover, circular. Ethel reporta, aqui, o início de seu contato com a educadora Ana Mae Barbosa e o Conselho Latino-americano de Educação pela Arte (CLEA). As fronteiras, também, aqui se movem, configurando a circulação de ideias, apesar da insistência de alguns em impor demarcações estreitas num campo tão vasto e rico como a educação:

Em 1999, Violeta me deu uma revista: ARTE Y EDUCACIÓN, publicada na Argentina e que integrava o pensamento pedagógico de vários arte educadores reconhecidos: Luis Iglesias, Ramón Lema Araujo, Olga e Leticia Cosettini, além disso: Violeta de Gainza, Patricia Stokoe, Juan Mantovani, e foi mencionado que teria o patrocínio do Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte – CLEA. [...] Fiz uma apresentação em nome do FLADEM, que foi bastante comentada positivamente. Estar com Ana Mae Barbosa, Lucia Pimentel e Fabio Rodrigues (Brasil), Ramón Cabrera Salort (Cuba), [...] permitiu-me abordar uma perspectiva da educação através da arte. A troca de ideias, materiais, experiências, projetos e outros foi imediata[...] A partir daí, me dei a tarefa de promover a Educação pela Arte no meu país. [...] Localmente, em algum momento, gerou até uma espécie de "ciúme profissional" entre os educadores musicais, que, dadas certas circunstâncias difíceis devido à política educacional de exclusão em relação à educação musical, foram extremamente meticulosos em considerar sua especialidade. (BATRES, 2020).

Ethel se surpreende pelo fato de as duas pedagogas Ana Mae e Violeta nunca terem se encontrado, e se questiona o porquê da desconexão entre as propostas curriculares, o desconhecimento e a distância entre países latino-americanos. E aqui fica aparente a discussão apontada pelos referenciais no primeiro capítulo dessa pesquisa, que versa a respeito dessa separação, que, ao que parece, é maior entre os países hispânicos e o Brasil, talvez, pela diferença de idiomas. Além dessa questão, Ethel traz outro questionamento, acerca da desvalorização das artes no sistema educacional:

Em 2014, tive a oportunidade de viajar para São Paulo. Lá encontramos a grande professora Violeta de Gainza. Foi um momento importante, porque, em união com a professora brasileira Teca, visitamos a fundadora do CLEA, Ana Mae Barbosa, e pudemos compartilhar com duas grandes ideólogas da educação latino-americana. Me chamou poderosamente a atenção que nenhuma delas tinha lido a outra. Ambas não haviam coincidido em nenhum evento pedagógico internacional. Ambas admiravam o trabalho uma da outra e expressaram expectativas pelo o que sua homóloga diria. Mas essa desconexão me fez pensar na divisão de forças que a segmentação sistêmica das propostas curriculares alcançou, a falta de conhecimento e distância entre os diferentes países da América Latina e a forma tradicional de organização curricular, que tende a nos dividir. Aquele encontro foi um momento agradável, com duas figuras enormes que, no tom mais cordial e simples do mundo, compartilharam uma mesa de comida material e espiritual. Por que na história da educação em nossos países geralmente não incluem educação musical e arte? Por que a contribuição dessas e de outras grandes renovadoras de concepções pedagógicas estão sempre a margem do sistema? (BATRES, 2020).

A resposta para essas questões parece ser óbvia para Ethel porque: “essas agentes de mudança tão comprometidas abalariam o sistema e arriscariam uma transformação radical, uma vez que tanto o FLADEM quanto o CLEA buscam mudanças nas bases de sustentação da

concepção da tarefa docente”. Quando Ethel veio para São Paulo e promoveu o encontro entre Violeta, Ana Mae e Teca, ela estava, realmente, promovendo uma ligação entre Guatemala, Argentina e Brasil e esse papel foi muito importante no FLADEM, desde quando ele foi fundado. Ethel finaliza seu depoimento com questões muito relevantes para esta pesquisa, principalmente, ao trazer o debate entre educação pela arte e a educação musical especificamente, que, para ela, são complementares:

Embora possa haver um sem o outro e vice-versa. Considero fundamental que os educadores musicais abordem essa ideologia, tão intimamente relacionada à sua própria substância, que possam participar de um intercâmbio mútuo de experiências, expectativas, produções teóricas e aplicações práticas. Os pontos de coincidência são imensos e, dentro dos arte educadores, também é necessária a presença da educação musical, que possui um curso próprio e pode contribuir bastante para as discussões. (BATRES, 2020).

Ethel, tanto em seu país, como ao percorrer toda a América Latina, luta por essa aproximação, trazendo a importância do diálogo e da complementação entre a educação pela arte e a educação musical, contribuindo para que a circulação de ideias transborde as fronteiras físicas e a de pensamentos consolidados.

Transbordar, ultrapassar as bordas, as margens de um rio, delimitado por um pensamento, por um fazer, por uma maneira de seguir

5.3.3 Teca Alencar de Brito⁷⁸

Já conhecia e a admirava pelo seu site da Oficina da Teca (TECA OFICINA DE MÚSICA, 2020), e pelo seu livro *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança* (BRITO, 2003). Tínhamos publicado o livro *Música na escola: o Uso da voz* em 2000, pelo CBM e com certeza, se fosse depois, teríamos sugerido sua bibliografia como obrigatória para os professores alfabetizadores que participaram desse projeto do CBM e da Prefeitura do Rio.

Cecilia Conde já a conhecia e sugeriu, muitas vezes, seu nome, para ministrar um curso de extensão. Não só a convidamos, como o seu curso foi o contemplado por ocasião do lançamento do Centro de Estudos Liddy Mignone, em 2008, no CBM. Teca veio outras vezes,

⁷⁸ Maria Teresa Alencar de Brito (Teca). Graduada em Licenciatura Plena em Ed. Artística com Habilitação em Música e Bacharel em instrumento – piano, Mestrado em Comunicação e Semiótica e Doutorado em Comunicação e Semiótica. Criadora da Acronon – Atividades Pedagógico-Musicais e Com. Ltda – Teca-Oficina de Música – núcleo de atividades musicais voltado à formação de crianças, jovens, adultos e educadores. Professora Doutora concursada, no Departamento de Música, no curso de Licenciatura em Música da USP desde agosto de 2008, coordenando o referido curso, no qual é Professora Doutora. Ministra disciplinas e orientação no Mestrado e Doutorado. É membro da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, foi Vice-Presidente do FLADEM e membro do Comitê Acadêmico do Movimento Latinoamericano e Caribenho da Canção Infantil.

e em 2013, aprofundamos o convívio e a amizade, por conta do FLADEM e por minha plena identificação com seu pensamento em relação à educação musical. Penso que sua proposta de criação musical com crianças deveria servir como exemplo e ser seguida por todos que consideram fundamental o respeito à criança e a sua produção musical.

Trago sua conexão com Koellreutter que, por sua vez, também foi professor do CBM, onde trabalhou assim que chegou ao Brasil, e da EAB, conforme já foi colocado nos capítulos anteriores.

Teca atendeu prontamente a meu pedido, e nomeou seu depoimento como *H-J Koellreutter, Augusto Rodrigues e a Escolinha de Arte do Brasil*. Ela trouxe, no início, uma pequena biografia do Koellreutter (Apêndice 2). Teca aborda a proposta de Koellreutter, que valoriza o novo, e esse é um dos seus conceitos que mais me chamam atenção, o que mais priorizo, principalmente pelo fato de, na educação musical, pouco se discutir e pouco se valorizar novas propostas da criação infantil. Essa questão foi, também, intensamente abordada por educadores como Augusto, Jesualdo e Cecilia Conde:

Mas sobre o Koellreutter Educador eu me debruço, uma vez que a Educação Musical é minha área de pesquisa e atuação. O curso que ele ministrava, intitulado Atualização Pedagógica, ao mesmo tempo em que apresentava propostas que inseriam elementos presentes nas produções musicais contemporâneas, valorizava a emergência dos novos conceitos de tempo e espaço, assim como, via o trabalho pedagógico musical como um caminho para a formação do humano, valendo-se de valores, conceitos e proposições que, a um só tempo, apontavam para as transformações científicas, culturais, artísticas e também sociais que emergiam continuamente. (BRITO, 2020a).

Nesse momento, Teca relata atitudes de Koellreutter, aponta sua ligação com Augusto Rodrigues e traz a importância do respeito à criança, ao seu processo de pensamento e a sua produção:

Sem pretender, neste contexto, aprofundar meu relato acerca de meus estudos com Koellreutter pretendo destacar um fato de especial importância, o qual aponta para a abertura e para o interesse de Koellreutter acerca de propostas que valorizavam a atualização de ideias e de procedimentos pedagógicos com foco em processos criativos, de um lado, valorizando as produções musicais contemporâneas, de outro. Nesse sentido, destaco um fato que considero significativo e que, por isso, me dispus a compartilhar neste contexto. Refiro-me à Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948 no Rio de Janeiro, por um grupo de artistas/educadores, dentre os quais eu destaco Augusto Rodrigues. O que importa, em primeiro lugar, no contexto deste relato, é destacar que Hans-Joachim Koellreutter acompanhou, desde o início, as proposições e atividades desenvolvidas na Escolinha de Artes do Brasil. Estas, apontavam para caminhos e possibilidades criativas que, especialmente, respeitavam e valorizavam os processos de pensamento e produções realizados pelas crianças, ao contrário do que acontecia, via de regra, nos contextos da Educação Artística, nas escolas regulares, em cursos livres e/ou particulares. (BRITO, 2020a).

Teca, também, chama atenção para a ainda bem comum valorização da cópia e reprodução:

Nesse sentido, destaco o fato de que na área da música esse fato era (e é ainda) mais presente: os efetivos processos de pesquisa, exploração e criação perdiam lugar para as atividades de cópia e reprodução que, com o passar do tempo, limitavam as possibilidades de exploração e criação. (BRITO, 2020a).

E, aqui, destaco o importante momento, em que Koellreutter conecta o trabalho desenvolvido por Teca e o pensamento de Augusto, por ele desenvolvido na EAB:

Faço questão de mencionar o fato de que foi por intermédio de H.J Koellreutter que eu soube da existência e da proposta da Escolinha de Arte do Brasil, situada na cidade do Rio de Janeiro. Naquela época (início dos anos 80) eu participava de alguns cursos com Koellreutter e, especialmente, tinha uma espécie de assessoria pedagógica, ou seja: eu compartilhava com ele as propostas que emergiam nos grupos de musicalização que eu orientava, os percursos de tais propostas, as “ideias de música” das crianças, sempre emergindo e me encantando, dentre tantos outros aspectos. E me recordo, com clareza, do dia em que eu apresentei a ele um jogo de improvisação que havíamos desenvolvido em um dos grupos de musicalização. Koellreutter me perguntou se eu havia me inspirado nas propostas da Escolinha de Arte do Brasil. E eu sequer sabia de sua existência, devo confessar! A partir daí, pesquisei e me informei a respeito da proposta da Escolinha de Arte do Brasil, encantando-me, tanto pelo fato de que uma abordagem como aquela existia, de um modo bem estruturado, quanto pelo fato de que eu percebia, efetivamente, que transitávamos por caminhos paralelos. Koellreutter, por sua vez, seguiu com sua proposta pedagógica com foco nos jogos de improvisação, dos experimentos, da ampliação dos meios e materiais, da vivência espaço-temporal que o fazer musical propicia, entre muitos outros aspectos. Especialmente, para Koellreutter, o humano era o objetivo da Educação Musical! (BRITO, 2020a).

Na continuação de seu depoimento, Teca Alencar de Brito escreve *Sobre meu vínculo com o Fórum Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM*. Com ele, fica explicitada a conexão, ou mais uma circulação de ideias entre Teca, EAB, FLADEM, CBM:

Minha trajetória no Fladem acompanha o movimento há muitos anos. Ao longo desse período eu fui representante do Fladem Brasil e também fui vice-presidente do FLADEM Internacional. Por motivos pessoais e profissionais eu não pude assumir o cargo de presidente, conforme fora sugerido no ano de 2017 [...]. Saliento o fato de que, dentre muitos aspectos importantes que constituem o pensamento flademiano, a proposição de Pedagogias Musicais Abertas segue sendo, para mim, o aspecto mais importante e significativo deste movimento. Para além de congregar os países latino-americanos, aproximando-nos e, assim, enriquecendo-nos cultural e humanamente, o Fórum Latinoamericano de Educação Musical assume uma posição pedagógico-musical de especial relevância, defendendo um pensamento aberto, criativo e crítico no que tange às orientações pedagógico-musicais. (BRITO, 2020b).

Teca também discorre sobre as pedagogias abertas e mostra o porquê da sua importância na educação musical e no movimento flademiano. As pedagogias abertas são a grande contribuição para o pensamento latino-americano de educação musical, apesar de, no FLADEM, ainda se encontrarem muitas pessoas preocupadas com as metodologias fechadas. Violeta de Gainza, assim como Koellreutter, Cecília, Augusto, Paulo Freire e Jesualdo são educadores que transbordam os caminhos da educação:

As Pedagogias Musicais Abertas apontam para diversos aspectos importantes, dentre os quais eu destaco: a superação de modelos pedagógico-musicais lineares e

sequenciais, que deixam de lado a emergência dos acontecimentos; as propostas criativas; o experimento; o efetivo jogo musical, dentre outros aspectos. Não apenas a repetição do mesmo; a organização direcional e pré-determinada, mas, sim, a possibilidade de lidar com o acontecimento. A meu ver, uma pedagogia aberta dialoga com uma pedagogia do acontecimento, no sentido de que faz valer aquilo que significa, o que interessa ao aluno ou aluna, bem como, a um grupo de alunos e alunas, em contextos marcados por singularidades. Sem descartar ou negar a importância da trajetória da Educação Musical, especialmente nos séculos XX e XXI, um pensamento pedagógico-musical aberto reconfigura-se, reorganiza-se, continuamente, fundando planos singulares, criativos, reflexivos e, principalmente, significativos para aqueles e aquelas que fazem música nos territórios da educação musical (...) Penso que o pensamento musical flademiano deve seguir se fortalecendo, valorizando o pensamento musical, a experiência, a singularidade dos processos sonoro-musicais e sua atualização nos planos pedagógico-musicais, a criação, a repetição diferente. Mais do que técnicas e modelos sonoro-musicais fechados, o jogo musical deve mergulhar nos processos de escuta, nas invenções, na repetição diferente, no contato com as muitas músicas da música, na reflexão acerca do sonoro e musical. Ao invés de valer-se de métodos fechados e repetitivos, é preciso mergulhar na experiência do fazer: escutando, criando, repetindo diferente, refletindo... sempre e sempre. Ampliando as “ideias de música”, como costume dizer (BRITO, 2020b).

