

AÇÃO EDUCATIVA EM ARTE: REDE DE ATENDIMENTO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Stela Maris Sanmartin / Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

A tese intitulada “Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos” defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2013 analisa uma ação educativa em arte, que nasceu de uma política pública em espaços não formais de educação e se configurou durante o período de existência da Secretaria de Estado do Menor (1987/1994). Neste artigo, apresentamos a concepção “Arte no Espaço Educativo” formulada pelo Grupo de Trabalho Arte-Educação a partir do levantamento das práticas em arte desenvolvidas nas unidades de atendimento. Nesta concepção encontramos em estado embrionário os princípios das práticas contemporâneas para o ensino e aprendizagem da arte.

PALAVRAS-CHAVE

ensino de arte; educação não formal; rede de atendimento; arte como pesquisa.

RESUMEN

La tesis titulada "Arte en el espacio educativo: la praxis creativa de los profesores y estudiantes" defendida en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo en 2013 analiza una acción educativa en el arte que nace de una política pública en espacios no formales de la educación, que se fija durante la duración de la Concejería de Juventud del Estado (1987/1994). En este artículo, se presenta la concepción "Arte en el Espacio Educativo" diseño formulado por Equipo de Trabajo Arte Educación por medio de la encuesta de las prácticas en el arte desarrollado en unidades de servicio. En esta concepción se encuentra el embrión de los principios de las prácticas contemporâneas para la enseñanza y el aprendizaje del arte.

PALAVRAS CLAVE

educación artística; educación no formal; servicios de red; arte como investigación.

Introdução

A Secretaria do Menor (1987 a 1994) foi criada para atender crianças, adolescentes e jovens do Estado de São Paulo e, posteriormente unida à Secretaria de Assistência Social, passou a chamar-se Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social.

Durante duas gestões de governo desenvolveu um trabalho pedagógico que oportunizou aos técnicos da Coordenadoria das Unidades e Serviços de Atendimento Complementar à Família e à Escola, antes de sua extinção, configurar uma concepção para o trabalho com arte em espaços de educação não formal.

Em 1994, foram criados os Grupos de Trabalhos (GT) designados GT Diagnóstico, GT Comunidade, GT Capacitação, GT Dados e GT Arte-Educação para avaliar e reconceituar os Programas da Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social, em virtude da proximidade da mudança de governo. Discutiram-se, a partir desses Grupos de Trabalho, assuntos de ordem geral, mas também questões específicas relacionadas ao atendimento das unidades dos programas que direcionavam a ação de forma não assistencialista e não repressiva em novas formas de atendimento.

Considerados os sete anos de existência da Secretaria, o GT Arte-Educação assumiu a missão e elaborou uma proposta de trabalho por intermédio de uma metodologia que privilegiou o resgate histórico das práticas internas em arte, compreendendo coleta de dados, análise de conteúdos, diagnóstico e síntese; contato com instituições públicas e privadas que trabalhavam com arte, crianças, adolescentes e jovens para estabelecer semelhanças e diferenças que pudessem referenciar as ações; sistematização dos conteúdos, apresentando posteriormente uma proposta pedagógica para o trabalho com arte que apresentasse princípios norteadores para os Programas de Complementação Escolar.

Propomos, neste artigo, apresentar a ação educativa da Secretaria do Menor, como rede de atendimento em espaços não formais, a concepção Arte no Espaço Educativo elaborada pelos técnicos do GT Arte-Educação, fundamentada no espaço ampliado da educação e especificamente a sistematização da proposta didática “Arte como pesquisa, no espaço educativo”, concepção para o ensino de arte que

nasce em um espaço não formal de educação nos anos 1990, mas ainda atual para a educação com arte na contemporaneidade.

Passos da investigação

A metodologia empregada caracteriza a pesquisa como qualitativa, pois, mais do que testar hipóteses, objetivou responder às questões propostas.

