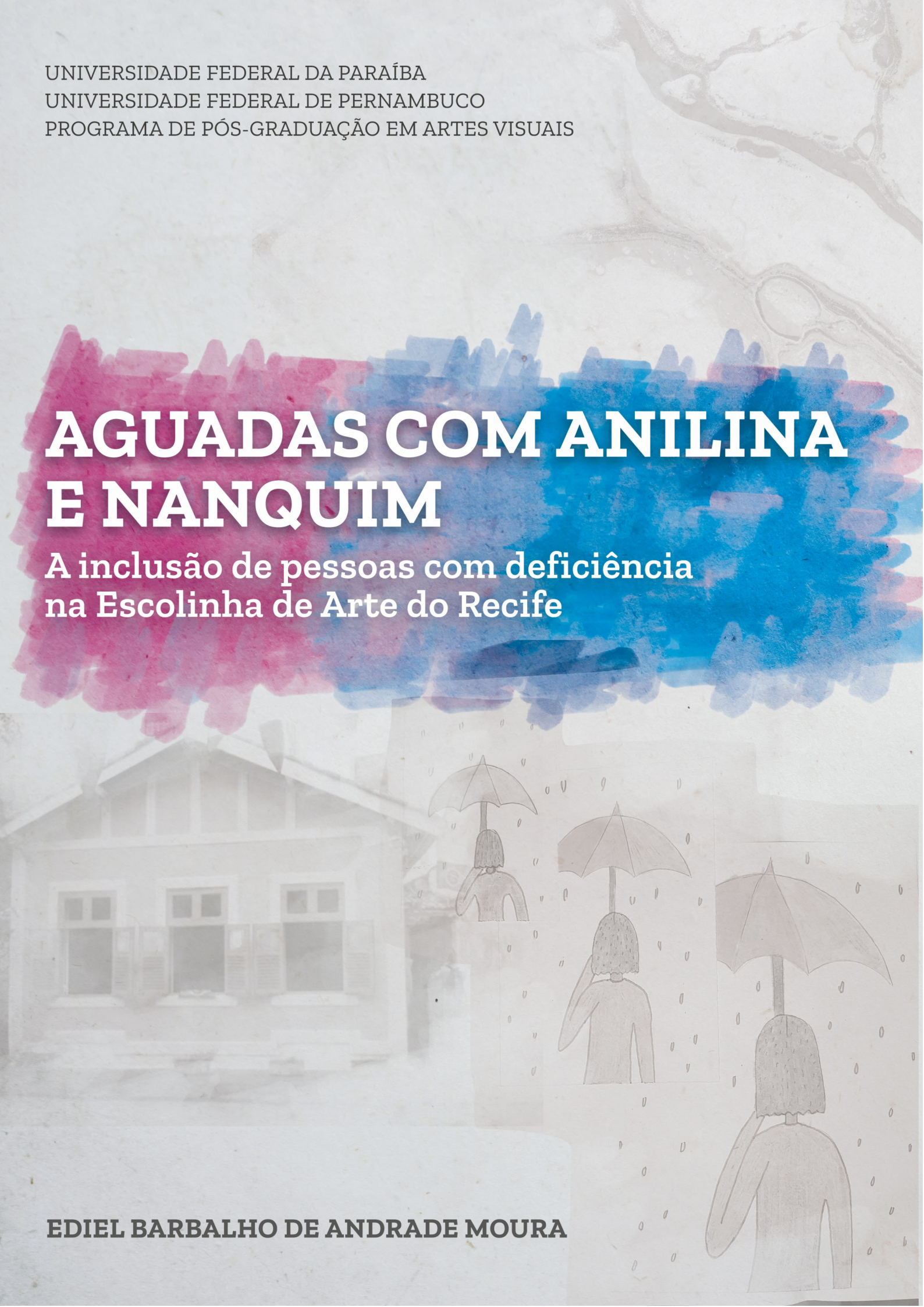


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

AGUADAS COM ANILINA E NANQUIM

A inclusão de pessoas com deficiência
na Escolinha de Arte do Recife

EDIEL BARBALHO DE ANDRADE MOURA



EDIEL BARBALHO DE ANDRADE MOURA

AGUADAS COM ANILINA E NANQUIM: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE

Dissertação de mestrado apresentada ao PPGAV UFPB/UFPE, na área de concentração em Artes Visuais e seus processos educacionais, culturais e criativos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Linha de Pesquisa: Processos educacionais em Artes Visuais

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Betânia e Silva

RECIFE, 2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M929a Moura, Ediel Barbalho de Andrade.