Teca chama a atenção para a predisposição dos educadores musicais para as novas tecnologias, as quais, acrescento, mais do que nunca estão sendo necessárias, pois, neste exato momento de fechamento desta pesquisa, o mundo está vivendo uma pandemia e todas as aulas estão sendo reestruturadas para se trabalhar remotamente.

Ela ressalta a experiência rica e importante, para ela, de fazer parte do movimento flademiano:

Além de todas as questões de ordem pedagógica, a troca cultural é muito rica e importante. Muito venho aprendendo pelo convívio com educadores e educadoras musicais de vários países, seja no que tange a questões relacionadas aos processos pedagógico-musicais, quanto à possibilidade de ampliar e enriquecer conhecimentos relativos às produções musicais e culturais dos países latino-americanos. As diferenças e as aproximações, em aspectos diversos, nos enriquecem e fortalecem nosso convívio e nosso conhecimento. São experiências importantes e fundamentais. (BRITO, 2020b).

E termina, refletindo sobre, não só sobre a importância desse movimento, mas, também sobre o convívio e as relações e trocas entre os latino-americanos, que o FLADEM proporciona.

Teca, Alejandro e Ethel são, inegavelmente, profundos conhecedores e estimuladores de um novo pensamento latino-americano de educação musical. Seus depoimentos ilustram, trazem para a prática o referencial desse pensamento instigador e criador. Como um adolescente que vai fortalecendo sua autonomia baseado nas suas referências e aberto a tudo o que é novo, o pensamento latino americano, baseado em suas referências europeias, traz na sua história a lembrança das suas lutas por identidade, reconhecimento, por suas lutas contra os preconceitos, e que há muito já se consolidaram.

Essas questões, que estão sendo aqui tratadas, se sintetizam num evento enorme, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, em 2015. É disso que trata o próximo item.

5.4 O XXI Seminário Latino-americano de Educação Musical

Trago neste momento a circulação de ideias, de pessoas, de línguas e saberes que aconteceu no XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical do FLADEM aqui no Rio de Janeiro em julho de 2015.

Cada minuto do evento valeu a pena. A alegria dos estudantes, voluntários, professores, pesquisadores que iam e vinham atravessando as salas como se fossem cidades, países ou territórios desconhecidos, era contagiante. Os seus olhares sutis e suas experiências novas e enriquecedoras foram descritas minuciosamente em relatórios que auxiliarão a compor uma história do XXI Seminário.

As vozes ouvidas e cantadas durante o Seminário incentivaram e inspiraram todos para a busca, não de uma música de qualidade, mas de uma educação musical que inspirasse sempre a criação, aquela que *mexe, remexe, dá nó nas cadeiras*, como diria o compositor Geraldo Pereira, no samba Falsa Baiana, cantado por João Gilberto.

Destacaria, no último dia, no saguão da Escola de Música, o arrastar das mesas para a realização de uma grande oficina de capoeira, que acabou reunindo na mesma roda: atabaques, flautas de nariz, candombes, maracas, “cajons”, “zapateios”, cantores, jogadores, crianças, estudantes, professores, mestres de bateria e de capoeira, doutores, vira-latas, canadense, nordestino, peruano, dinamarquês, carioca, uruguaio, baiano, paulistas, guatemalteco e tantos outros ocas, aios, anos e ecos.

Nada melhor do que terminarmos um evento numa roda, onde todos têm sua voz, onde todos têm seu espaço para tocar, jogar e, juntos acreditar que, naquele momento todos os santos e orixás sopraram o vento a nosso favor. Afinal de contas, como na roda de samba da casa da Tia Ciata, naquela semana, o educador musical latino-americano se sentiu em casa, se sentiu carioca.

Trago a apresentação dos Anais do XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical FLADEM 2015, que aconteceu no Rio de Janeiro, sob a minha coordenação como presidente do Fladem Brasil na época:

Os Anais do Seminário não têm o rigor das regras acadêmicas, pois penso que o que importa neste momento é que todos tenham sua vez, sua oportunidade de falar, escrever, contar sua experiência num encontro como esse latinoamericano. A produção escrita é com certeza uma das maiores dificuldades que encontro nos alunos como professora da licenciatura no CBM CEU, pois na grande maioria dos casos não tiveram na educação básica brasileira o incentivo para a escrita, para a expressão

criadora. Infelizmente muitas vezes ainda impera a cópia, a repetição, e a falta de valorização com a história do aluno gerando o desinteresse desse pelo assunto, pelo exercício da tentativa.

Considero o primeiro impulso como um dos mais importantes e para mim, cabe ao professor estimular que essa fala venha à tona de uma forma espontânea. A princípio mais desajeitada, como a voz de um adolescente que passa pela muda vocal, mas que tem ao seu lado um orientador consciente, apoiando-o. Ouviremos por vezes, pequenos balbucios, textos que começam a tomar forma. O FLADEM tem essa característica, a de estimular todos a trazerem a sua voz à tona. (DIDIER, 2015).

Impossível não me sentir emocionada quando, no XXI Seminário, encontro educadores musicais da América Latina, ou quando participo de um Congresso da ISME e me encontro com educadores musicais do mundo todo. E sim, me sinto profundamente privilegiada de trocar experiências com todos. Além do encontro pessoal e do contato com outras culturas, volto modificada. Pois é assim que penso na formação continuada, nos constantes encontros com leituras, pessoas, cheiros, sabores e cantos. Mas, como sensibilizar o educador latino-americano para continuar estudando, participar de congressos, seminários, fóruns e compartilhar sua experiência?

Como desdobramentos do Seminário, podemos apontar o fortalecimento do FLADEM em território brasileiro, pois muitos educadores de nosso país puderam participar, já que o encontro estava sendo realizado no Brasil. Acreditamos também que o Seminário, ao trazer diferentes poéticas, relatos e experiências de nossos irmãos latino-americanos, reforça a importância dessas trocas, já que a proximidade histórica, social, cultural e econômica do Brasil com esses países é muito mais estreita, quando comparada aos países do hemisfério norte onde, geralmente, buscamos nossas referências.

Os laços com os professores – Alejandro, Ethel e Teca – que deram depoimentos para esta tese, se fortalecem, pois, além dos encontros anuais do FLADEM, os três educadores são professores do Curso de Especialização em Educação Musical do CBM, numa parceria com o FLADEM, que será a temática desenvolvida no próximo item.

5.5 Especialização em Educação Musical CBM/FLADEM/Fladem Brasil

Muitos professores almejam uma turma nivelada, uma camada lisinha, homogênea e perfeita como um glacê de bolo de casamento, mas olhando agora daqui minha janela vejo uma paisagem tão linda com tantas árvores de diferentes formatos, cores, tamanhos e texturas, e isso me inspira a pensar, a lembrar que na minha infância, ao brincar com os irmãos, primos e amigos da rua, o instigante era ousar, querer fazer e ser como os mais velhos, ou ao contrário, me ‘achar’ importante por poder ensinar aos mais jovens do que eu – Adriana Rodrigues

Como Presidente do Fladem Brasil (2013-2017), promovi no Curso de Especialização a parceria do FLADEM junto à Seção Nacional Fladem Brasil com o Conservatório Brasileiro

de Música Centro Universitário. Baseado, também, nos princípios e objetivos flademianos, o referido curso traz como referencial as propostas de formação de Liddy Mignone, Cecilia Conde, Jesualdo, Paulo Freire e a importância de uma educação musical identificada com a América Latina.

O critério para a escolha dos cursos, em geral, é feito pelas oportunidades de os professores estarem ou quererem vir ao Rio de Janeiro. Como a participação dos professores latino-americanos é essencial, entre os convidados figuram os argentinos Violeta de Gainza, Ethel Batres, Alejandro De Vincenzi, Suzana Coqui Dutto, o grupo Los Musiqueros, Pablo Suarez, Sebastián Martínez, Eric Giles e Malena Hermann; o chileno Carlos Miró, a peruana Lilia Romero, a guatemalteca Ethel Batres, e a venezuelana María Fernanda Montero.

Esses professores podem ou não ser conectados ao FLADEM, mas a grande maioria deles compartilha os mesmos princípios. Nos casos em que detecto posições contrárias a eles, apoio-me numa atitude muito particular, amparada numa frase que digo e repito infinitas vezes aos alunos, de que 'não sou a dona da verdade'. Pois, não existe uma verdade e, assim, alguns cursos são ministrados por professores que pensam inversamente ao que eu penso, mas são bem recebidos e encontram espaço para expor e divulgar suas ideias; em geral, são professores que trabalham com marketing, divulgação, e venda de produtos. Nesses casos, é, simplesmente, avisado ao professor, que não existe a menor possibilidade de um aluno se sentir obrigado ou coagido a comprar alguma coisa. Por que, então, permitir que esses professores ministrem disciplinas na Especialização? Esta é uma crítica que recebo muitas vezes de colegas e alunos, porém, penso que aí é que está a questão. Ao participarem desses cursos, e ao refletirem sobre eles, o aluno, autonomamente, perceberá se a espontaneidade, a expressão criadora, a autonomia foram devidamente trabalhadas, abordadas e discutidas.

Para o aluno que procura os cursos de extensão, sou capaz de afirmar que mais da metade prefere esses cursos oferecidos por professores que, a meu ver, usam uma linguagem facilitadora, estereotipada e com métodos fechados e que não primam pelo desenvolvimento da expressão criadora do aluno. Penso que esse é o momento chave da reflexão. Ao escrever e refletir criticamente sobre a didática, metodologia e materiais o aluno tende a perceber a diferença entre as diferentes propostas.

Para fazer o curso de Especialização em Educação Musical, não é necessário, a princípio, que o aluno faça sua inscrição na Pós-graduação; ele pode começar escolhendo os cursos que deseja fazer. Se ainda for graduando, acumulará suas horas (que se convertem em créditos), até que tenha seu diploma de graduação. Se já é graduado, fará os cursos da Pós-graduação no tempo que melhor lhe convier. Ele irá completando as horas dos Cursos de

extensão universitária, oferecidos pelo CBM, que o aluno cursará de acordo com as suas disponibilidades de tempo e condição financeira. O tempo da sua pós-graduação e a grade curricular são escolhidos pelo aluno. Próximo ao momento em que irá completar as 360h, ele deverá fazer a disciplina Metodologia da Pesquisa e escolher, entre os professores da pós, por qual gostaria de ser orientado.

A possibilidade de fazer cursos que não estejam integrados ao sistema oficial pode ajudar muitas pessoas a investir na própria educação ou aperfeiçoamento. Para confirmar essa afirmativa, trago a fala de Noemia Varela, ao dizer que, fora da educação formal, sempre haverá espaços para cursos alternativos, como o Curso Intensivo de Arte na Educação, que aqui reconheço como uma proposta semelhante à Especialização proposta por Cecília e eu:

não orientados por um programa bem definido conforme o modelo universitário. Não faltará terreno para o curso que for construído com autonomia, susceptível de se basear num currículo que encerre múltiplas condições de realização de programas experimentais e criativos que nos leve a uma aproximação, cada vez maior, do CURSO IDEAL, mais verdadeiro que possa, no futuro próximo, ser realizado pela universidade para a habilitação do arte-educador. Focalizei um curso-encontro, aberto ao diálogo e à descoberta de plurimetodologias criativas -o Curso Intensivo de Arte na Educação que ressaltou um conjunto organizado de relações significativas, no qual o arte-educador teve oportunidade de assumir sua existência e de cujo processo participou, acordando para a realidade da educação no país. Creio que haverá sempre lugar para cursos onde o educador em *latu sensu* desperte, faça o possível e dê o melhor de si mesmo. (VARELA, 1988, p. 124)

No caso do curso de Especialização do CBM, ele está integrado ao sistema oficial, e é reconhecido pelo MEC. Os cursos não são direcionados apenas para musicistas e estudantes de música; estão abertos a todos interessados em Música e Educação. Muitas vezes, vêm pedagogos, professores de artes e pessoas que não têm conhecimento teórico musical. Essa é a nossa linha de trabalho: todos os cursos são direcionados a todos. Não existe pré-requisito, teste ou algum tipo de prova ou avaliação para os alunos ou candidatos.

Sobre as avaliações, penso que os espaços educativos tanto incluem quanto excluem. Já na porta de entrada de uma escola regular ou de música, é necessário cumprir alguns requisitos: um teste, uma avaliação, uma prova de nivelamento. E durante todo o processo escolar, o caminho é árduo para cumprirmos com todos esses compromissos, tantos os alunos quanto os professores: provas, fichas, tabelas, grades curriculares, testes e avaliações para enquadrar, nivelar e colocá-los numa determinada série, onde todos devem ter o mesmo nível de conhecimento e a mesma idade. Concluo que isso não é real. Afinal, quando se trata de música, no dia da avaliação, quantas vezes o aluno está tenso e desafina ou esquece tudo; essa é uma realidade comprovada por muitos.

Avaliar, seriar, aprovar ou reprovar. Quando nos submetemos a esses momentos, nos programamos, passamos noites em claro, decorando, memorizando, fixando. E ao sermos julgados, quebramos a naturalidade. E nada melhor do que a espontaneidade para o processo e desenvolvimento da expressão criadora.

Na aprovação e na reprovação, estamos lidando com a inclusão e o ideal é não compararmos o saber de um e outro aluno, ou a performance de uma turma, com a de outra, não reforçando assim o certo e o errado.

O ideal de um curso de Pós-graduação é que ele leve à reflexão acerca da importância de contribuir com a escolha da profissão pelos alunos, dos objetivos inerentes ao Planejamento pedagógico. E que essa reflexão leve à consciência a respeito da atuação do professor em sala de aula, a respeito do aluno, de sua história, das razões que o levaram a procurar o curso ou a se aproximar da música, e a jamais esquecer que é um artista. Penso que quando se é apaixonado pela profissão, e quando essa profissão está ligada à educação, ou à formação de professores, a busca por novas leituras, novas abordagens, e linguagens deve ser constante e prazerosa.

Entendo que estamos sempre em constante formação e transformação. Abertos a novas propostas, discutindo, refletindo, produzindo textos sobre as suas práticas e pesquisas. E, ainda promover discussões/debates sobre o papel dos professores de música dentro da sala de aula, dentro das instituições educacionais em relação a sua autonomia, seu salário, seus objetivos, seus planos de aula, conteúdos, condições de trabalho etc. Chamamos tais procedimentos de formação contínua, apenas para lembrar o que deveria ser óbvio. No entanto, muitas vezes, o professor ouve do aluno que se forma na graduação: “nunca mais vou ler um livro”, ou “quero passar meses sem fazer nada”.