Sem a possibilidade de verificar os resultados da proposta educativa com arte junto aos participantes dos Programas – as crianças, adolescentes e jovens da época –, recorreremos, aos documentos produzidos pelos técnicos no momento de sua existência e, por meio do olhar construído pelos educadores que viveram a experiência, investigamos os princípios inspiradores desta proposta de trabalho com arte, cujos ecos são possíveis identificar e reconhecer, pois perduram e afetam as ações como professores de arte hoje.

Portanto, o levantamento de dados em fontes secundárias foi realizado em documentos oficiais como relatórios, impressos, revistas e *books* produzidos na época pela própria Secretaria do Menor do Estado de São Paulo, em arquivo pessoal da pesquisadora para recolher as informações específicas acerca do ensino da arte nos Programas de Complementação Escolar e especificamente na concepção “Arte no Espaço Educativo” formulada pelo GT Arte-Educação um pouco antes de a Secretaria ser extinta.

Para ir além das memórias sobre a experiência vivida e a história documentada, optamos por realizar também coleta de dados primários por meio da técnica de entrevista semiestruturada com pessoas que tiveram papel fundamental na criação, gerenciamento e prática nos Programas.

Com os diretores levantamos dados acerca da criação dos Programas de Complementação Escolar e da contextualização do trabalho em arte da Secretaria em relação ao realizado na época nos espaços não formais e formais de educação. Com a coordenação pedagógica, levantamos dados sobre o projeto para a área das Artes Plásticas, como denominado à época, as concepções e dinâmicas de trabalho dos professores com as crianças, adolescentes e jovens participantes. E nas

entrevistas com os professores do Programa Enturmando objetivamos conhecer a concepção que os educadores tinham sobre arte e sobre a formação do professor arte, bem como conhecer a abordagem metodológica e estrutura das ações para a aprendizagem em arte em espaços não formais de educação.

Na discussão buscamos fundamentar a concepção, objeto desta pesquisa, com teóricos da educação e do ensino de arte. Apresentamos o conceito ampliado de educação (informal, formal e não formal) proposto por J. C. Libâneo (2010); as especificidades e vocações da educação não formal com Fernandes (2007), Cortella (2007), Soares (2007), Simson (2007) e Gohn (2007); sobre o tempo necessário para configurar as oportunidades de ensinar e aprender de maneira significativa em G. Pineau (2003), G. Bachelar (1993), Dewey (2010), Zabala (1998) e Moreira (1982); arte e formatividade com Bosi (1986), Almeida (1991) e Pareyson (1993); a criatividade com Kneller (1999), Torre (2005) e Prado (2001) e sobre os processos criativos do artista e do educador recorrendo às perspectivas teóricas de Tavares (2012), Ostrower (1995), Salles (2008) e Almeida (2009).

A análise e interpretação dos dados foram tecidas para apresentar uma visão do contexto, o perfil dos profissionais e das equipes, as dimensões de formação do professor de arte, além das linhas orientadoras que alguns profissionais ligados à arte e à educação ofereceram ao projeto. Foram identificados os princípios norteadores e estruturais da proposta de trabalho em arte e as orientações didáticas que o constituíram, para finalmente explicitar quais experiências foi incorporado e/ou transformadas para o ensino de arte nas escolas em que os professores atuam no sentido de apontar interlocuções possíveis entre os espaços não formais e formais de educação.

A Secretaria Estadual do Menor

Em 1987, o governo do Estado de São Paulo¹ cria a Secretaria do Menor pelo decreto de nº 26.906, de 15 de março. “Primeira e única no País, ela nasceu para definir, coordenar e desenvolver políticas públicas e a ação do Estado em relação a essas crianças.” (SÃO PAULO, 1989, p. 1). A Secretaria assume responsabilidades

diante do sério problema das crianças, dos adolescentes e jovens e estrutura-se para atendê-los.