Aguadas com anilina e nanquim : a inclusão de
pessoas com deficiência na escolinha de arte do Recife
/ Ediel Barbalho de Andrade Moura. - Recife, 2022.
205 f. : il.

Orientação: Maria Betânia e Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/UFPE/CCTA.

1. Escolinha de arte. 2. Recife - Artes. 3. Artes
visuais. 4. Inclusão. 5. Acessibilidade. I. Silva,
Maria Betânia e. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS UFPB/UFPE



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos quinze dias de agosto de dois mil e vinte dois, às nove horas, foi realizada, por meio de videoconferência, a defesa pública da dissertação de mestrado do (a) discente **EDIEL BARBALHO DE ANDRADE MOURA**, matrícula **20211002539**, intitulada: “**AGUADAS COM ANILINA E NANQUIM: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE**”. Esteve reunida, em caráter ordinário, a banca examinadora da comissão composta pelos (as) professores (as) doutores (as): **Profa. Dra. Maria Betânia e Silva – PPGAV/UFPE - Orientadora/Presidente, Prof. Dr. Robson Xavier da Costa - PPGAV/UFPB – Examinador Titular Interno e a Prof.ª Dra. Carolina Mafra de Sá – UFAPE – Examinador (a) Titular Externo (a) à Instituição.**

Após a defesa e arguições, a banca examinadora emitiu o seguinte parecer:

(X) Aprovada.

() Insuficiente.

() Reprovada.

Em seguida a reunião foi encerrada, devendo, em caso de aprovação, a Universidade Federal da Paraíba, de acordo com a Lei, expedir o respectivo diploma de **Mestre em Artes Visuais**. Sendo a presente ata assinada pelos membros da Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Maria Betânia e Silva – PPGAV/UFPE
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Robson Xavier da Costa - PPGAV/UFPB
Examinador Titular Interno

Prof.ª Dra. Carolina Mafra de Sá – UFAPE
Examinador (a) Titular Externo (a) à Instituição

AGRADECIMENTOS

Pela coragem, força e persistência, agradeço às energias espirituais que me acompanham;

Agradeço pelas vidas e trajetórias profissionais de Noemia Varela e Cleonice Regis (*in memoriam*);

Pela confiança e por acreditarem na importância de pesquisas sobre arte/educação para a construção de novas narrativas e conhecimentos, agradeço as minhas professoras Auvaneide Carvalho e Zenaide Ramos;

Pela oportunidade, agradeço a Escolinha de Arte do Recife;

Pela parceria, orientação e escuta acolhedora, agradeço à professora Maria Betânia;

Agradeço aos professores Carolina Mafra e Robson Xavier pelas contribuições para a elaboração da pesquisa;

Pelo incentivo e por me ter ajudado a acreditar em mim mesmo, agradeço a minha professora Zaira Regina;

Pela escuta acolhedora e incentivo agradeço a todos meus amigos, em especial o professor Elthon Fernandes;

A todos que se importaram comigo, apoiaram-me e acreditaram na pesquisa, registro meu agradecimento.