O professor da Especialização pode aproveitar para demonstrar aos alunos como trabalhamos com diferentes níveis de saberes, essa é a riqueza da educação musical. Não acreditamos numa turma ou em grupos nivelados.

Uma das tarefas que se pede ao aluno é que ele escreva uma reflexão crítica sobre os cursos. É pedido, também, ao professor, que escreva uma reflexão crítica e/ou uma avaliação do curso, dos alunos, da coordenação, do espaço, da proposta, da organização, do horário proposto e outros, para que possamos melhorar, crescer e, principalmente, para pensarmos se essa proposta, tão diferenciada das encontradas nas pós-graduações *lato sensu* oferecidas, consegue minimamente instigar ou sensibilizar os alunos inscritos.

A produção escrita é, com certeza, uma das maiores dificuldades que encontro nos alunos, como professora de licenciatura no CBM CEU, pois, na maioria dos casos, eles não tiveram na educação básica, incentivo para a escrita, para a expressão criadora. Infelizmente,

muitas vezes, ainda impera a cópia, a repetição e a falta de valorização da história do aluno, o que pode gerar seu desinteresse pelo assunto abordado no curso, ou pelo exercício da tentativa.

Considero o primeiro impulso como um dos mais importantes e cabe ao professor estimular que essa fala venha à tona, de uma forma espontânea, a princípio, um pouco desajeitada, como a voz de um adolescente que passa pela muda vocal, mas que tem ao seu lado um orientador consciente, apoiando-o. Para a elaboração e lapidação que um texto acadêmico exige, é preciso passar por várias etapas, dedicadas à organização do pensamento, da reflexão, da crítica, até chegarmos a colocar nossa voz para fora.

A exigência, ao término das disciplinas, de se refletir e produzir uma lauda acerca dessa experiência, tem o objetivo de contribuir para a emancipação, autonomia e criticidade; do aluno que frequentou um dia ou um módulo completo de um curso de extensão. Não é um relatório ou resumo do que foi vivenciado e sim uma avaliação, reflexão crítica além de comentários sobre o curso, o(a) professor(a), sua didática, os conteúdos, o grupo, o espaço, a relevância para sua profissão etc. Em seguida, apresento um roteiro que possa auxiliar o aluno a escrever seu texto. Esclareço, porém, que não é necessário seguir o roteiro ou responder a todas as perguntas. São apenas sugestões para ajudar na reflexão.

Comente sobre o curso (tema).

Comente sobre o professor, a didática e a metodologia usada para abordar o tema

Foram trabalhados alguns conceitos que podem ter contribuído para sua prática profissional?

Refleta sobre os temas desenvolvidos neste curso

E quanto a bibliografia ou referencial teórico indicados?

Foram trabalhados alguns conceitos que podem ter contribuído para sua prática profissional?

O curso modificou ou acrescentou sua representação sobre educação musical?

O que mais lhe agradou ou desagradou? Por quê?

Este curso foi relevante para você? Por quê?

Que sugestões você gostaria de enviar? Indique professores, interesses, expectativas em relação a temas para outros cursos

O que você achou desta reflexão? Foi relevante ou irrelevante?

Você acha interessante este formato de Pós onde o aluno escolhe os cursos que deseja fazer?

Já pensou no tema da sua monografia?

OBS: A princípio as reflexões não são enviadas aos professores, pois acho muito importante que o aluno tenha total liberdade de escrever, avaliando e refletindo criticamente. Se os professores me pedem para ler, peço uma autorização ao aluno que escreveu, pois é muito importante que este tenha total liberdade de refletir criticamente sem se preocupar em agradar o professor. Caso autorize, poderá fazer os cortes que achar necessário.

Mais do que nunca, neste momento em que a educação está decepada por cortes, nós brasileiros e latino-americanos devemos deixar registradas as nossas experiências.

A emancipação e autonomia dos sujeitos, que foi uma luta constante do educador Paulo Freire, continua a ser uma das prioridades do FLADEM. O incentivo para os alunos

participarem e mostrarem suas experiências em sala de aula, na rua, nos projetos e na vida, é fundamental para que suas vozes sejam ouvidas, não só na sua região como em toda a América Latina. Por oportunas, trago as palavras de Violeta de Gainza, educadora musical e fundadora do FLADEM, fazendo referência a uma grave crise política de difícil prognóstico:

Estou inclinada a pensar que as possíveis soluções terão que ver, em princípio, com a possibilidade de maior desenvolvimento intelectual e crítico das pessoas e grupos dentro da sociedade. É fundamental que as pessoas recuperem a autonomia do pensamento para poder escolher e interpretar a realidade (...) resolver nossos problemas, melhorar a qualidade de vida e a formação de nossas crianças e jovens. (GAINZA, 2013, p. 225).

Este formato do curso de Especialização segue o pensamento de Cecilia, de que ele seja um transformador de ideias e que, a partir da prática, se chegue à reflexão. Incentivar a autonomia do aluno, sua independência e seu gosto ao escolher seus cursos, a montar seu currículo, requer um grande esforço por parte da coordenação, pois o aluno não está acostumado a esse processo autônomo e assim como um bebê acostumado a que lhe deem a comida na boca, o aluno necessita *a priori* de algum amparo, pois não foi estimulado, nem mesmo a ouvir sua própria voz, seus próprios desejos, a ter confiança em si, a tomar suas próprias decisões. Criase, em geral, com uma instituição uma relação de dependência, de uma necessidade vital. E muitos chegam até certo ponto, sem ter ideia dos cursos que fizeram, de quantas horas já cumpriram, e isso é inadmissível para um adulto num curso de pós-graduação.

Não é fácil ser educador musical latino-americano, assim como ser aberto e ousado em suas propostas; o peso das amarras carregadas por séculos nos deixaram marcas, o peso da escravidão às ideologias, aos métodos e ao hemisfério norte nos deixaram feridas ainda abertas, e, por isso, a luta necessária para caminharmos ao encontro da nossa latino-americanidade. Na busca de uma identidade latino-americana, pensamos que essa abertura pode ser o disparador de um processo reflexivo sobre a educação musical. E assim, valorizando a participação e contribuição de todos, inspirando-os a refletir criticamente, o FLADEM busca com suas ações ampliar a multiplicidade de vozes que tecem a América Latina.

Busco esse pensamento latino-americano que vai em busca da sua autonomia, da sua identidade, da irreverência, da não submissão aos parâmetros europeus e americanos, de criar novos conceitos, de poder falar o que se pensa, sem se preocupar com o que é certo ou errado, das tentativas e erros de uma pedagogia latino-americana e, principalmente, brasileira. Busco, também, entender esse caminho tão rico da expressão criadora na educação e o porquê desse silenciamento, dessa volta aos modelos mais castradores.

5.6 Construção de um pensamento latino-americano em educação musical

Jesualdo no Uruguai, Paulo Freire, Augusto Rodrigues, Liddy Mignone e Cecilia Conde no Brasil, como, também, Violeta de Gainza trabalharam e se dedicaram profundamente para a construção desse pensamento latino-americano.

Minha luta e militância é pela inclusão de todos, é pela não priorização das provas, dos testes. Por que avaliar? A partir de que modelo? De que parâmetro? Pedir para participar dos conselhos de classe, dar nossa opinião, mostrar o quanto percebemos deste ou daquele aluno, isso faz sentido. Dialogar com a direção e buscar não aceitar as apostilas e provas escritas de música com letras de canções de maneira estática, também faz.

Trago, portanto, duas propostas: a primeira é a da sensibilização por parte do professor de música, em relação aos que trabalham na instituição, sejam a direção, a coordenação, os professores, ou toda a comunidade escolar. Muitas vezes, nos fechamos na sala e essas pessoas não têm ideia de como e nem porque trabalhamos. A insegurança de elas não se sentirem aptas a ‘fazer música’, algo que, para grande parte da população não é palpável, leva à cobrança de um produto, seja apresentação ou concerto. E na maioria das vezes, passamos meses em função dos ensaios das festas comemorativas escolares. Então, é importante pensar na importância de frisar que: não somos “ensaiadores” e nem “recreadores”. Somos educadores. Podemos, até, ensaiar e entreter o público em muitos momentos, mas nossa missão vai muito além disso.

Portanto, convidar a comunidade escolar para uma sensibilização e para vivam o processo da educação musical é fundamental para que conheçam a amplitude do nosso trabalho.

Minha segunda proposta é a de que o professor de música não se afaste jamais do seu fazer musical, da sua criação e da sua improvisação para não virar um burocrata das tabelas e avaliações (aquelas que incluem e excluem!).

Promover a reflexão para pensarmos em possibilidades e mudanças na atuação da educação musical nos espaços educacionais é um nobre objetivo.

Penso na dificuldade de um professor repetidor, que não pôde entrar em contato com sua própria expressão criadora e que sempre teve a cópia incentivada, conseguir sensibilizar seus alunos. Por isso, no meu processo de formação de professores, procuro com muita delicadeza estimular essa mudança de posição.

Espero que esta luta tenha sentido e contribua para termos educadores musicais independentes, musicais, reflexivos e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa pretendeu mostrar, por meio da análise de importantes fatos que aconteceram durante o século XX, a circularidade de ideias. São eles: o conceito da expressão criadora; a EAB, no Rio de Janeiro, pelas mãos de Augusto Rodrigues; o trabalho educativo de Jesualdo, no Uruguai; o trabalho desenvolvido por Cecília Conde e o da Especialização em Educação Musical CBM/FLADEM; onde todos comungam ideias a respeito de educação, autonomia, e expressão criadora.

Mostrei a pertinência e existência dessa circularidade de ideias, os caminhos que tomou, a importância de alguns artistas de outros países da América Latina para o Brasil, para Augusto Rodrigues, para Cecília Conde e para a Especialização em Educação Musical CBM/FLADEM. O fato de serem trabalhos semelhantes e estarem em países e situações diferentes suscitou em mim responder como isso foi possível, numa época em que as comunicações eram ainda precárias e compreender como as ideias circulam, passam de um lugar para outro, exercem influência em pessoas, às vezes, tão distantes. Esta foi a ideia principal – a circularidade de ideias na construção de movimentos e consequências para a educação musical.

Realizei uma pesquisa documental orientada por Lüdke para ajudar-me na compreensão da conjuntura histórica, social e cultural da instituição que foi a Escolinha de Arte do Brasil.

Os teóricos que me ajudaram a pensar na circularidade de ideias como Peter Burke e que me deram sustentação como Paulo Freire, Ana Mae e Jesualdo, em relação à identidade latino-americana, a despeito da diversidade que ela tem, até dentro de cada espaço que ocupa.

Em relação a organização da tese, inicio com um capítulo acerca do conceito de Circularidade de ideias, o que os teóricos dizem a esse respeito, como isso pode ocorrer e como tem ocorrido no Brasil e na América Latina. A importância da circularidade na formação da cultura e nas ideias de educação, música e educação musical.

No capítulo I tivemos a circulação de ideias. A circularidade foi o que deu força e potencializou essa ideia. Conceito importante das fronteiras políticas que não são realmente as fronteiras verdadeiras porque as culturas as atravessam. Trouxe os conceitos desenvolvidos por Peter Burke.

No capítulo II, fixei-me na questão da expressão criadora. Mostrei como a EAB no Brasil e o trabalho de Jesualdo, no Uruguai, se irmanam na busca desses ideais de criação e desenvolvimento da autonomia.

No capítulo III, apresento Augusto Rodrigues, a EAB, abordo as influências que teve e contribuíram para a sua formação das pessoas que foram influenciadas por ele, no Brasil e fora do Brasil. O modo dele trabalhar.

No capítulo IV estudei as publicações do Jornal Arte & Educação e sua importância no contexto brasileiro da época.

Finalmente, abordei a ligação de Augusto Rodrigues com o CBM, e com as figuras de Liddy Mignone e Cecília Conde; mostrei o pensamento de três figuras importantes do FLADEM – Alejandro De Vincenzi, Ethel Batres e Teca Alencar de Brito – além da ligação do CBM com o FLADEM, por se irmanarem nos mesmos princípios democráticos e de construção de uma identidade latino-americana na área da educação musical. E a respeito da importância de se pensar nesses princípios, e na expressão criadora. Mostrei, também, como atualmente, se organiza o curso de Pós-graduação em Educação Musical no CBM em parceria com o FLADEM/Fladem Brasil.

Espero ter contribuído com a área da educação musical, ao reavivar princípios que considero essenciais para o desenvolvimento do ser humano, assim como da importância desse tipo de pesquisa, para que se conheça melhor o que se fez e se faz no Brasil e em outros países da América Latina.

Batendo na porta do meu coração neste momento, está Cecília Conde, figura ímpar não só para a minha vida, como também para a educação musical, para a música no teatro, para os projetos realizados que valorizaram a cultura brasileira, assim como os saberes não reconhecidos e invisíveis. Quero me dedicar a ela na próxima pesquisa, quem sabe um pós doutorado supervisionado por Marisa Fonterrada? #Fica a dica!

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. O ISEB e o desenvolvimentismo. *FGV CPDOC*. [s.d.]. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>. Acesso em: 11 set. 2019.
- ADERNE, Laís. Depoimento. In: BRITTO, Jader; PALMA, Alexandre (org.). *Escolinha de Arte do Brasil: memória e legado*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.
- AHARONIÁN, Coriún. *Hacer música em América Latina*. Montevideo: Ediciones Tacuabé, 2012.
- AKOLO, Jimo Bola. O ensino das artes nas instituições educacionais: a experiência nigeriana. In: BARBOSA, A. M.; SALES, H. M. (org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990, p. 126-133).
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Depoimento. In: BRITTO, Jader; PALMA, Alexandre (org.). *Escolinha de Arte do Brasil: memória e legado*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.
- ANTIPOFF, Helena. Não há fome sem apetite. *ARTE & EDUCAÇÃO*, 1971, p. 13.
- ARARIPE, Oscar. Infantil, mas sem insulto. *ARTE & EDUCAÇÃO*, 1971, p. 7.
- ARAÚJO, Ramón Lema. Primeiras palavras. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano 6, Número 22, dezembro 1977, p. 12.
- ARTE & EDUCAÇÃO, nº 0 a 22; jornal publicado pela Escolinha de Arte do Brasil, patrocinado pela Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte – Sobreart – Rio de Janeiro, 1970-77.
- AZAR, Salomón. *Canteras de creacion*. De la piedra a la forma: Riachuelo uma escuela transformadora. Montevideo: Taller Barradas, Instituto Uruguayo de Educación por el Arte, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte e Educação: um estudo comparativo de métodos e fins. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, Número 12, 1972, p. 9.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae. A história da arte-educação no Brasil. *A fala do congresso: Revista do I Congresso Nacional de Arte e Educação*. Salvador, Bahia, 14 a 18 de novembro, p. 51-65, 1983.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986a.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *História da Arte-Educação: a experiência de Brasília*. I Simpósio Internacional de história da arte-educação – ECA-USP. São Paulo: Max Limonad, 1986b.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação na cultura brasileira. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (org.). *Arte-Educação: perspectivas*. Recife-Pernambuco: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Diretoria de Serviços Educacionais Departamento de Cultura, 1988, p. 81-103.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. Paulo Freire e a arte-educação. In: GADOTTI. *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 637-639. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 06 maio 2020.