O primeiro desses desafios é manter e ampliar a política que estamos seguindo, e que tem na liberdade, na educação e na reafirmação dos direitos da criança seu ponto de partida. O assistencialismo e o isolamento de crianças são incompatíveis com o sistema democrático. Por outro lado, cabe ao Estado, balizando ações e mediando o papel da sociedade e da família, trabalhar e lutar para que as crianças se tornem o objetivo central dos programas do governo. ²

Os técnicos da Secretaria diagnosticaram, na época de sua criação, que São Paulo, a maior cidade do Brasil, da mesma forma que acumulava riquezas, também acumulava gravíssimos problemas sociais. Localizados mais fortemente na periferia, anel de miséria que envolve a cidade, e na região central, com seus famosos cortiços, as crianças e adolescentes viviam trancados em casa ou “soltos” nas ruas, perambulando, expostos a exploração, humilhação, fome, espancamento e abandono. “Desamparadas, são presa fácil de marginais e campo fértil para furtos, roubos e finalmente até delitos graves” (SÃO PAULO, 1989, p. 7).

Foi necessário, então, criar uma nova profissão, a de educador de rua, para que este “novo educador” pudesse intervir e interromper um círculo vicioso no qual adultos, e muitas vezes ex-meninos de rua, aliciavam menores, propondo-lhes alternativas de vida pouco dignas, não condizentes com as necessidades de desenvolvimento dos menores.

A Secretaria do Menor foi uma secretaria especial, que iniciou seu atendimento com programas destinados aos menores em situação de rua, mas ampliou sua atuação com os Programas de Complementação Escolar para oferecer arte e cultura à população com menor acesso e menos favorecida economicamente. Em paralelo a este desenvolvimento cultural, muitas possibilidades de participação e pertencimento das pessoas foram abarcadas ao serem respeitados os contextos e a herança cultural das comunidades atendidas, muitas vezes nem sempre priorizadas na educação formal.

Espaços não formais: arte em uma rede de atendimento

Espaços não formais de educação podem contribuir no processo de formação da criança, do adolescente e do jovem, ocupando um lugar singular ao atender também às suas necessidades expressivas, estéticas e capacidade criadora.

Os educadores não formais do Brasil constituem um painel amplo, rico e estimulante. Trata-se de jovens que realizam projetos inovadores e renovados, levando uma lufada de cultura e educação às comunidades em que atuam. (FERNANDES, 2007, p. 19)

A ação neste espaço ampliado da educação, especificamente não formal, hoje é conhecida como educação social. Os Programas Enturmando, Clube da Turma, Casa Leide das Neves e A Turma Faz Arte, Esporte e Lazer na Rua tinham na arte e na cultura o foco de seu atendimento e, recebendo os menores fora do horário escolar, pretendiam manter as crianças, adolescentes e jovens nos locais de sua moradia.

A extensão da experiência educacional não formal da Secretaria do Menor se dá pela estrutura em rede de atendimento que, de certa forma, permeou a cidade em pontos de baixa renda e carência de serviços sociais. Acreditamos que a extinção desta Secretaria tenha aberto espaço para o fortalecimento das Organizações Não Governamentais – ONGs que começavam a surgir no início dos anos 1990.

Embora a escola seja uma instituição com muitos anos de existência participando ativamente dos repertórios culturais de diferentes contextos e deixando marcas indelévels – positivas e/ou negativas – nas memórias de seus frequentadores, desde há muito tempo também aparecem experiências formativas que ocorrem fora da escola para diferentes públicos. A partir dos anos 1990, no Brasil, tais experiências passaram a ser conhecidas como educação não formal, ocorrendo paralelamente à frequência escolar. (SIMSON, PARK e FERNANDES, 2007, p. 13–14)

A especificidade da educação social está relacionada à capacidade em dar respostas às novas necessidades socioeducativas. Gohn (2007) enfatiza a importância de que os projetos dessa natureza sejam sensíveis, estejam atentos e respeitem a realidade da cultura local. Conheçam o contexto onde sua instituição está inserida e permitam que as temáticas surjam do próprio grupo. Em suas palavras:

A educação não formal funciona em mão dupla: o educador tanto aprende quanto ensina, o mesmo vale para os participantes das atividades. É fundamental, assim que o educador tenha sensibilidade para atender e capturar a cultura local, a cultura do outro, as características exclusivas do grupo e de cada um dos participantes. A escolha do tema gerador com a comunidade não pode ser aleatória, pré-selecionada ou imposta. A temática deve nascer a partir do cotidiano daquele grupo, considerando as características dos integrantes – como idade, gênero, nacionalidade, religião, crenças, hábitos de consumo – e a cultura e o modo de vida local – que incluam práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas, acionadas. Com seu trabalho, o educador social ajuda a construir espaços de cidadania no local onde atua. (GOHN, 2007, p. 16)

Os processos educativos formais e não formais ocupam-se da assimilação dos saberes, habilidades técnicas, valores existentes no meio cultural. Há vínculos reais entre o ser que se educa e o meio natural e sociocultural do qual ele faz parte, e as gerações adultas cuidam de assegurar às gerações mais novas o acesso aos conhecimentos, experiências, modos de ação que a humanidade acumulou. No entanto, também é papel fundamental da educação potencializar e desenvolver a capacidade criadora dos alunos, assim o Grupo de Trabalho Arte Educação definiu sua concepção educativa:

A direção do que entendemos como educação aponta para uma proposta pedagógica que busca a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir, que busca a interação entre saber e a prática, relacionadas à História, às Sociedades e às Culturas. Uma proposta que aponta para a produção de conhecimentos enquanto criação de novos valores, significados e sentidos. (SÃO PAULO, 1994a, p. 11)

Arte como pesquisa, no espaço educativo

Sintetizaremos a seguir o resultado da análise dos dados levantados, em diálogo com as teorias que fundamentam a concepção “Arte como pesquisa, no espaço educativo”, contextualizando que os professores de arte foram reunidos em uma equipe para iniciar com liberdade o trabalho de ateliê, com crianças, adolescentes e jovens, e puderam experimentar o ideal, dentro das possibilidades existentes. Assim, como em um *laboratório*, trilharam vários caminhos, sempre orientados pela reflexão sobre o trabalho da criança e sobre as suas próprias práticas. A postura adotada pelos professores pesquisadores evidencia as transformações que as concepções e

ações docentes sofreram ao longo do trabalho: da livre expressão ao ateliê de percurso.

A **livre-expressão** foi inicialmente adotada, pois os educadores acreditavam que, para aprender arte, a criança tinha que experimentar os materiais e **criar sem a intervenção** do professor, que apenas incentivava sua produção. Mas com o tempo perceberam que o repertório da criança não era ampliado na medida em que, nesta perspectiva, não era alimentado com arte e ficava girando no entorno dos seus próprios recursos e conhecimento. Vivenciando muitas frustrações, escrevendo relatórios, discutindo e refletindo com a equipe, começaram a buscar outras possibilidades em suas próprias experiências de formação, outras abordagens metodológicas para trabalhar com as crianças.

As **rodas para leituras dos trabalhos** são introduzidas na dinâmica das aulas, sem retirar a liberdade de fazer temas livres e experimentar materiais. Assim, iniciam o exercício do olhar pela apreciação e leitura dos trabalhos das crianças, adolescentes e jovens como forma delas perceberem o que estavam produzindo.

E, como consequência da percepção de que precisavam ensinar arte, começam a criar **propostas de trabalho** para exercitar a percepção e observar a natureza. No Enturmando com **ateliês montados, recursos materiais abundantes** e uma equipe que podia se organizar com autonomia para o atendimento, as ações começam a se estruturar por meio de **propostas abertas** ou mesmo pelo **estímulo dos materiais** escolhidos e apresentados para cada aula.