RESUMO

A Escolinha de Arte do Recife (EAR) é uma instituição fundada em 1953, na efervescência do Movimento Escolinha de Arte, idealizada por pensadores alinhados à Escola nova. A Instituição recifense seguiu os moldes da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, e ampliou sua atuação no campo da arte/educação ao acolher pessoas com deficiência (PCD). Em sua trajetória, recebeu um público diversificado, porém ao consultarmos informações sobre as pessoas artistas com deficiência, deparamo-nos com a ausência de registros e estudos que tratassem da memória desses estudantes artistas e de seus processos formativos em arte. Diante dessa problemática, nós nos propomos a investigar a presença desse público na instituição a fim de compreender aspectos do processo de inclusão e formação de pessoas com deficiência na EAR. Fundamentados no pensamento filosófico, observamos como funciona a relação de poder que marginalizou os corpos abjetos e suas experiências em arte. Compreendemos, também, alguns aspectos históricos sobre a educação para PCD e sobre a acessibilidade, para podermos elaborar nosso pensamento sobre a perspectiva de inclusão da EAR e sobre as suas práticas arte/educativas. Nossa investigação cartográfica foi sendo constituída como uma aguada com anilina e nanquim, com pinceladas, a partir da pesquisa documental. As informações coletadas em fichas, memórias de arte/educadoras e registros de produções artísticas de três artistas que vivenciaram experiências estéticas, no período de 1997 a 2019, direcionaram nossa compreensão sobre os processos inclusivos e formativos analisados. Referendados em registros bibliográficos e registros verbais, constatamos que a Instituição, embora tenha acolhido uma diversidade de especificidades, não foi inclusiva com todas elas. O ensino da arte na perspectiva inclusiva, que visa à superação de barreiras, possibilitando a acessibilidade e a inclusão de fato, por motivos peculiares pode ser considerado inclusivo para as pessoas com deficiência intelectual. Assim sendo, passamos a analisar as experiências artísticas na Instituição como provocadoras de processos mentais criativos, que proporcionavam aos estudantes momentos de (re)elaboração de conceitos, sentimentos e identidades artísticas. Na busca por uma resposta para nosso problema de pesquisa, outros questionamentos foram surgindo entre as pinceladas que fomos fazendo.

PALAVRAS-CHAVE: Escolinha de Arte. Recife. Artes Visuais. Inclusão. Acessibilidade.

RESUMEN

La Escolinha de Arte do Recife (EAR) es una institución fundada en 1953, en la efervescencia del Movimiento Escolinha de Arte, idealizado por pensadores alineados a la Escuela nueva. La institución recifense siguió los moldes de la Escolinha de Arte do Brasil, en Río de Janeiro, y amplió su actuación en el campo del arte/educación al acoger personas con discapacidad (PCD). En su trayectoria la institución recibió un público diverso, pero al consultar informaciones sobre las personas artistas con discapacidad nos deparamos con la ausencia de registros y estudios que trataran de la memoria de esos estudiantes artistas y de sus procesos formativos en arte. Ante esta problemática nos proponemos investigar la presencia de ese público en la institución a fin de comprender aspectos del proceso de inclusión y formación de personas con discapacidad en la EAR. Fundamentados en el pensamiento filosófico observamos cómo funciona la relación de poder que margina los cuerpos abyectos y sus experiencias en arte. También comprendemos algunos aspectos históricos sobre la educación para la PCD y sobre la accesibilidad, para que podamos elaborar nuestro pensamiento sobre la perspectiva de inclusión de la EAR y sobre sus prácticas arte/educativas. Nuestra investigación cartográfica fue siendo constituida como una aguada con anilina y nanquim, con pinceladas a partir de la investigación documental. La información recogida en fichas, memorias de arte/educadoras y registros de producciones artísticas de tres artistas que experimentaron experiencias estéticas en el período de 1997 a 2019, dirigieron nuestra comprensión sobre los procesos inclusivos y formativos analizados. Refrendados en registros bibliográficos y registros verbales vimos que la institución, aunque haya acogido una diversidad de especificidades, no fue inclusiva de todas ellas. La enseñanza del arte en la perspectiva inclusiva, que busca la superación de barreras, posibilitando la accesibilidad y la inclusión de hecho, por motivos peculiares puede ser considerado inclusivo para las personas con discapacidad intelectual. Siendo así pasamos a analizar las experiencias artísticas en la institución como provocadoras de procesos mentales creativos, que proporcionaba a los estudiantes momentos de (re)elaboración de conceptos, sentimientos e identidades artísticas. En la búsqueda de una respuesta para nuestro problema de investigación, otros cuestionamientos fueron surgiendo entre las pinceladas que fuimos haciendo.