BARBOSA, Ana Mae. *A influência de John Dewey na educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Porque e como arte na educação. In: Medeiros, Maria Beatriz de, org. *Arte em pesquisa: ensino e aprendizagem da arte, linguagens visuais*, Brasília: ANPAP, 2004, v. 2, p. 48-52. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Porque e como: Arte na Educação*. Disponível em: http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/04_porque-e-como-arte-na-educacao.pdf. Acesso dia em: 28 de jun. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. *Rede São Paulo de Formação Docente*. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP. Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, UNESP, 2011. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.

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

BARBOSA, Ana Mae. Depoimento. In: *Ana Mae Barbosa e a educação por meio da arte*. Por Ingrid Matuoka. Centro de Referências em Educação Integral. Publicado 26/11/2018. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/>. Acesso em: 29 de abr. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. *Porque e como: Arte na Educação*. [s.d.] Disponível em http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/04_porque-e-como-arte-na-educacao.pdf. Acesso em 30 abr 2020

BARRETO, Elisa. Helena Antipoff: pensamento e ação. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano 3, Número 16, dezembro 1974, p. 7-9.

BATRES, Ethel. *Mi encuentro con la educación por el arte y su incidencia ideológica en mi práctica educativa*. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por didier.adriana@gmail.com em 11 mai. 2020.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. *Marquês de Pombal*. Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/marques-de-pombal/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BOCCARDO, Dana Sosa *et al.* Que hacer. Periódico comunista uruguaio virtual. Setembro 3 de 2004. Disponível em:

http://www.quehacer.com.uy/Uruguay/Jesualdo/jesualdo_vida_obra.htm. Acesso em: 6 jun. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BORBA, Marisa. Depoimento. In FERNANDÉZ, Silvina Julia. *Educação e democracia: experiências escolares dissidentes na encruzilhada das reformas educativas e da exclusão social*. Dissertação. 2005. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. *Das lembranças de Suzana Rodrigues, tópicos Modernos de Arte e Educação*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, USP, Brasil. BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Museu de Artes Visuais começa a discutir criação de serviço educativo para escolas. Universidade Estadual de Campinas. 11/06/2013. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/06/11/museu-de-artes-visuais-comeca-discutir-criacao-de-servico-educativo-para-escolas>. Acesso: 16 fev. 2020.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. *Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebido por didier.adriana@gmail.com em 26 de fevereiro de 2020.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana. *Revista da ABEM*, v. 20, p. 105-117, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. *Depoimento Koellreutter*. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por didier.adriana@gmail.com em 7 de mai. 2020a.

BRITO, Teca Alencar de. *Sobre meu vínculo com o Fórum Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM*. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por didier.adriana@gmail.com em 11 de mai. 2020b.

BRITTO, Jader de Medeiros. Recado ao leitor. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro: Órgão da Escolinha de Arte do Brasil, patrocinado pela Sobreart Ano 3, número 14, julho 1974.

BRITTO, Jader de Medeiros. Notas e Informações. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro: Órgão da Escolinha de Arte do Brasil, patrocinado pela Sobreart Ano 6, número 22, dezembro 1977.

BRITTO, Jader de Medeiros. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, Ano 6, números 23/24, mar-jul. 1978.

BRITTO, Jader de Medeiros. *Jornal Arte & Educação*. Edição especial em comemoração aos 58 anos da Escolinha de Arte do Brasil. Rio de Janeiro: EAB/Escolinha de Arte do Brasil, março 2006. p. 7-9.

BRITTO, Jader de Medeiros. *60 anos de Arte-Educação, através da Escolinha de Arte do Brasil*. Org. Jader de Medeiros Britto. Rio de Janeiro: Ed. do Livro, 2008.

BRITTO, Jader de Medeiros. Depoimento. *Jornal Arte & Educação*. Edição comemorativa do centenário de Augusto Rodrigues. 2013.

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

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2016.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Dolores Coni. *Encontros ontem, encontros hoje*. Cartas que vão, cartas que vem. Entre na roda você também. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CARVALHO, Herminio Bello de. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, Número 5, 1971, p. 8.

CARVALHO, Sebastiana Teixeira. *Brincando também se aprende: processo moderno especializado para alfabetização*. São Paulo: Tip. Rio Branco, 1932.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Global, 2012.

CASTRO, Ruy. *O anjo pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CEPE. Companhia Editora de Pernambuco. Texto de divulgação. Disponível em: <https://www.cepe.com.br/lojacepe/augusto-rodrigues-educador?search=augusto%20rodrigues>. Acesso em: 24 abr 2020.

CHAGAS FREITAS, Zoé. A influência da arte no processo educacional. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, Número 4, página 11, abril 1971.

CHAGAS FREITAS, Zoé. *Jornal Arte&Educação*. Edição especial em comemoração aos 58 anos da Escolinha de Arte do Brasil. Rio de Janeiro: EAB/Escolinha de Arte do Brasil, março 2006. p. 5-7.

CHAGAS FREITAS, Zoé. *Educação através da arte: depoimentos*. Rio de Janeiro: Teatral, 2011.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CONDE, Cecilia Fernandez. O som ligado à emoção. Entrevista de Cecilia Conde (entrevistador: Macksen Luiz). *Jornal do Brasil*. Caderno B. Rio de Janeiro, 11 de julho de 1970. p. 8.

- CONDE, Cecília. Linguagem musical na educação. Entrevista com Cecília Conde. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, Número 4, página 11, abril 1971.
- CONDE, Cecília Fernandez. Para uma nova educação musical. *Jornal Arte&Educação*. Editor Jader Britto. Rio de Janeiro: órgão da Escolinha de Arte do Brasil, ano 3, n. 16, 1974, p. 15.
- CONDE, Cecília Fernandez. Entrevista de Cecília Conde (entrevistadora: Lucia Marina Moreira Penna). *Revista Fazendo Artes*, n. 10, MINC/Funarte, 1987, p. 8-10.
- CONDE, Cecília Fernandez. Uma tupi tangendo a corda de um alaúde (entrevistadora: Valéria Campelo). *Revista Fazendo Artes*, n. 11, MINC/Funarte, 1988.
- CONDE, Cecília Fernandez. Mensagem Cecília Conde ao FLADEM. In: GAINZA, Violeta. *Música y Educación hoy*. Buenos Aires: Editora Lumen, 1997.
- CONDE, Cecília Fernandez. Transcrição da Palestra realizada na *Série Trajetórias* da Academia Brasileira de Música. Rio de Janeiro, 2000. Trabalho não publicado.
- CONDE, Cecília Fernandez. Depoimento. In: *Projeto Klauss Vianna, um resgate histórico*. 31 de agosto de 2007. Entrevistadoras Paula Grinover e Juliana Polo. Disponível em [http://www.klaussvianna.art.br/vida_detalhes.asp?id_evento=112#\[showDet\]1522](http://www.klaussvianna.art.br/vida_detalhes.asp?id_evento=112#[showDet]1522). Acesso em: 05 mar. 2019.
- CONDE, Cecília Fernandez. *Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem enviada por Cecília Conde através do Departamento Cultural: cultural@cbm-musica.org.br em 30 de agosto de 2011.
- CONDE, Cecília Fernandez. Depoimento. *Jornal Arte&Educação*. Edição Comemorativa do Centenário de Augusto Rodrigues. 2013.
- CONDE, Cecília Fernandez. Prefácio. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba, PR: Editora Intersaberes, 2016.
- COSSETTINI, Leticia. *Del juego al arte infantil*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires, 1968.
- COSTA, Mauro José S. R. A escolinha hoje – I. *Jornal Arte & Educação*. Órgão da Escolinha de Arte do Brasil, patrocinado pela SoBReart, Rio de Janeiro, Ano 6, Números 23/24, página 2, março-julho 1978.
- COSTA, Mauro José S. R. Apresentação. *Revista Pesquisa e Música*. Conservatório Brasileiro de Música, volume 2, número 1. Rio de Janeiro, 1996.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.
- DIDIER, Adriana Rodrigues. *A educação musical na história de vida dos professores: o caso Programa Horizontes Culturais*. 2003. 84 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003.

DIDIER, Adriana Rodrigues. Encontro com a educação. *In: Regina Marcia Simão Santos. (org.). Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical.* 2ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, v. 1, p. 41-46.

DIDIER, Adriana Rodrigues. Texto de apresentação. *In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL FLADEM, 21., 2015. Anais, 2015.* Disponível em: https://1871f7dc-da63-457f-a6bf-d6f0da6480fc.filesusr.com/ugd/87e8e0_131932af45474eedaaf842d42cf799f4.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

DIDIER, Carlos. *Orestes Barbosa: repórter, cronista e poeta.* Rio de Janeiro: Agir, 2005.

DIEZ, María Alejandra et al. Jesualdo, una experiencia pedagógica alternativa en diálogo. *Revista Fronteira das Educação* [online], Recife, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/8>. Acesso em: 15 ago 2016.

DORMIEN, Ingrid. Borboleta não é obrigada a ensinar música certo. *Jornal Arte & Educação.* Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, Número 3, página 12, março 1971.

DUQUET, Pierre. Criatividade na escola. *Jornal Arte & Educação.* Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, Número 7, página 3, julho 1971.

ECURED. *Ligia Bernal de Samayoa.* Cuba: 2019. Disponível em: https://www.ecured.cu/Ligia_Bernal_de_Samayoa. Acesso 19 jul. 2020.

ENCUENTRO. *Canal educativo y cultural del Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos de la Argentina.* Disponível em: <http://encuentro.gob.ar/>. Acesso em: janeiro 2016.

FERNANDÉZ, Silvina Julia. *Educación e democracia: experiências escolares dissidentes na encruzilhada das reformas educativas e da exclusão social.* Dissertação. 2005. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense.

FERNANDÉZ, Silvina Julia. *Primeira entrevista a Regina Yolanda: depoimento* [2005] Entrevistador: FERNANDÉZ, Silvina Julia. Mensagem recebida por didier.adriana@gmail.com em 14 mai. 2020.

FIORUCCI, Flavia et al. *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2018. Livro digital. Disponível em: <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2018/06/e-book-IntelectualesdeEducacionyelEstado-Fiorucci-Rodriguez.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FLADEM – Foro Latinoamericano de Educación Musical. *¿Qué es el FLADEM?* Disponível em: http://www.fladem.info/index_2.html. Acesso em: 04 fev. 2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* São Paulo: UNESP, 2008.

FRANÇA, Eurico Nogueira. Quarteto Guanabara no Largo do Boticário. *Jornal Arte & Educação.* Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, Número 6, página 5, junho 1971.

- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 9^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro coma pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. Depoimento. In: GOLDFELD, Zélia. *Encontros de vida: 34 depoimentos de pessoas com mais de 60 anos apaixonadas pela vida*. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 179-187.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1997.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Biografía de Violeta Hemsy de Gainza*. Publicado por Alejandra. 30 de junho de 2008. Disponível em <http://www.violetadegainza.com.ar/categoria/biografia/biografia-biografia/>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *El rescate de la pedagogia musical*. Buenos Aires: Lumen, 2013, p. 226.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidade: uma mirada crítica. In: FLADEM. *La formación del educador musical latinoamericano*, Cuadernos de Reflexión. Guatemala: Avanti; FLADEM, 2015a.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. FLADEM – 20 años (1995-2015). In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2015b, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: FLADEM. Disponível em: https://1871f7dc-da63-457f-a6bf-d6f0da6480fc.filesusr.com/ugd/87e8e0_131932af45474eedaaf842d42cf799f4.pdf. Acesso em: 10 mai 2020.

GAINZA, Violeta; VIVANCO, Pepa. *En música in dependencia: educación y crisis social*. Buenos Aires: Lumen, 2007.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

GARCÍA, Luciano Nicolás. *La obra psicológica de Aníbal Ponce*. Anuario de investigaciones v.16 Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene./dic. 2009. versão On-line Acessado em 23 de novembro de 2017. ISSN 1851-1686. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862009000100056&script=sci_arttext&tlng=pt

GARCÍA, Luciano Nicolás. *Jesualdo Sosa e Aníbal Ponce* (mensagem pessoal). Mensagem recebida por didier.adriana@gmail.com. 23 de novembro de 2017 13:46.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.

HOLANDA, Sergio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUDSON, Thomas. Individualismo criativo e anti-arte. *Jornal Arte e Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 7, p. 13-15. Julho 1971.

HUDSON, Thomas. Observações gerais sobre educação criadora com particular referência às escolas secundárias. *Jornal Arte e Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 10, p. 6-9. Fevereiro/março 1972.

INSEA. Sociedade Internacional de Educação Através da Arte. [s.d.]. Disponível em: <https://www.insea.org/insea/sociedade-internacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-atrav%C3%A9s-da-arte>. Acesso em: 27 fev. 2020.

JARDIM, Antônio. Escolas Oficiais de Música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. In: *Revista Plural*. Vol.2. – Rio de Janeiro: EMVL, 2002.

JESUALDO. *Vida de un maestro*. 3ª edição. Buenos Aires: Losada, 1947.

JESUALDO. *La expresión creadora del niño*. Buenos Aires: Pseudon, 1950.

KATER, Carlos Elias. *Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

KOELLREUTTER, H. J. Projeto para um ‘instituto de áudio-comunicação e música aplicada’. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Órgão da Escolinha de Arte do Brasil, patrocinado pela SoBReart, Rio de Janeiro, Ano 6, número 21, setembro, 1977, p. 11-13.

KRUGLI, Ilo. Teatro: laboratório de criatividade. *Jornal Arte e Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, p. 7-8. setembro 1970.