As abordagens apresentadas por John Dewey (2010) com relação ao ensino de arte parecem estar muito presentes na trajetória destes professores. Notamos que no caminho de experimentação, a princípio delineado nos pressupostos da Escola Nova, estes professores não chegaram aos exageros da livre expressão que levaram muitos professores, depois dos anos 1960, a extremos para desenvolver a criatividade dos seus alunos desvinculada do conhecimento arte, submetendo-os a exercícios que, sem estruturação e método, ficavam destituídos de sentido. Ao contrário, parecem ter tomado a experiência estética e artística como oportunidade

para os menores se apropriarem da arte, como mais uma linguagem para interagir e intervir no mundo, com autoria e protagonismo.

O **ateliê de percurso** finalmente se configura, pois os educadores percebem a necessidade expressiva e criadora de seus alunos. A esta altura haviam conquistado maturidade suficiente para orientar este tipo de trabalho e no Enturmando tinham condições para realizá-lo. Sem propostas fechadas cada aluno podia escolher o seu caminho: tema, materiais e técnicas para investigação e, ao serem acompanhados de perto, recebiam do professor orientações para o desenvolvimento de suas pesquisas. Esta prática vinculou crianças, adolescentes e jovens com o ateliê, que manifestavam, por meio de suas atitudes, vontade de frequentá-lo todos os dias de atividade.

Nesse processo firmou-se o **diálogo com a produção sócio-histórica**, como para dar sentido ao que o aluno estava fazendo, **atentos para as manifestações culturais do entorno** da comunidade onde o Enturmando estava inserido, mas também situando a sua produção dos alunos ao contexto mais amplo da produção em arte.

As informações eram trazidas, a partir das necessidades apresentadas pelas pesquisas dos alunos, ampliando pouco a pouco o repertório sem impor informações sobre arte, que poderiam parecer distantes da realidade ou interesses do grupo. Assim, abre-se espaço para que os alunos apresentem seus interesses e neste movimento tanto o professor como o grupo saem enriquecidos.

Ao olhar para os trabalhos das crianças, adolescentes ou jovens **buscavam estabelecer relações com a produção de arte** e em especial com arte contemporânea. A opção em trabalhar com **arte contemporânea** foi aproximando o **fazer do artista** com as **experimentações que os alunos podiam realizar**. O **diálogo com a produção dos artistas**, dos diversos momentos históricos, evocava também novas questões para serem exploradas e incorporadas pelos alunos em seus próprios trabalhos artísticos.

Assim, a **experimentação, a investigação, a pesquisa** foi construindo, além das ações dos educadores, um modo de fazer dos alunos nos ateliês de arte: **experiência** configurada **como espaço para a experimentação e criação**, espaço para **descobertas individuais singulares**.

Os educadores arriscaram trabalhar com **projetos abertos** em que não se conheciam os resultados, mas tiveram que aprender a lidar quando os resultados não eram satisfatórios. A flexibilidade torna-se habilidade fundamental ao professor para transformar a *experiência mal-sucedida* em algo significativo ao grupo de crianças, adolescentes e jovens, bem como para os seus pares.

O **laboratório** agora não existia só para os educadores, mas como atitude incorporada também pelos alunos, que puderam desenvolver atitudes de pesquisador: experimentar materiais, investigar procedimentos, criar soluções, ampliar curiosidade, vontade de conhecer mais a arte, agir com intuição, liberdade imaginativa e fantasiosa: ações intrínsecas aos **processos criadores**.

Os educadores reconhecem que **a criança produz cultura** quando cria e assumem que são produtoras de trabalhos artísticos. Assim valorizam tanto o processo como o produto e adotam as **pastas**, hoje conhecidas como **portfólios**, para que, tanto o professor quanto o próprio aluno, pudesse periodicamente olhar o percurso que estava sendo desenvolvido.

A **arte foi assumida como conhecimento** e como uma maneira de perceber e interagir com o mundo. Também foi **entendida como necessidade**, como uma forma de perceber e ler o mundo de maneira sensível, mas também crítica. A criança e o jovem considerados **criadores e produtores de conhecimento**, produtores de trabalho artísticos, eram instrumentalizados para operar com os elementos das linguagens da arte.