PALABRAS-CLAVE: Escolinha de Arte. Recife. Artes Visuales. Inclusión. Accesibilidad.

ORGANIZAÇÃO DESTA AGUADA INVESTIGATIVA

1. O QUE É ESTA AGUADA?.....	6
2. ÁGUAS FUNDAMENTAIS PARA INICIAR NOSSA CRIAÇÃO INVESTIGATIVA.....	18
2.1 Olhares sobre a pessoa artista com deficiência e sua formação artística.....	27
2.2 A educação na perspectiva inclusiva no Brasil e os espaços de ensino da Arte para pessoas com deficiência (PCD) e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), em Recife.....	29
2.3 Movimento Escolinhas de Arte (MEA), a Escolinha de Arte do Recife (EAR) e a Educação Artística para PCD.....	41
3. FAZENDO AGUADAS COM ANILINA E NANQUIM: UMA EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA	48
3.1 Primeiras pinceladas com anilina: a Escolinha de Arte do Recife e as pessoas com deficiência.....	57
3.2 Incisões com nanquim azul: conhecendo alguns registros documentais da instituição.....	66
3.3 Atuação arte/educativa e a perspectiva inclusiva de PCD: conhecendo as memórias educativas da EAR.....	94
4. O ROXO FORMADO E EXPANDIDO: EXPERIÊNCIAS DE ARTISTAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	124
5. CATÁLOGO: CORES, FIGURAS, IDENTIDADES E MEMÓRIAS.....	144
6. SOBRE AS FORMAS E BRECHAS DESTA AGUADA.....	192
REFERÊNCIAS	198



O que é esta aguada?



O QUE É ESTA AGUADA?

A aguada é uma técnica antiga de pintura caracterizada pela diluição de um pigmento em quantidades variadas de água, a fim de se obter uma variedade de tons, transparências e formas. Essa técnica, segundo Fernando Chueca Goitia (1995), foi mencionada na história da pintura pela primeira vez no Tratado sobre pintura, escrito por Cennino Cennini, em 1437. Para utilizá-la, é preciso ter em mente que tal técnica, assim como a aquarela, é uma forma de pintar que requer agilidade e disposição para entender que, muitas vezes, as pinceladas possuem vida própria e ganham formas de acordo com os acasos e fluxos decorrentes de sobreposições e intervenções. Goitia (1995) nos leva a conhecer as diversas formas de aplicá-la, tanto se pode umedecer a superfície do papel para depois fazer incisões com a tinta diluída em água, quanto pode ser feita com o papel seco. Através da pintura por aguada, o artista pode descobrir várias cores, texturas e formas originais que saltam da superfície do papel para nos mostrar belezas desconhecidas.

Para pensar a estrutura desta pesquisa, fizemos uso poético da ideia da aguada, visto que, diante das leituras e estudos a respeito do ensino da arte para pessoas com deficiência (PCD) e da Escolinha de Arte do Recife (EAR), foram surgindo questões, que misturadas, assim como pigmentos em água, revelaram-nos curiosidades e inquietações como: a ausência de estudos sobre as PCD na instituição.

As leituras iniciais e as informações coletadas durante o processo de investigação nos levaram a compreender que o melhor caminho para o desenvolvimento desta pesquisa seria através do método cartográfico, pois este permitiria a estruturação investigativa, que revelasse o percurso percorrido e as descobertas reveladas, de uma maneira poética.

Nossa aguada começou com a busca de um papel adequado que pudesse ser o suporte para nossas intervenções, também pela providência dos principais materiais: água, pigmentos e pincel. De início, precisamos preparar o papel para receber os pigmentos. Como poderá ser verificado, em princípio, foi realizado um levantamento histórico, como os apontados por Ana Mae Barbosa (2014) e outros, no qual está situamos o pensamento do ensino da Arte, cuja Instituição pesquisada está inserida. Os autores consultados revelaram que, nesse

período (década de 1950), surgiu pelo Brasil uma ideia de ensino da Arte que buscava atender às demandas da sociedade moderna, promovendo uma formação artística pela experiência.