- LIGNEUL, Eulalie Ernestine. Um dia na Escolinha. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, p.11. setembro, 1970.
- LIMA, Sonia Albano (org.). *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.
- LOPES, Maria João Craveiro. *Pioneiras da educação pela arte: enfoques biográficos sobre Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina*. 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Évora.
- LOWENFELD, Viktor. Como a arte afeta o futuro das crianças. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, p.6. janeiro 1971.
- LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte: um guia para os pais*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZ, Angela Ancora da Luz. *Anna Letycia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 5, página 5, 6. Maio, 1971.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Biografia. *Durmeval Trigueiro Mendes*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.durmevaltrigueiro.pro.br/biografia1.htm>. Acesso em 13/08/2019.
- MENDEZ, Carmen Navas. Prólogo. *Hacia una educación musical latino-americana*. San José, C. R.: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Galeria de ministros*. Brasília: 2019. <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- MIRANDA, Orlando (org.). *Jornal Arte&Educação*. Edição especial em comemoração aos 58 anos da Escolinha de Arte do Brasil. Rio de Janeiro: EAB/Escolinha de Arte do Brasil, março 2006.
- MIRANDA, Orlando (org.). *Educação através da arte*. Rio de Janeiro: Teatral, 2011.
- MONITOR MERCANTIL. Auto de Natal de Suzana Rodrigues no J. Botânico. 6 de dezembro de 2010. Disponível em: <https://monitordigital.com.br/auto-de-natal-de-suzana-rodrigues-no-j-botunico>. Acesso em: 16 fev. 2020.
- MOTTA, Getúlio. É um vermelho, sabe?... mas, muito devagar. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 1, página 9. janeiro, 1971.
- MUSEU DO CERRADO. “Podemos receber muito de outras cul-turas, mas não devemos nos aculturar”. *Lais Aderne (1937-2007)*. [s.l.]: [s.d.]. Disponível em: <https://museucerrado.com.br/lais-aderne/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

NERY, A; GONDRA, J (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

NEVES, José Maria. Cecília Conde, 70 anos: Musicista completa, educadora exemplar. *Brasiliiana*: Revista Quadrimestral da Academia Brasileira de Música, Rio de Janeiro, número 10, janeiro, p. 41, 2002.

NOVAES, Maria Helena. Perspectivas de mudança no comportamento dos professores. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 0, p. 9, setembro, 1970.

NOVAES, Maria Helena. Criatividade: processo X produto. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 3, p. 8, março, 1971.

NOVAES, Maria Helena. A dimensão criadora do processo criativo. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 5, p. 7, maio, 1971.

NOVAES, Maria Helena. Equívocos da educação criadora. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano 3, número 14, p. 9, julho, 1974.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Ética, estética e psicopedagogia no ensino da literatura infantil: a circulação do pensamento do uruguaio Jesualdo Sosa no Brasil do século XX. *Historia de la Educacion Anuario*, Buenos Aires, v. 15, n. 1, p. 29-44, 2014. Disponível em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772014000100003. Acesso em: 02 nov. 2017.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Um impresso pedagógico a serviço da educação pela arte: o jornal Arte & Educação (1970-1978). In: Ana Clara Bortoleto Nery; José Gonçalves Gondra (org.). *Imprensa pedagógica na ibero-américa: local, nacional e transnacional*. 1ed, v. 1. São Paulo: Alameda, 2018, p. 665-701. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=AxVwDwAAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.PT700.w.0.0.96>. Acesso em: 5 maio 2020.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1984.

PASCHALL, Alma. What Is Creative Expression? *The Elementary English Review*, vol. 11, No. 6, pp. 149-151, 163, June 1934.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: Metodologias e Tendências*. Brasília: MusiMed, 2013.

PINEAU, Pablo; ARATA, Nicolàs. *Jesualdo Sosa: La escuela nueva del campo*. Colección "Maestros de América Latina". Produção: Canal Encuentro, UNIPE e OEI, 2015. (25 minutos).

READ, Herbert. Introdução do *Catálogo da Exposição de Desenhos Escolares da Grã-Bretanha*. Organização British Council, Brasil, 1941.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Círculo do Livro, 1995.

ROCHA, Inês de Almeida. *Pudor ou prudência: contraponto entre o manuscrito e o impresso na escrita de uma educadora musical*. 2004. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/335460805/Liddy-Mignone-pdf>. Acesso em: 26 de novembro de nov. 2018.

ROCHA, Inês de Almeida. *Canções de amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2012.

RODRIGUES, Abelardo. *Cerâmica*. Prefeitura Municipal do Recife. Secretaria de Educação e Cultura. Serviço de Recreação e Turismo. Recife: Escola de Belas Artes da Universidade do Recife, 1965.

RODRIGUES, Antonio Carlos. *Augusto Rodrigues Educador*. Recife: Companhia Editora de Pernambuco – CEPE, 2020.

RODRIGUES, Augusto. Apresentação. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, página 1, Setembro 1970.

RODRIGUES, Augusto. Arte & Educação: um ato de coragem. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 1, página 8, janeiro 1971.

RODRIGUES, Augusto. Augusto Rodrigues escreveu e desenhou. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 2, página 5, fevereiro, 1971.

RODRIGUES, Augusto. Condição para o livro infantil: arte. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 3, página 2, março, 1971.

RODRIGUES, Augusto. Educação criadora preparação para a paz. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 12, página 6, dezembro, 1971.

RODRIGUES, Augusto. O movimento das Escolinhas de Arte e suas perspectivas. *Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 8, p. 3 5, julho, 1972.

RODRIGUES, Augusto. Íntegra do depoimento realizado no dia 21 de agosto de 1978, para o livro do INEP. Material em cópia xerox, datilografado e me oferecido pela Prof.^a Inês Rocha.

RODRIGUES, Augusto. Coordenação de Augusto Rodrigues. *Escolinha de Arte do Brasil*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Estudos e pesquisas, 6, 128p., 1980.

RODRIGUES, Augusto. A fala do congresso. *Revista do I Congresso Nacional de Arte e Educação*, Salvador, Bahia, 14 a 18 de novembro, p. 23-31, 1983.

RODRIGUES, Marília. A arte na educação: a descoberta da liberdade interior. *Jornal Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Órgão da Escolinha de Arte do Brasil, patrocinado pela SoBReart, Rio de Janeiro, Ano 6, número 20, julho, 1977, p. 15.

RODRIGUES, Teresa Cristina. *Jornal Arte & Educação*, Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 5, maio, 1971, p. 9-10.

RODRIGUES, Teresa Cristina. *A infância da jornalista Teresa Cristina*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JCcv7RskOTI>. Acesso em: 16 fev. 2020.

RODRIGUES, Teresa Cristina. Agradecimento. Blog *Na Zaga e Nas Artes* do PACC-UFRJ, coordenado por Heloísa Buarque de Hollanda. 2012. Disponível em: <https://nazagaenasartes.wordpress.com/2012/10/15/ano-agosto-rodrigues-2013-agradecimento-teresa-cristina-rodrigues/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ROMANO, Antonio. Prefácio. In: Ana Clara Bortoleto Nery; José Gonçalves Gondra (org.). *Imprensa pedagógica na ibero-américa: local, nacional e transnacional*. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2018, v. 1, p. 8-18. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=AxVwDwAAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.PT700.w.0.0.96>. Acesso em: 5 maio 2020.

SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Nise da. Herbert Read: em memória. *Jornal Arte e Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, p. 5-6, 8, setembro 1970.

SOBREART. Os 40 anos da Escolinha de Arte no Brasil. *Informativo Sobreart*. Rio de Janeiro, Ano 1, Nº 2, julho, 1988.

SPANG, Kurt. *Ritmo y versificación: teoría y práctica del análisis métrico y rítmico*. Murcia: Universidad de Murcia, 1983.

TECA OFICINA DE MÚSICA. [s.l.]: 2020. Disponível em: <https://www.tecaoficinademusica.com.br/>. Acesso em: 04 fev. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. *Vida e educação: I – a criança e o programa escolar, II interesse e esforço*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1930.

TEIXEIRA, Anísio. as escolinhas de arte de agosto rodrigues. *Jornal Arte e Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, página 9, setembro 1970.

THE VOICE KIDS. Rio de Janeiro: TV Globo. 2019. Disponível em: <https://gshow.globo.com/realities/the-voice-kids/noticia/the-voice-kids-inscricoes-para-2020-estao-abertas.ghml>. Acesso em: 31 jul. 2019.

THISTLEWOOD, David. A história da ideia de utilidade social na educação da arte e do design na Inglaterra. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *História da Arte-Educação: a experiência de Brasília*. I Simpósio Internacional de história da arte-educação – ECA-USP. São Paulo: Max Limonad, 1986, p. 35-58.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Histórico*. 2019. Disponível em: <http://www.unb.br/a-unb/historia?menu=423>. Acesso em: 11 set. 2019.

VARELA, Noemia de Araújo. Criatividade na escola e a formação do professor. *Jornal Arte e Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, número 12, p. 6-8, julho 1972.

VARELA, Noemia de Araújo. *Educação criadora/objetivos gerais*. Escolinha de Arte do Brasil, julho/1978.

VARELA, Noemia de Araújo. A formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (org.). *História da arte-educação: a experiência de Brasília*. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986.

VARELA, Noemia de Araújo. A formação do arte-educador no Brasil. *Arte-Educação: perspectivas*. Recife-Pernambuco: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Diretoria de Serviços Educacionais Departamento de Cultura, 1988, p. 105-125.

VARELA, Noemia de Araújo. Presença da INSEA no Brasil: anos 50 a 80. *Revista Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música, Volume 2, Número 1, 1996.

VENTURA, Mauro. Uma mulher de fibra: a coragem de Suzana Rodrigues chega a Brasília com seus bonecos. *Revista de Domingo. Jornal do Brasil*. 1990.

VINCENZI, Alejandro de. *Mi construcción ideológica de la Educación por el Arte y el ser artista de la mano de Ramón Lema Araujo, rector fundador del IMEPA*. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por didier.adriana@gmail.com em 10 de mai. 2020.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático*. Rio de Janeiro: ABM; FUNARTE: 2009.

VINCENT, Rose. Crônica de Paris. Coluna Jayme Maurício. Itinerário das artes plásticas. *Correio da manhã*. Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 1958. 1º Caderno. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_06&pagfis=57285&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em: 27 fev. 2020.

VIVERO, Francisco Abril de. Identidad cultural, autenticidade y libertad. *Jornal Arte e Educação*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, Ano 6, número 22, p. 8, dezembro 1977.

WERNECK, Regina Yolanda. *O Currículo Pleno da Escola Joaquim Manoel de Macedo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFRJ. Rio de Janeiro, 1975.

WERNECK, Regina Yolanda. A importância da imagem nos livros de Literatura Infantil e Juvenil. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 63, p. 90-97, 1980.

WOSNIAK, Fábio. Entrevista com a Professora Doutora Ana Mae Barbosa. *Revista Apotheke*, v. 6, n. 1, ano 3, julho de 2017, p. 2-17.

YOLANDA, Regina. *O papa tudo*. Rio de Janeiro: Primor, 1972.

YOLANDA, Regina. Texto mimeografado. [s.d]

ZOLADZ, Rosza W. Vel. Escolinha de Arte do Brasil 60 anos: versões de uma ideia no imaginário brasileiro. Prefácio. In: ZOLADZ, Rosza W. Vel. *60 anos de Arte-Educação através da Escolinha de Arte do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. do Livro, 2008.

APÊNDICES

Apêndice 1

Família Rodrigues

Para essa pesquisa, me debrucei sobre a história familiar, por isso trago aqui neste apêndice a íntegra. Minha história familiar está conectada ao Augusto Rodrigues. Rodrigues assim como Silva, é um dos sobrenomes mais conhecidos no Brasil; este ramo da família, ao qual Augusto e eu pertencemos, vem de Recife, Pernambuco e tem componentes marcantes nas Artes. Seu pai, Augusto Leite Rodrigues, era o irmão mais velho do meu bisavô, Mário Leite Rodrigues. Os irmãos Augusto, Maria e Mário perderam os pais ainda na infância.

Meu bisavô Mário Rodrigues (1885-1930), irmão do pai de Augusto, tinha uma longa história com o jornalismo. Casado com Maria Esther Falcão tiveram 14 filhos. Em Recife trabalhou no *Jornal de Recife*, fez a faculdade de Direito, tornou-se deputado e fundou o *Jornal da República*. Seu filho, o jornalista Nelson Rodrigues, conta nas suas memórias, a vinda de seu pai, Mário Rodrigues, para o Rio de Janeiro: “Meu pai embarcou para o Rio em 1915 (jornalista de combate, com tremendo potencial de ira, ele sempre imaginou que ia morrer assassinado). Pernambuco tornara-se pequeno para a sua ambição jornalística” (RODRIGUES, N., 1994, p. 1). Sempre polêmico e com inimigos na imprensa, deixou a minha bisavó Esther em Recife sozinha com os filhos, dizendo que assim que arrumasse emprego mandaria buscá-la:

Seu irmão Augusto escreveu-lhe uma carta furibunda. Que voltasse imediatamente para o Recife, reassumisse o mandato e combatesse Manuel Borba com todos os dentes. Augusto tinha ascendência sobre Mário. Poucos anos mais velho, fora o seu apoio contra as sovinices do tutor Coelho Leite depois da morte de seus pais. O próprio Augusto, com grande tenacidade, formara-se em odontologia, mas torrava tudo o que ganhava em obras de arte cujo valor ninguém sabia ao certo (CASTRO, 1999, p. 19)

Mário voltou ao Recife, retomou seu lugar na Assembleia, mas logo resolveu tomar o vapor de volta ao Rio. Continua Nelson: “O que ele não sabia, nem podia imaginar, é que minha mãe estava empenhando joias, o diabo. Meu tio Augusto protestou: — ‘Não faça isso. É loucura!’ . Ela não aceitou nenhum argumento, nenhum raciocínio” (RODRIGUES, N., 1994, p. 4-5). Castro acrescenta: “Contra a vontade de seu cunhado Augusto, que a chamara de louca” (CASTRO, 1999, p. 19).

No Rio, Mário Rodrigues tornou-se redator parlamentar e depois editorialista e finalmente diretor do jornal *Correio da Manhã*, mas ainda contribuía com o *Jornal de Recife*. O jornal foi fechado em 1924 por um artigo “considerado de incitamento à revolta” (CASTRO,

1999, p. 39) e Mário condenado a um ano de prisão. Libertado fundou o seu próprio jornal *A Manhã*, e ao vendê-lo, em 1928, fundou o jornal *Crítica*, palco de uma grande tragédia familiar em dezembro de 1929.

Meu avô Roberto Rodrigues entrou com 17 anos para a Escola Nacional de Belas Artes, onde conheceu além da sua esposa Elsa⁷⁹, o pintor Candido Portinari: “Pelos anos seguintes, Candinho seria quase um agregado dos Rodrigues – cama, mesa e cavalete” (CASTRO, 1999, p. 62). Pintor, escultor, desenhista, ilustrador de revistas, livros e jornais, Roberto morreu com apenas 23 anos:

três dias após ser baleado na redação do jornal carioca *Crítica*, pertencente à sua família, após a publicação de uma matéria que discutia o verdadeiro motivo para o desquite da jornalista e escritora Sylvia Seraphim Thibau com o médico João Thibau Junior. Sylvia, revoltada com a publicação da matéria, que insinuava o adultério como motivo do desquite, vai à redação do jornal em busca de Mario Rodrigues. Em sua ausência, é recebida por Roberto, que leva um tiro próximo ao estômago e não resiste ao ferimento (XEXÉO⁸⁰, 2016, p. 21).