O **impulso para o movimento criador**, a motivação para fazer, ou seja, a mobilização para o trabalho artístico era acionada pelo desejo interno do aluno, da vontade de dizer algo, favorecendo aprendizagem significativa³. A criança ou jovem vinha para o espaço de trabalho com questões e a linguagem visual podia ser a

oportunidade para organizar e expressar essas ideias. O educador, nesta perspectiva de trabalho tinha a sensibilidade de olhar para cada um, com seus sonhos, fantasias, dificuldades, talentos, buscando organizar o ateliê também como um espaço para trocar informações, procedimentos e soluções encontradas.

O **lúdico** estava sempre presente nas aulas de arte, considerado dimensão importante para o desenvolvimento da criança, para acionar a imaginação, o divertimento, o jogo simbólico e a interação social. Huizinga (2001, p. 3) diz que o jogo “é uma função *significante*, isto é encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.”

O **vínculo** estabelecido entre os educadores, entre educadores e crianças e com suas histórias de vida, com os familiares e com a própria instituição ficam evidenciados nos relatos dos entrevistados. Para tanto, buscam, sempre que possível, trabalhar com propostas abertas, levantar questões, problematizar imagens para que os alunos possam encontrar soluções próprias. Incorporaram na dinâmica da aula os espaços de reflexão na roda inicial de conversa e roda final de apreciação da produção, cultivando o olhar sobre o processo e desenvolvimento da produção artística. Não perdem de vista o repertório que o aluno já traz sobre arte, alimentando seu fazer criador com as apreciações sobre as próprias produções, com a produção dos artistas e com o conhecimento produzido historicamente.

Conclusões

Os Programas de Complementação Escolar, em particular o Enturmando, configuraram um espaço educativo propício ao ensino e aprendizagem em arte, e a prática pedagógica conceituada pelos técnicos da Secretaria – “Arte como pesquisa, no espaço educativo” – sistematizou princípios para uma didática da arte. Abriu espaço para a arte contemporânea no ensino de arte, para os processos criativos comprometidos com a criação em arte, enfim para a arte na educação, por meio de uma didática comprometida com a arte, com sua história, com as experiências do fazer e do pensar, da leitura, da criação e da invenção.

O *Espaço Educativo* não se refere, portanto, somente ao espaço físico construído, mas ao espaço em que se valorizam as potencialidades individuais, as singularidades, se instiga a solucionar problemas, a explorar, experimentar, e ainda se propicia flexibilidade para aceitar o novo, que inspira e permite expressar sentimentos, usar a imaginação e estruturar ideias. Um lugar que se constitui com um conjunto de elementos necessários à educação que humaniza e que pretende transformar as sociedades que se baseiam nas relações de exploração, manipulação e manutenção do *status quo* em sociedades que realizam a potência criativa e criadora do homem.

A Secretaria do Menor construiu um Espaço Educativo fora dos protocolos da escola, que em muitos casos fica congelada em fórmulas, em modelos e tempos predeterminados. O caráter pedagógico do Espaço Educativo propõe princípios e formas de atuação para dar sentido à atividade de ensinar e aprender comprometida com a criatividade e com o conhecimento que emancipa e capacita à criança, o adolescente e o jovem a criar, com autonomia, seus projetos pessoais dimensionados em valores éticos perante a sociedade da qual fazem parte.

A *Arte no espaço educativo* pode permitir um intervalo de silêncio no tempo da vida cotidiana das crianças, adolescentes e jovens, tanto nas escolas como nos espaços não formais. O fazer permeado pela reflexão e apreciação permite à criança, ao adolescente e ao jovem sentirem-se capazes de tornar visível uma intencionalidade.