Nesse contexto, dentre os espaços de ensino de arte surgidos no século XX, nossas leituras identificaram, em Pernambuco, a criação de uma instituição que se tornou referência para outras instituições: a Escolinha de Arte do Recife (EAR), fundada em 1953. Uma curiosidade sobre essa Instituição é que, segundo Maria Betânia e Silva (2013), ela surgiu a partir das experiências educativas de Noêmia Varela, na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e na Escola Especial Ulisses Pernambucano (EEUP), com pessoas com deficiência. Desde sua existência, pudemos relacionar a história da EEUP com a da Escolinha de Arte do Recife, como será visto no decorrer do texto.

Quando começamos a umedecer a superfície do suporte desta investigação, foram nos aparecendo áreas sensíveis, que chamaram nossa atenção. Ao percebermos a Escolinha, como um espaço que contribuiu para a formação de artistas, buscamos nomes de alguns artistas que por ela passaram; as memórias convencionais (instituídas) nos revelam nomes reconhecidos pela Academia e pelo circuito das artes como: Sebastião Pedrosa, Gil Vicente, José Patrício, e outros; todos homens, artistas sem deficiência. Uma vez que, historicamente, sabe-se por registros que a Instituição acolheu alunos com deficiência, inquietamo-nos com a atual invisibilidade dos artistas com deficiência que também fizeram (e fazem) parte da história da Instituição.

Essa ausência de informações e registros sobre as PCD artistas que passaram pela EAR e sobre seus processos formativos comprovam o que observou Nicole Somera (2008) a respeito do reconhecimento do artista com deficiência no Brasil. Conforme nossa compreensão, para Somera (2008), essa invisibilidade dos artistas com deficiência e de suas obras está vinculada, dentre outras coisas, à associação negativa entre a deficiência e aspectos estéticos/técnicos da arte, disseminada por algumas pessoas preconceituosas. Somera (2008) apontou também que o não reconhecimento das experiências formativas em arte destes também está ligado à associação do fazer artístico com aspectos terapêuticos, o que leva a ideia equivocada de diminuição da prática.

Refletindo sobre os apontamentos feitos pela autora, consideramos problemáticas tais associações instituídas, pois elas possuem caráter excludente, são reforçadoras de uma relação de poder social, cultural, estético, homogeneizante, denunciada por Michel Foucault

(2016). Ambas podem dificultar o reconhecimento desses artistas, até mesmo quando eles estão “inclusos” na subcategoria da arte denominada pela autora como “[...] o das atividades artísticas para ações inclusivas [...]” (SOMERA, 2008, p. 139). Devido a essas associações, Somera (2008) afirmou, ainda, que criar classificações para tais artistas, enquadrando-os em subcategorias, só manteve o preconceito, pois, “[...] a posição social do artista com deficiência não é a mais privilegiada, nem dentro do subcampo das atividades de inclusão social da pessoa deficiente pela arte, e, muito menos, no campo artístico em si.” (SOMERA, 2008, p. 141).

Assim, diante da realidade pontuada por Somera (2008), acendeu o desejo de identificar os artistas com deficiência que a EAR poderia ter ajudado a formar, considerando-os seus percursos formativos, não apenas como uma atividade que inseriu o estudante num convívio social, mas também contribuiu com a formação humana e artística dele. Então, ao considerar nossa condição de arte/educador, voluntário na EAR, passamos a nos questionar: quem foram esses estudantes PCD? Como eles eram compreendidos? Como ocorreram os processos de formação desses artistas na EAR? Quais as contribuições da EAR para a formação deles? Tais questões se configuraram em espaços sensíveis do papel desta aguada, pois despertaram o desejo de investigar os estudantes PCD e seus processos formativos na Instituição.