Mário Rodrigues, ao perder o filho nestas condições, não aguenta e morre 2 meses e meio depois. Nelson Rodrigues na época com 15 anos ficaria marcado profundamente pela morte do irmão:

Naquele momento, fechavam o caixão. O enterro ia sair. O vice presidente da República, Melo Viana, segurou uma das alças. Uma babá trouxera, no colo, o filho mais velho de Roberto, Serginho (o hoje arquiteto Sérgio Rodrigues). Um dia, Lúcio Cardoso me disse: — “O assassinato de seu irmão Roberto está naquela cena assim, assim, de Vestido de Noiva”. Era verdade. Eu não sei se vocês se lembram de Vestido de Noiva. Como todos os meus textos dramáticos, é uma meditação sobre o amor e sobre a morte (RODRIGUES, N., 1994, p. 21.22).

Mário Rodrigues Filho, outro irmão de meu avô, também começou no jornal como Nelson e Roberto. Sobre a crônica esportiva, escreveu Nelson: “graças a Mário Filho, os clássicos e as peladas invadiram o espaço sagrado da primeira página” (RODRIGUES, N., 1994, p. 72). O nome oficial do Maracanã no Rio de Janeiro é Estádio Jornalista Mário Filho, e foi dado em reconhecimento pelo seu apoio à construção. Saliente-se que a expressão ‘Fla-Flu’, o clássico do futebol carioca entre Flamengo e Fluminense, é de sua autoria. Além disso, o primeiro desfile competitivo das escolas de samba do Carnaval do Rio de Janeiro em 1932 foi organizado pelo seu jornal *Mundo Sportivo*.

Enquanto isso ocorria no Rio de Janeiro, Augusto (o irmão do meu bisavô Mário Rodrigues) em Recife, seguiu a carreira de dentista, que conjugava com a de colecionador de artes. Se casou com Maria do Carmo da Rosa Borges e tiveram os filhos: Francisco, Fernando,

⁷⁹ Minha avó Elsa Fernanda Mendes de Almeida também era cantora lírica.

⁸⁰ Monica Xexéo, Diretora do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, 2016.

Abelardo, Augusto, Carlos Alberto, Maria Adelaide, Maria Antonieta. Além de Augusto, os mais conhecidos eram Francisco, que colecionava fotografias de famílias pernambucanas do século XIX e início do XX, e Abelardo Rodrigues, paisagista, pintor, e que foi um dos maiores colecionadores de arte sacra do Brasil. Em depoimento, Augusto conta sobre seu pai:

Ele era dentista tinha uma biblioteca muito grande, era um homem culto, e traduzia, Verlaine, Rimbaud, Amado Nervo, chegou mesmo a publicar suas traduções em doze exemplares, um para cada filho, um para minha mãe e outro não sei pra quem. Então ele publicou esse livro de doze exemplares, a menor edição que eu já vi de um livro de poema impresso (RODRIGUES, A., 1978, p. 270).

Augusto conta do choque que sentiu ao ingressar na escola, em depoimento⁸¹ para o livro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP, em 1980:

A presença dentro de uma sala sem que eu pudesse me movimentar, sem que eu pudesse falar, sem que eu pudesse instrumentar ou realizar as atividades que para mim eram muito importantes. [...] uma preocupação dessa professora de imprimir em nós alguma coisa que não tinha nenhum sentido (RODRIGUES, A., 1978, p. 261).

Penso que a inquietação de Augusto surge desde a sua entrada na escola, e ao sofrer não só a privação de brincar, como a de ficar contido “durante horas numa sala ouvindo uma explanação monótona de uma professora desinteressada em saber o que cada um desejava, o que cada um de nós sentia” (RODRIGUES, A., 1978, p. 261-262). A saída foi reagir e não se conformar, mas ao se revoltar contra um professor que havia maltratado um colega seu, levou do padre diretor do colégio “doze bolos com a palmatória e me inchou a mão” (RODRIGUES, A., 1978, p. 265). Essa experiência desencadeou o desejo de expurgar:

Nesse colégio eu recebi castigos, inclusive ‘bolos’ e tinha muita dificuldade de entendimento. Depois eu fiz um jornalzinho no colégio. Nesse jornal havia ataques violentos ao diretor do colégio, aos professores (RODRIGUES, A., 1978, p. 267).

Os primos Augusto e Nelson Rodrigues eram os mais próximos, mesmo separados entre Recife e Rio de Janeiro. Augusto com 13 anos, um menos do que Nelson, que com 14 já seguia os passos do pai (Mário Rodrigues) na redação do jornal *A manhã* da família no Rio de Janeiro. Carlos Didier, pesquisador e biógrafo de Noel Rosa e Orestes Barbosa escreve sobre a estreia de Nelson:

Na redação, aos 13 anos, Nelson Rodrigues, ainda de calças curtas, impressiona-se com os crimes de amor. Na dúvida sobre tomar sorvete no Ponto Chic, ir ao Manguê ou escrever no jornal do pai, veste calças compridas e habilita-se a todos desejos: saboreia a iguaria, frequenta uma morena da Benedicto Hyppolito e estreia na imprensa, em *A Manhã*, com uma nota sobre atropelamento (DIDIER, 2005, p. 268).

⁸¹ Tenho o depoimento de 1978 na íntegra datilografado e em cópia xerox que me foi dado pela Professora Inês Rocha no início do meu doutorado. Partes desse depoimento feito para o INEP, foi livro publicado em 1980. E por isso serão observadas as duas datas do mesmo depoimento: 1978 na íntegra e 1980 o publicado.

Os dois primos criam e lançam o jornal “Alma Infantil” que nascera das cartas trocadas pelos primos que “pareciam ter uma afinidade de irmãos” (Castro, 1999, p. 60). Segundo o biógrafo de Nelson, o jornalista Ruy Castro:

Logo no primeiro número do tabloide desencadeou um ataque sem tamanho contra o padre Félix Barreto, diretor do Ginásio do Recife, acusando-o de ter torturado seu primo Augusto, aluno do ginásio. [...] É fácil imaginar o pânico do velho Augusto, irmão de Mário Rodrigues, ao ler *aquilo* no jornal e ver o nome de seu filho no expediente. E, mais ainda, ao constatar que, sendo aquele o número um, haveria outros, talvez piores. Telegrafou no ato para seu irmão: ‘PREZADO MARIO PT EVITE PUBLICACAO ‘ALMA INFANTIL’ PT ABRACOS AUGUSTO’. A resposta também foi na bucha: ‘PREZADO AUGUSTO PT IMPOSSIVEL PT ABRACOS MARIO’ (CASTRO, 1999, p. 60).

O jornal durou apenas mais cinco edições para alívio do Augusto Rodrigues pai, pois o segundo número ia muito além e pedia o fechamento da Academia Brasileira de Letras pela polícia, classificava de ‘uma pústula social’ o Epitácio Pessoa e classificava a Escola Nacional de Belas Artes de um “antro de marmanjos imbecis” (CASTRO, 1999, p. 61). Augusto e Nelson voltariam a se encontrar em 1929 em Recife: “O companheiro de Nelson nas expedições noturnas era o primo Augusto” (CASTRO, 1999, 72).

Referências

- CASTRO, Ruy. *O anjo pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999
- DIDIER, Carlos. *Orestes Barbosa: repórter, cronista e poeta*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- RODRIGUES, Augusto. Íntegra do depoimento realizado no dia 21 de agosto de 1978, para o livro do INEP. Material em cópia xerox, datilografado e me oferecido pela Prof.^a Inês Rocha.
- RODRIGUES, Nelson. *A menina sem estrela: memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- XEXÉO, Monica f. Braunschweiger. *Roberto, um certo Rodrigues* [Apresentação da Exibição]. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes, 2016.

Apêndice 2

Depoimento Teca Alencar de Brito: *H-J Koellreutter, Augusto Rodrigues e a Escolinha de Arte do Brasil*. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por didier.adriana@gmail.com em 7 de mai. 2020.

Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) era flautista, compositor e professor. Ainda muito jovem, ele se apresentava em concertos na Alemanha e em outros países da Europa, tendo estudado com importantes músicos, compositores e regentes. Dentre eles, eu destaco o músico e regente alemão Hermann Scherchen (1891-1966), que teve importância singular para a formação musical de Koellreutter.

Flautista, compositor, regente e educador musical alemão, Hans-Joachim Koellreutter chegou ao Brasil, em 1937, em companhia de sua noiva. Ela era uma jovem judia e por esse motivo o casal precisou deixar a Alemanha nazista, de Adolf Hitler.

Koellreutter ficou em nosso país e, inclusive, naturalizou-se brasileiro. Ele desenvolveu um importante trabalho como músico, compositor e educador. Sua presença e atuação em nosso país teve (e segue tendo) significativa importância, o que se reflete no trabalho daqueles que estudaram com ele, que disseminaram e seguem disseminando ideias e proposições koellreutterianas.

Meu contato direto com Koellreutter teve início no final dos anos 1970, quando ele retornou definitivamente para o Brasil, depois de muitos anos fora do país. E dentre os muitos cursos que ele oferecia, eu destaco o curso de Atualização Pedagógica que, para mim, teve importância essencial.

Koellreutter ampliava as ideias e conceitos referentes ao fato musical, atualizando conceitos e concepções, bem como, relacionando os acontecimentos e as ideias emergentes nas distintas áreas do conhecimento humano às produções musicais contemporâneas.

Mas sobre o Koellreutter Educador eu me debruço, uma vez que a Educação Musical é minha área de pesquisa e atuação. O curso que ele ministrava, intitulado Atualização Pedagógica, ao mesmo tempo em que apresentava propostas que inseriam elementos presentes nas produções musicais contemporâneas, valorizava a emergência dos novos conceitos de tempo e espaço, assim como, via o trabalho pedagógico musical como um caminho para a formação do humano, valendo-se de valores, conceitos e proposições que, a um só tempo, apontavam para as transformações científicas, culturais, artísticas e também sociais que emergiam continuamente.

Sem pretender, neste contexto, aprofundar meu relato acerca de meus estudos com o músico e compositor Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) pretendo destacar um fato de especial importância, o qual aponta para a abertura e para o interesse de Koellreutter acerca de propostas que valorizavam a atualização de ideias e de procedimentos pedagógicos com foco em processos criativos, de um lado, valorizando as produções musicais contemporâneas, de outro.

Nesse sentido, destaco um fato que considero significativo e que, por isso, me dispus a compartilhar neste contexto. Refiro-me à Escolinha de Arte do Brasil, criada em no Rio de Janeiro, por um grupo de artistas/educadores, dentre os quais eu destaco Augusto Rodrigues, etcetc (VOCÊ PODE ACRESCENTAR QUEM QUISER, OK?)

O que importa, em primeiro lugar, no contexto deste relato, é destacar que Hans-Joachim Koellreutter acompanhou, desde o início, as proposições e atividades desenvolvidas na Escolinha de Artes do Brasil. Estas, apontavam para caminhos e possibilidades criativas que, especialmente, respeitavam e valorizavam os processos de pensamento e produções realizados pelas crianças, ao contrário do que acontecia, via de regra, nos contextos da Educação Artística, nas escolas regulares, em cursos livres e/ou particulares.

Nesse sentido, destaco o fato de que na área da música esse fato era (e é ainda) mais presente: os efetivos processos de pesquisa, exploração e criação perdiam lugar para as atividades de cópia e reprodução que, com o passar do tempo, limitavam as possibilidades de exploração e criação.

Faço questão de mencionar o fato de que foi por intermédio de H.J Koellreutter que eu soube da existência e da proposta da Escolinha de Arte do Brasil, situada na cidade do Rio de Janeiro. Naquela época (início dos anos 80) eu participava de alguns cursos com Koellreutter e, especialmente, tinha uma espécie de assessoria pedagógica, ou seja: eu compartilhava com ele as propostas que emergiam nos grupos de musicalização que eu orientava, os percursos de tais propostas, as “ideias de música” das crianças, sempre emergindo e me encantando, dentre tantos outros aspectos. E me recordo, com clareza, do dia em que eu apresentei a ele um jogo de improvisação que havíamos desenvolvido em um dos grupos de musicalização. Koellreutter me perguntou se eu havia me inspirado nas propostas da Escolinha de Arte do Brasil. E eu sequer sabia de sua existência, devo confessar!

A partir daí, pesquisei e me informei a respeito da proposta da Escolinha de Arte do Brasil, encantando-me, tanto pelo fato de que uma abordagem como aquela existia, de um modo bem estruturado, quanto pelo fato de que eu percebia, efetivamente, que transitávamos por caminhos paralelos.

Koelreutter, por sua vez, seguiu com sua proposta pedagógica com foco nos jogos de improvisação, dos experimentos, da ampliação dos meios e materiais, da vivência espaço-temporal que o fazer musical propicia, entre muitos outros aspectos. Especialmente, para Koelreutter, o humano era o objetivo da Educação Musical!

São Paulo, 08 de maio de 2020.

Depoimento Teca Alencar de Brito: *Sobre meu vínculo com o Fórum Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM*. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por didier.adriana@gmail.com em 11 de mai. 2020.

Eu soube da existência do FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical, no ano de 1997, durante o I Congresso Latino-Americano de Educação Musical que teve lugar em Salvador, Bahia. A educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza estava presente, bem como, o educador musical argentino Alejandro De Vincenzi, entre muitos outros educadores musicais latino-americanos. Também presente, estava a educadora musical brasileira Marisa T. O. Fonterrada, que já, nessa época, estava envolvida com o movimento. Na ocasião, nós, brasileiros e brasileiras, fomos convidados a participar de uma reunião para apresentar-nos os princípios do FLADEM e as ações que já vinham sendo desenvolvidas nos países engajados com o movimento, convidando-nos a associarmos-nos para, assim, desenvolver ações pedagógico-musicais sintonizadas com os preceitos flademianos.

Apesar de ter me associado ao Fladem naquele evento, não recebi nenhum comunicado ou informação referente às ações, projetos e/ou eventos realizados pelo movimento, o que só veio a acontecer no ano de 2004, quando o Seminário Internacional anual foi realizado no Brasil, em São Paulo, Capital, coordenado pelas educadoras musicais Marisa Trench de O. Fonterrada, representante do Fladem Brasil, e Sonia Albano de Lima. Coube a mim organizar a programação musical do Seminário que, realizado no Sesc Vila Mariana, foi um evento muito significativo.