Constatamos a extensão dessa experiência, que ocorreu efetivamente por um período de oito anos e foi desenvolvida por um grupo destacado de profissionais da arte como significativa, pois se manteve na memória e afetou cada participante, transformando e dando bases sólidas para suas práticas profissionais, hoje em espaços formais escolares, dando, na medida do possível continuidade àquele trabalho.

Consideramos o projeto investigado como exemplar em sua vertente criadora e encontramos na concepção estruturada para o ensino de arte princípios que podem ser tomados no presente: um Espaço Educativo que inclui a criatividade e a arte como tramas que não podem ser separadas; a formação do ser criador, crítico e

transformador em arte e em qualquer área do conhecimento; a práxis realizada pelos professores e alunos nos ateliês, ressaltando o plano de ação diário nos processos e produção artística.

Os princípios orientadores da prática pedagógica em arte privilegiou a experiência, processos e resultados, conferindo ao trabalho em ateliê um outro tempo: o tempo interno, o ritmo do aluno que é também o do artista que cria. Um tempo/espaço potente e adequado para pesquisar, experimentar procedimentos e linguagens como meio de criação expressivo e construtivo, com duração, intervalos, entretempos individuais para aprender arte. Acreditamos que a Secretaria foi um lugar de experimentação e de aprendizagem, um lugar especial de formação de professores de arte que, sem dúvida, hoje estão atuando e aproximando nossas crianças e jovens da arte com propriedade e consequência.

Os professores entrevistados tentam transcender as diferenças entre o espaço não formal e formal encarando a aula como um espaço de criação dos professores e alunos ao detalhar orientações didáticas aprendidas no enturmando quanto ao espaço físico e recursos materiais; dinâmica das aulas; rotina de organização; critérios de registro e avaliação adotados.

Desenvolveram a ideia de que a arte tem conhecimento específico a oferecer, algo inerente a esta área do conhecimento que paulatinamente conquista lugar nas escolas. A arte é uma das poucas disciplinas do currículo que permite e dá oportunidade de expressar emoções e usar a imaginação, que encoraja o estudante a colocar sua visão pessoal e assinatura em seus trabalhos. Triste perspectiva, pois não só a arte, mas todas as outras disciplinas deveriam considerar o potencial criador dos alunos e incorporar esta perspectiva em seus modos de ensinar e aprender.

Este projeto educativo em arte abriu espaço e tempo para a sensibilidade estética e na ação, na experimentação criadora, os alunos puderam olhar para si mesmos e para fora através dos sons, cores, formas, devolvendo, por meio de seus desenhos, pinturas, objetos, entre outras formas artísticas, aquilo que sentiam e pensavam sobre o mundo nas múltiplas formas de interação propiciadas por sua experiência.

O trabalho educativo com arte adotado e desenvolvido pela Secretaria reconhecendo a arte como conhecimento, como ação expressiva e criadora nas diferentes linguagens foi uma possibilidade concreta de levar para a prática, para a vida dos menores estas experiências e, desta forma, socializar o acesso à arte.

Por fim, esperamos com nosso trabalho contribuir e apontar a importância dos conceitos aqui analisados para alimentar outros trabalhos educativos com arte, tanto nos espaços formais quanto não formais de educação.

Notas

¹ Gestão de 1987 a 1991.

² Secretária Estadual do Menor, Alda Marco Antônio, na abertura das publicações oficiais: São Paulo (SP) Secretaria do Menor A Turma Faz Arte / Enturmando / Creche / Pré-Escola / Casa Aberta – 2. ed. São Paulo: A Secretaria, 1992. (Série Secretaria do Menor: 3 anos de experiência).

³Sobre aprendizagem significativa ver mais in MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

Referências

ALMEIDA, Ana Cristina Rocco Pereira de. *Propostas de trabalho: experiências para a arte*. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo ECA/USP. São Paulo, 1991.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre arte*. São Paulo: Ática, 1986.

CORTELLA, Mário Sérgio. A contribuição da educação não-formal para a construção da cidadania. In: SIMSON, O. R. M. von et al. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 43-48. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 3).