Durante o Seminário eu participei de uma mesa redonda em companhia do compositor e musicólogo uruguaio Coriún Arahonian (1941-2017), na qual apresentei a proposta pedagógico-musical desenvolvida na Teca Oficina de Música, sob minha responsabilidade. E em uma reunião geral, ao final do Seminário, fui convidada a participar da coordenação do Fladem Brasil junto à Marisa Fonterrada. Aceitei o convite e com o apoio da educadora musical Maria Berenice Simões de Almeida o FLADEM Brasil começou a caminhar, ainda que lentamente. Formamos um grupo e nos reuníamos na Teca Oficina de Música para tentar

estruturar o movimento que, a princípio, desenvolveu-se apenas na cidade de São Paulo. Esse foi o início efetivo do movimento flademiano no Brasil, que partiu da cidade de São Paulo para, progressivamente, alastrar-se por quase todo o país, como ocorre atualmente.

Minha trajetória no Fladem acompanha o movimento há muitos anos. Ao longo desse período eu fui representante do Fladem Brasil e também fui vice-presidente do Fladem Internacional. Por motivos pessoais e profissionais eu não pude assumir o cargo de presidente, conforme fora sugerido no ano de 2017, e não me arrependo dessa decisão pois eu estava vivendo um momento muito conturbado, com muito trabalho, pelo fato de, além do trabalho realizado em minha Oficina de Música, eu estar trabalhando, também, na USP – Universidade de São Paulo. Sugeri que Lili Romero, do Peru e Adriana Rodrigues, do Brasil, assumissem os cargos de Presidente e Vice-Presidente, respectivamente e creio que fiz muito bem. Atualmente Adriana Rodrigues é a Presidente do Fladem Brasil e Lili Romero é a secretária, cargo que já exercera anteriormente.

Saliento o fato de que, dentre muitos aspectos importantes que constituem o pensamento flademiano, a proposição de Pedagogias Musicais Abertas segue sendo, para mim, o aspecto mais importante e significativo deste movimento. Para além de congregar os países latino-americanos, aproximando-nos e, assim, enriquecendo-nos cultural e humanamente, o Fórum Latinoamericano de Educação Musical assume uma posição pedagógico-musical de especial relevância, defendendo um pensamento aberto, criativo e crítico no que tange às orientações pedagógico-musicais.

As Pedagogias Musicais Abertas apontam para diversos aspectos importantes, dentre os quais eu destaco: a superação de modelos pedagógico-musicais lineares e sequenciais, que deixam de lado a emergência dos acontecimentos; as propostas criativas; o experimento; o efetivo jogo musical, dentre outros aspectos. Não apenas a repetição do mesmo; a organização direcional e pré-determinada, mas, sim, a possibilidade de lidar com o acontecimento. A meu ver, uma pedagogia aberta dialoga com uma pedagogia do acontecimento, no sentido de que faz valer aquilo que significa, o que interessa ao aluno ou aluna, bem como, a um grupo de alunos e alunas, em contextos marcados por singularidades.

Sem descartar ou negar a importância da trajetória da Educação Musical, especialmente nos séculos XX e XXI, um pensamento pedagógico-musical aberto reconfigura-se, reorganiza-se, continuamente, fundando planos singulares, criativos, reflexivos e, principalmente, significativos para aqueles e aquelas que fazem música nos territórios da educação musical.

Ocorre que grande parte das propostas relativas ao fazer musical, nos planos da Educação Musical, segue se orientando por posturas fechadas, determinadas a priori, com

pouco ou nenhum espaço para a pesquisa, para as práticas criativas, com respeito às ideias de música dos alunos e alunas, especialmente no curso da infância. Assim sendo, prevalece, ainda, um pensamento pedagógico-musical fundado na repetição do mesmo. Precisamos atualizar o fato musical, o que envolve a escuta, o jogo sonoro-musical, ele mesmo, a repetição diferente, a pesquisa, a criação, o contato com a diversidade de produções sonoro-musicais...

Penso que o pensamento musical flademiano deve seguir se fortalecendo, valorizando o pensamento musical, a experiência, a singularidade dos processos sonoro-musicais e sua atualização nos planos pedagógico-musicais, a criação, a repetição diferente. Mais do que técnicas e modelos sonoro-musicais fechados, o jogo musical deve mergulhar nos processos de escuta, nas invenções, na repetição diferente, no contato com as muitas músicas da música, na reflexão acerca do sonoro e musical. Ao invés de valer-se de métodos fechados e repetitivos, é preciso mergulhar na experiência do fazer: escutando, criando, repetindo diferente, refletindo... sempre e sempre. Ampliando as “ideias de música”, como costume dizer.

Nos dias atuais, frente ao avanço da tecnologia, com os novos recursos, precisamos manter-nos atentos e dispostos para, a um só tempo, ampliar nossos recursos técnicos e tecnológicos, sem deixar de lado, ao mesmo tempo, a experiência fundada em planos sensíveis, criativos, reflexivos, sempre em movimento. Se valer-se da tecnologia é importante, criar, inventar e reinventar percursos sonoro-musicais usando materiais diversos, além dos instrumentos musicais tradicionais também segue sendo muito importante.

Concluindo, conhecer o Fladem e fazer parte desse movimento há vários anos tem sido uma experiência muito rica e importante para mim. Além de todas as questões de ordem pedagógica, a troca cultural é muito rica e importante. Muito venho aprendendo pelo convívio com educadores e educadoras musicais de vários países, seja no que tange a questões relacionadas aos processos pedagógico-musicais, quanto à possibilidade de ampliar e enriquecer conhecimentos relativos às produções musicais e culturais dos países latino-americanos. As diferenças e as aproximações, em aspectos diversos, nos enriquecem e fortalecem nosso convívio e nosso conhecimento. São experiências importantes e fundamentais.

Apêndice 3

Depoimento de Alejandro De Vincenzi. *Mi construcción ideológica de la Educación por el Arte y el ser artista de la mano de Ramón Lema Araujo, rector fundador del IMEPA.* [mensagem pessoal] Mensagem recebida por didier.adriana@gmail.com em 10 de mai. 2020.

Llegué al Instituto Municipal de Educación por el Arte en abril de 1971, hace casi 50 años.

Yo estaba cumpliendo diez años, y recuerdo ese día como una mañana de sábado muy soleada, en Avellaneda, mi ciudad. El Instituto funcionaba en el primer piso de la Casa de la Cultura, frente a la Plaza principal de la ciudad. Un patio enorme, de casa antigua, rodeado de muchas salas, grandes, llenas de materiales y elementos propicios para cada una de las artes...

Allí transcurri dos años, entre lenguajes conocidos para mí, la música y la plástica (ahí escuche por primera vez esta denominación) y también con los títeres y la expresión corporal. El segundo año cambiaron los profesores, y en música me tocó un señor bastante mayor que el resto de los profesores, que ponía mucho énfasis en que teníamos que tocar muy bien la flauta dulce. Ese profesor se llama Guillermo Ferreyra y ha sido uno de mis referentes en lo musical.

En mi grupo había un compañero que tenía bastante historia en el Instituto, Fernando, cuyos hermanos mayores eran alumnos también desde hacia varios años.

Al año siguiente, cuando ya tenía 12 años, llaman por teléfono un día a casa en el mes de marzo, antes de que comenzaran las clases, y me invitan a ir a una reunión. Era para proponernos a algunos preadolescentes integrarnos al Conjunto Juvenil de Música Instrumental. Allí supe que Fernando me había recomendado. Este hecho marcó definitivamente mi historia. Entré al Conjunto, uno de cuyos directores era Ferreyra, junto a otros chicos y chicas a algunos de los cuales conocía y otros no. Había gente de distintas edades, y los mayores tenían 18.

A los pocos días nos enteramos que el Conjunto viajaría a la provincia de Misiones en el marco de una de las asistencias técnicas que el Instituto hacía en el interior del país.

Así fue como en abril de 1973 me encontré viajando por primera vez en avión (nadie de mi familia lo había hecho aun) y conociendo las Cataratas del Iguazú. Fueron 15 días maravillosos en los que conviví con ese gran grupo, estuvimos en dos ciudades, tocamos varias veces, nos presentamos en la radio, hicimos muchas excursiones, y tuve por primera vez la experiencia de compartir con adultos fuera de mi familia un trato personalizado, en el que se me tenía en cuenta y se me trataba como una persona individualizada.

Ya unos días antes, en aquella reunión, yo había visto al rector del Instituto, el Prof. Ramón Lema Araujo, a quienes todos llamaban Lema, y al que siempre todos tratábamos de usted (o Senhor) pero de un modo coloquial y afectuoso.

En ese viaje pude experimentar que si bien éramos un grupo, de diversas edades, y vivíamos en un hospedaje común, teníamos mucha libertad y autonomía para movernos por la ciudad en la que estábamos. Quizá alguien podría pensar que era una libertad exagerada, pero eran otras épocas, y creo que a ellos (los profesores) no se les hubiera ocurrido hacerlo de otra manera.

A partir de allí mis experiencias en IMEPA se profundizaron. Sentí que empezaba a ocupar y tener un lugar diferente en la institución, como todo el grupo, de cierto privilegio con respecto a los demás alumnos, con los que de todos modos seguíamos compartiendo las actividades habituales, ya dos veces por semana, habiéndose incorporado para nosotros el Área de Medios de Expresión y Comunicación Social (MECS) que nucleaba experiencias en fotografía, periodismo, audiovisuales...

Ese año tuve la suerte de tener cuatro profesores maravillosos, cada uno con sus particularidades, pero que seguían acrecentando en mí la sensación de que en esa institución ocurrían cosas mágicas y excepcionales.

Otra de las cosas que con más cariño recuerdo fue haber conocido y sentido cercano al Prof. Oscar Hugo Lipchis, que era algo así como el vicerrector, aunque el cargo que tenía era de Jefe de la División Didáctica. Un personaje especial, a quien yo había conocido antes que a Lema Araujo porque estaba siempre los sábados a la mañana. Esta persona también me marcó mucho ideológicamente, y creo que era quién había diseñado mucho de la estructura pedagógico didáctica del Instituto. Lipchis era maestro de grado en una escuela primaria, y muchos años después supe por exalumnos suyos que la experiencia de ser alumno suyo en la escuela había sido sumamente excepcional.

Transcurrieron los años siguientes en conjunto y realizando distintos viajes que sumaban experiencias (a veces en tren, a veces en avión) a diferentes ciudades y provincias argentinas.

En esas asistencias técnicas los profesores del Instituto, y sobre todo Ramón Lema Araujo, dictaban cursos y talleres para docentes, daban conferencias, y el Conjunto Juvenil, que luego incorporó la actividad coral, tocábamos y cantábamos en varias oportunidades.

Yo iba incorporando conceptos que me resultaban significativos, sobre la institución, sobre la educación por el arte, que yo la vivenciaba en las aulas pero luego escuchaba el marco teórico y la conceptualización, ya sea en las conferencias o charlas de Lema (las cuales eran

larguísimas), pero de algún modo se iba consolidando en mí un corpus ideológico que fue fundamental en toda mi carrera docente.

Conocíamos así a muchos personajes de la Educación por el Arte, de Argentina, y escuchábamos hablar de otros, como Herbert Read, a quién Lema había conocido en Londres años antes.

En agosto de 1976 (a sólo 5 meses de iniciada la última dictadura militar, Lema Araujo nos propuso una de las experiencias más fascinantes, que fue la creación de una Cooperativa, que tendría como objetivo vender materiales y golosinas a los chicos de la Escuela, y nos permitiría recaudar dinero para comprar instrumentos para el Conjunto Juvenil.

Así fue que una tarde, sentados todos en el piso del patio, diez adolescentes y Lema con nosotros, hicimos el Acta Constitutiva. Fue luego un compromiso enorme para mí redactar el Estatuto, y poner manos a la organización. A partir de ese momento empezamos a pasar en IMEPA mucho más tiempo que antes, íbamos todos los días. La escuela secundaria siempre había sido para mí algo importante pero siempre había estado en un segundo plano, y en este contexto mucho más. El aire represivo y controlador de la escuela secundaria contrastaba rotundamente con el aire de libertad y autonomía que reinaba en IMEPA.

Así fue como llegamos a 1977. A mediados de año nos informaron que estaba la posibilidad de realizar un viaje mucho más importante, y estaban viendo la posibilidad de concretar la participación del Coro y Conjunto Juvenil de Música Instrumental.

El viaje previsto era para participar el Encuentro Latinoamericano de Arte Educativo que se realizaría en septiembre en Rio de Janeiro!!! Cuando escuchamos eso no lo podíamos creer...

Los preparativos fueron intensos. Hubo reuniones con los padres ya que se requería no solo el permiso legal para salir del país sino que cada uno debía pagar su pasaje. Íbamos a ir en ómnibus, 48 horas de viaje!!! lo cual constituía de por sí toda una experiencia...

Algunos compañeros dijeron que no podían hacerse cargo del costo del pasaje, entonces decidimos que pagaríamos esos cuatro pasajes con el dinero recaudado por la Cooperativa, y entonces todos pudimos viajar.

Fue una de las experiencias más maravillosas, esos dos días completos, acompañados por dos profesoras que estaban a cargo nuestro y los directores del conjunto.

Ya en Rio, nos tocó alojarnos en el convento de Santa Teresa, en el morro, un lugar tan brasileño y carioca.... Subir y bajar mil veces por día en el bondinho, pasar por los Arcos de Lapa, ensayar, tocar, pasear con tanta autonomía por una ciudad fascinante, que en ese momento nos resultaba tan diferente a la nuestra. Así vimos por primera vez TV en color, nos contactamos con el idioma portugués y comenzamos a amarlo y entenderlo.

Recuerdo que estaban contruyendo el metro de Rio, por lo cual la ciudad adquiriría una particularidad especial, con calles cortadas y mucha posibilidad de andar caminando por todas partes.

Ese Encuentro estaba organizado por el gobierno de Rio de Janeiro (Chagas Freitas) pero todo lo ideológico pedagógico estaba en manos de un equipo liderado por el gran amigo de Lema Araujo, el pintor Augusto Rodrigues, personaje entrañable y tan querible...

Recuerdo con vívida emoción la velada de celebración que se realizó en su casa del Largo do Boticario, en Cosme Velho, a la cual fuimos todos nosotros, y en la cual tomamos contacto por primera vez con algunas cosas novedosas para nosotros como ese ambiente artístico y bohemio que imaginábamos solo en París...

Así siguió creciendo mi experiencia al lado de Lema Araujo, hasta que en 1979 llegó la organización de la III Bienal Internacional de Arte Infantil y Juvenil y el III Encuentro Internacional de Expertos en Educación por el Arte, que se realizó en IMEPA y al cual por primera vez llegaron una enorme cantidad de brasileños.

Entre ellos una profesora de música muy simpática, que nos fascinó con su palabra, su canto y su amabilidad, la querida Cecilia Conde, a quién conocí teniendo yo 18 años y a quién tuve el placer de volver a visitar en su casa de Rio en más de una oportunidad. Yo ya había comenzado a trabajar como profesor de música en IMEPA el año anterior, y ya en aquel momento sentí que teníamos con Cecilia, al igual que con Augusto, una cercanía ideológica que afortunadamente pude luego profundizar y conceptualizar mucho más.

Cada día agradezco el haber tenido la enorme fortuna de haber llegado aquel lejano día a ese fascinante lugar, que ha sido pilar y fundamento de toda mi vida pedagógica en la Educación por el Arte y la pedagogía y Educación Musical.

Alejandro De Vincenzi

Buenos Aires, mayo de 2020

Apêndice 4

Depoimento Ethel Batres. *Mi encuentro con la educación por el arte y su incidencia ideológica en mi práctica educativa*. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por didier.adriana@gmail.com em 11 de mai. 2020.

Mi encuentro con la educación por el arte y su incidencia ideológica en mi práctica educativa, por Ethel Batres

Tengo un recuerdo remoto, quizá entre los 3 y 4 años de edad: mi madre era profesora en una escuela rural en Oratorio, Santa Rosa, Guatemala. Es la velada artística anual y todo el pueblo está invitado. En la calle de tierra se han colocado las sillas de la escuela, y el corredor de la misma se ha engalanado simulando un escenario. Todos los niños y niñas participan. Nadie se queda sin pasar. Y es una fiesta de trajecitos, música, poesía, canciones, banda y felicidad. Al final, en grandes ollas, hay preparada una horchata deliciosa con barquillos y tamales⁸² para todos. Las niñas de 6°. Grado bailan vestidas como odaliscas, al compás de la marimba, y yo veo, escondida entre el telón, grandes abanicos y una coreografía fantástica. No puedo dejar de escuchar la música maravillosa. Luego viene una obra de teatro, y el lobo feroz realmente me da un poco de miedo... Llego mi turno y debo cantar la canción del Payasito. Mi traje es como un sueño, lleno de colores, y llevo una piedrita en el bolsillo... para lanzarla a alguien, por si se le ocurre reírse de mi actuación... (cuando le cuento a mi mamá, al día siguiente, que iba preparada con la piedra me dice: en nuestra escuela, nadie se va a reír de los otros. Porque todos nos queremos y respetamos. La próxima vez, no tienes que llevar la piedra).

Era mi madre, cantora aficionada, quien organizaba las veladas junto con el grupo de maestros. Ella, como directora con grado, preparaba el programa que debía ser variado -según su concepción: un cuento dramatizado, varios poemas, el coro (a una voz y que ella misma dirigía), la banda del pueblo (con todos los músicos, varios de los cuales eran padres de los niños), la danza con coreografías inusuales, y la participación de todas las familias, que se iban integrando en un ir y venir feliz. La escuela de niñas era el centro de atención de la pequeña comunidad: desde allí se gestionó la luz eléctrica para la población, también el asfalto de las calles, y de la mano con el alcalde, la instalación del puesto de salud comunitario.

Por ser mi mamá la directora, yo la acompañaba todo el tiempo, porque aún no tenía edad para ingresar oficialmente como alumna de primaria, y porque en la comunidad en aquel

⁸² Tamal: comida tradicional guatemalteca y mesoamericana. Consiste en una masa de maíz, con carne y salsa densa, envuelta en hojas de maíz.

tiempo no había escuela preprimaria. Recuerdo una clase a la orilla del río, porque era una zona calurosa, y todos los niños estábamos sentados entre las piedras del río, con los pies descalzos, sintiendo la frescura del agua y bajo la sombra de una gran ceiba. A la mitad de la clase, empezábamos a cantar. Y así, aquellos niños campesinos, cuyos padres y ellos mismos, participaban en el corte de café – el cultivo regional – recibíamos clases de una manera totalmente fuera de lo convencional. En la época del corte del café (la cosecha), los niños no asistían a clases porque debían ayudar en la economía familiar. Mi mamá (y yo a su lado) recorría las fincas cercanas pasando de casa en casa anotando planas, tareas, sumas y restas en los cuadernitos de los niños que corrían diciendo: “Seño, seño⁸³, vino a mi casa...” No fue extraño que con esos estímulos felices que mezclaban la lectura, la música y la literatura, terminara a edad temprana, aprendiendo con los niños de primer grado y recibiendo la aprobación para pasar a segundo grado.

Años después, ya instalados en la ciudad capital de Guatemala ingresé al Conservatorio Nacional. Estaba en 4º. Grado de primaria, y aunque la música me encantaba, las clases no me atraían tanto. Pero allí mismo funcionaba el curso de Arte Escénico, que era fantástico. En oposición al curso de Solfeo, teoría y dictado que era muy aburrido, el curso de Teatro era de una magia distinta: había libertad, hacíamos actividades creativas y yo asistía motivadísima a cada sesión de clase. Por esa época retornó de Chile un maestro que había asistido a especializarse al INTEM, traía ideas innovadoras en educación y tomó al grupo de niños del que yo era parte, y cambió la historia. Pasaron muchos años para que yo pudiera comprender que ese tono lúdico, creativo, de innovación, libertad y respeto eran parte de una ideología que tenían estos maestros, que como casos aislados rompían con la línea tradicionalista dentro de las instituciones educativas.

Sin embargo, mi primer contacto consciente con la Educación por el Arte, llegó de la mano de una notable educadora: Ligia Bernal. Ella era actriz y supervisora del área de Teatro Escolar y Literatura Infantil. Llegó al Instituto Normal donde yo me formaba como maestra y nos brindó varios talleres. Aún existía la Dirección General de Educación Estética, institución que fomentaba como corriente de pensamiento la Educación por el Arte. Con ella recibí mis primeras capacitaciones y luego me acompañó a dar mi primer Taller a maestros. Me invitó a hacerlo, porque deseaba que uniéramos un programa con música y teatro. Con ella escuché me aproximé por primera vez a la lectura de Herbert Read y de Jesualdo. Fue algo fantástico.

⁸³ “Seño”, abreviatura de la palabra “Señorita”, con la que designan los niños de Guatemala a sus maestras.

Otro educador por el arte que me influyó fue don Julio Piedra Santa Arandi, pintor y dibujante, que realizaba cursos de capacitación para docentes. Su hija, Irene Piedra Santa había fundado una revista de literatura infantil: “Chiquirín”, la más importante del país en su momento. Fui invitada a trabajar en el equipo de redacción de la misma. Desde allí, a partir de la literatura infantil, ingresé en una dimensión distinta y retadora: un arte comprometido con la conciencia del niño, con los universos realistas, con la opción para la libre expresión, con la expresión creadora, con la participación activa del lector, con la ruptura de estereotipos, con los valores humanos, con los derechos de la infancia, con la literatura y las artes. Fueron varios años vinculando la realidad de Guatemala – en época de guerra – con la vida de los niños y niñas, con eventos impresionantes (muralismo infantil, carreras, festivales del pequeño cantante, etc.), pero sobre todo, con elementos vitales fundamentales para promover una generación diferente de lectores, y una generación de ciudadanos mejores.

En paralelo, me desempeñaba como educadora musical. Las ideas y ejemplos de los arteducadores que conocía tomaban fuerza. Mi compromiso pedagógico empezó a requerir acciones de distanciamiento con el tradicionalismo, con la obligatoriedad caduca, con el esquema de rigidez que contravenía los preceptos de la educación por el arte. Finalmente, conocí al FLADEM, y las ideas de Violeta de Gainza, fueron fundamentales para acendrar conceptos, modificar otros y empezar a transitar en un ámbito de pedagogía más abierta, más vital.

En el año 1999, Violeta me obsequió una Revista: ARTE Y EDUCACIÓN, editada en Argentina y que integraba el pensamiento pedagógico de varios arteducadores reconocidos: Luis Iglesias, Ramón Lema Araujo, Olga y Leticia Cosettini, además: Violeta de Gainza, Patricia Stokoe, Juan Mantovani, y se mencionaba que tenía el auspicio del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte – CLEA. Jamás había visto este nombre, ni conocía nada sobre la organización. Sin embargo, como manera de agradecer el obsequio, Violeta me facilitó el contacto por vía electrónica de Víctor Kon, el editor. Esta revista empezó a despertar mi interés por vincularme más con esta temática, y mi práctica pedagógica se modificaba con las ideas leídas y con mi cercanía con el FLADEM.

En el año 2009, se realizaba en Bogotá, Colombia la Cumbre Iberoamericana de Educación Artística, en la que participarían – entre otros – miembros del CLEA. Allí se encontraría Víctor Kon (a quien mi amigo Alejandro de Vincenzi también conocía y quien me dijo: Debes buscarlo). Tuve una presentación en nombre del FLADEM, la cual fue bastante comentada positivamente. Esa noche, fui invitada a cenar con el grupo de Consejeros del CLEA.

Estar con Ana Mae Barbosa, Lucia Pimentel y Fabio Rodrigues (Brasil), Ramón Cabrera Salort (Cuba), Dora Águila (Chile), Olga Lucía Olaya (Colombia), Víctor Kon y Amanda Pacotti (Argentina) y Mario Méndez (México) me permitió acercarme a una perspectiva de la Educación por el Arte. El intercambio de ideas, materiales, experiencias, proyectos y demás fue inmediato. La afinidad fue espontánea. Continuamos la relación por correo electrónico, y una multiplicidad de lecturas enriqueció mi panorama, bajo el tutelaje principal de Víctor Kon y Ramón Cabrera.

En 2012, Rocío Polanía organizó el Seminario Taller “Escuela Afuera: un imaginario cultural en expansión” en Neiva, Colombia. Asistí como invitada e ingresé como Miembro Consejero del CLEA. Nuestra amistad con todos los miembros del grupo se estrechó con el intercambio de propuestas, ponencias y discusiones. Conocí la Revista del CLEA y tuve oportunidad de participar en la misma, como colaboradora y por un breve tiempo, también en el equipo editorial.

En el año anterior, 2013 contamos con la visita de la fundadora del CLEA: Ana Mae Barbosa en Guatemala. A partir de allí, me di a la tarea de buscar la promoción de la Educación por el Arte en mi país. Ella brindó algunas conferencias y tuve el privilegio de que se hospedara en mi propia casa. Localmente, la promoción de la educación por el arte, en algún momento, llegó incluso a generar una especie de “celo profesional”, entre los educadores musicales, que dadas ciertas circunstancias difíciles por la política educativa de exclusión hacia la educación musical, han sido extremadamente puntillosos en la consideración de su especialidad.

En 2014, tuve oportunidad de viajar a Sao Paulo, Brasil, invitada a una Jornada de Capacitación Sociopedagógica por el Programa Gurí, Santa Marcelina. Allí nos encontramos con la gran maestra Violeta de Gainza. Fue un momento importante, porque en una unión con la maestra brasileña Teca, visitamos a la fundadora del CLEA, Ana Mae Barbosa, y pudimos compartir con dos grandes ideólogas de la educación latinoamericana. Me llamó poderosamente la atención que ninguna de las dos había leído a la otra. Ambas no habían coincidido en ningún evento pedagógico internacional. Ambas admiraban el trabajo de la otra y manifestaban expectativa por lo que su homóloga diría. Pero esa desconexión me hizo pensar en la división de fuerzas que ha logrado la segmentación sistémica de las propuestas curriculares, el desconocimiento y alejamiento entre los distintos países de América Latina, y la forma tradicional de organización curricular, que tiende a dividirnos. Esa reunión fue un grato momento, con dos enormes figuras que en el tono más cordial y sencillo del mundo, compartieron una mesa de alimento material y espiritual. ¿Por qué en la historia de la educación de nuestros países generalmente no figuran la educación musical y la educación por el arte?

¿Por qué el aporte de éstas y otros grandes renovadores de las concepciones pedagógicas va siempre en el margen del sistema? Es obvio, porque agentes de cambio tan comprometidas, harían tambalear el sistema y se correría el riesgo de una transformación radical, ya que tanto desde el FLADEM, como desde el CLEA, se buscan cambios desde las bases de sustentación de la concepción de la tarea docente.

Por deseo formativo y asociativo, he asistido a los Congresos y actividades auspiciadas por el CLEA y organizaciones afines (Jornadas Cossettini, Actividades de InSea, congresos de FAEB -entre otros) en Monterrey, Nuevo León, México (2013); Juazeiro do Norte, Brasil (2014); Montevideo, Uruguay (2014); Buenos Aires, Argentina (2014); Rosario, Argentina (2014); Ponta Grossa, Paraná, Brasil (2014); Asunción, Paraguay (2016); Sao Paulo, Brasil (2017); Guatemala, Guatemala (2017); Santiago de Chile (2018); Sao Paulo, Brasil (2019). Durante la pandemia del Covid-19, hemos tenido también reuniones virtuales con el grupo de Consejeros del CLEA.

La vinculación internacional con el CLEA motivó que buscara mayor incidencia y participación de mi país dentro de la educación por el arte. En el año 2016, tras dos intentos fallidos, finalmente se logró la fundación de CLEA-GUATEMALA. El primer Congreso Internacional se realizó en 2017, con afluencia masiva de casi 800 personas. En principio, se contó con el apoyo del Ministerio de Educación y se tuvo la opción para que muchos maestros empezarán a imbuirse de esta ideología. Los Consejeros Internacionales del CLEA brindaron muchos talleres y los educadores por el arte guatemaltecos, sintieron apoyo en su incipiente trabajo. Con altibajos, la propuesta continúa al día de hoy.

La educación por el arte y la educación musical son complementarias. Aunque puede haber una sin la otra y viceversa. Considero fundamental que los educadores musicales se aproximen a esta ideología, tan afín a su propia sustancia, y que se pueda participar de un intercambio mutuo de experiencias, expectativas, producciones teóricas y aplicaciones prácticas. Los puntos de coincidencia son inmensos y en el seno de los arteducadores también se hace necesaria la presencia de la educación musical, que tiene su propio derrotero y que puede contribuir en gran manera a las discusiones. Seguramente falta mucho camino por andar. Ojalá podamos transitar un poco más por ambos senderos, hasta que nos demos cuenta de que andar en uno o en el otro, no son más que dos caras de una misma moneda que se enriquece mutuamente y que profundiza su valor con la complementariedad de los aportes teóricos, metodológicos y prácticos que las diversas experiencias desde todos los campos de las artes y la educación han acumulado en función de una educación más amplia, abierta y sensible para los seres humanos.

Guatemala, 10 de mayo de 2020.