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Renata Sieiro. O perfil do educador. In: GOHN, Maria da Glória (Org.). *Não fronteiras: universos da educação não formal*. Prefácio: Olga Rodrigues de Moraes von Simson; dados quantitativos: Renata Sieiro Fernandes. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 2).

GOHN, Maria da Glória. A educação não-formal e o papel do educador social. In: _____. (Org.). *Não fronteiras: universos da educação não formal*. Prefácio: Olga Rodrigues de

Moraes Von Simson; dados quantitativos: Renata Sieiro Fernandes. São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 13-17. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 2).

KNELLER, George. *Arte e ciência da criatividade*. 14ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Estética: teoria da formatividade*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumos a novos sincronizadores*. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

PRADO, David de. *Educrea(te): ensina-aprende a ser creativo*. La creatividad, motor esencial de la renovación de la educación. Creación Integral: Santiago de Compostela, 2001.

_____. *Criatividade e investigação qualitativa-quantitativa*. In: *Estudios empíricos*. Santiago de Compostela: Centro de Investigación Creativa, 1990.

ROMO, Manuela. *Psicología de la creatividad: teorías aplicadas*. Santiago de Compostela: Colección Master: Monografía de Creatividad Aplicada, 1996.

_____. *Pensamiento*. Santiago de Compostela: Colección Master: Monografía de Creatividad Aplicada, 1995.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação: construção da obra de arte*. 2ª ed. São Paulo, Horizonte, 2008.

_____. *Crítica genética: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1992.

_____. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Fapesp, Annablume, 1998.

SANMARTIN, Stela Maris. *A criatividade e a criação em arte*. Monografia.(Máster) Santiago de Compostela, Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, 1999.

_____. *Arqueologia da criação artística: vestígios de uma gênese: o processo artístico em seu movimento*. Dissertação (Mestrado). Campinas, Instituto de Artes, Unicamp, 2004.

_____. *Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos*. Tese (doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Direitos da criança e adolescente*. São Paulo: Imesp, 1993.

_____. Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. GT Arte Educação. *Arte no espaço educativo: análise e conceituação*. São Paulo: 1994a.

_____. Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. GT Arte Educação. *Caderno de pesquisa*. São Paulo: 1994c.

_____. _____. GT Diagnóstico. *Relatório item V – Análise: unidades Enturmando, Clube da Turma e Casa Aberta Leide das Neves*. São Paulo: 1994b, p. 34-107.

_____. Secretaria do Menor. *A turma faz arte / Enturmando*. 2. ed. São Paulo: 1992a.

_____. _____. *Creche / Pré-Escola*. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1992b.

_____. _____. *Casa Aberta*. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1992c.

_____. _____. *3 anos de existência*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1989.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von et al. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 13-38. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 3).

SOARES, Sebastião. Projetos sociais e participação popular. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von et al. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 77-89. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 3).

TAVARES, Mônica. *Processo de criação na arte*. In: ROIPHE, Alberto; MATTAR, Sumaya. (Orgs.). *Processos de criação na educação e nas artes: Anais do I Seminário de Estudos e Pesquisa em Arte e Educação*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2012, p. 36-48.

TORRE, Saturnino de la. *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española, 1993.

_____. *Creatividad plural: sendas para indicar sus múltiples perspectivas*. Barcelona: PPU, 1993.

_____. *Diagnóstico y programación de la creatividad*. Santiago de Compostela: Colección Master: Monografía de Creatividad Aplicada, 1995.

_____. *Evaluación de la creatividad: TAEC, un instrumento de apoyo a la reforma*. Madrid: Escuela Española, 1991.

_____. *Dialogando com a criatividade*. São Paulo: Madras, 2005.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Stela Maris Sanmartin

Graduada em Artes Plásticas na FAAP (1989), Máster em Criatividade pela Universidade de Santiago de Compostela (1999), Mestre em Artes pela Unicamp (2004) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2013).