O desejo de investigar esses espaços sensíveis revelados, também perpassou por questões ideológicas da contemporaneidade, que como será visto na segunda seção, através de pensamentos de filósofos e sociólogos, pudemos refletir sobre o reconhecimento da PCD na academia, no campo da Arte e na sociedade. Como veremos, através do estudo de Nicole Somera (2008) e Foucault (2016), compreenderemos os olhares limitadores sobre a formação do artista com deficiência e seu reconhecimento no campo das Artes. Nesse sentido, passamos a entender, através dos teóricos, a necessidade de (re)conhecermos quem foram esses estudantes e quais as atividades desenvolvidas por eles na EAR. Ao percebermos que no passado havia uma estrutura que desconsidera certos corpos e processos formativos de artistas PCD, acreditamos que deveríamos nos colocar contra essa lógica excludente trazendo para conhecimento um estudo que focasse na existência dos estudantes PCD e nos seus processos formativos.

Diante dos apontamentos filosóficos, teóricos (sobre inclusão e educação para PCD) e históricos (história da educação inclusiva no Brasil e Arte/educação), levantados na segunda

seção, sentimo-nos instigados a descobrir as possíveis contribuições dessa Instituição, de 70 anos, para a formação de pessoas artistas com deficiência, ampliando, assim, o olhar sobre a atuação e relevância da instituição no campo da Arte/educação para PCD no Estado de Pernambuco.

Dessarte, tendo em mente os pensamentos de Foucault (2016) e Somera (2008), para iniciarmos nossa investigação, primeiramente consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) a fim de encontrar estudos que versassem sobre a EAR ou sobre seus processos de ensino da arte para PCD.

Em uma primeira consulta, considerando o período de 2000 a 2020 (intervalo que consideramos acolher as principais pesquisas sobre a instituição), usando o descritor: Escolinha de Arte¹ foi identificada a existência de apenas quatro trabalhos, dentre os quais apenas três, como comentaremos, abordaram direta/indiretamente a Instituição ou Movimento Escolinha de Arte (MEA), todos dentro dos contextos históricos ou de formação de arte/educadores.

O primeiro trabalho identificado tem como título “A formação do arte/educador que atua com ensino de arte na educação não formal: um estudo a partir de duas organizações do terceiro setor localizadas na região metropolitana do Recife”, produzido pela pesquisadora Emília Patrícia de Freitas (2011). Em sua dissertação, Freitas (2011) buscou compreender a formação dos arte/educadores para o Ensino da Arte nas organizações do terceiro setor, em duas organizações da cidade de Recife, estabelecendo um *link* com o processo formativo de arte/educadores pensado e desenvolvido pela Noêmia Varela (responsável pela EAR). A pesquisadora utilizou a metodologia de pesquisa em Educação de Ludke & André, e da Análise de conteúdo de Laurence Bardin para trazer a conhecimento ações formativas desenvolvidas e ensinadas pelos/aos arte/educadores observados, fazendo relação às oficinas e cursos de formação como os Cursos Intensivos de Arte na Educação (CIAE). No geral, essa produção não abordou processos de ensino e criatividade em artes envolvendo pessoas com deficiência, antes referenciou os processos formativos de arte/educadores pensados,

¹ Pesquisa avançada, realizada em 20 de junho de 2021, com as seguintes expressões: “Todos os campos: ESCOLINHA OU Título: ESCOLINHA OU Assunto: ESCOLINHA OU Resumo Português: ESCOLINHA) E (Todos os campos: ARTE OU Título: ARTE OU Assunto: ARTE OU Resumo Português: ARTE) E (Todos os campos: ESCOLINHA DE ARTE OU Título: ESCOLINHA DE ARTE OU Assunto: ESCOLINHA DE ARTE OU Resumo Português: ESCOLINHA DE ARTE) E (Todos os campos: RECIFE OU Título: RECIFE OU Assunto: RECIFE OU Resumo Português: RECIFE”

inicialmente, pelo MEA e comentou experiências arte/educativas para discutir pensamentos filosóficos e políticos a respeito da formação profissional de arte/educadores.

O segundo trabalho identificado foi a tese de Sidiney Peterson Ferreira Lima (2020), intitulada “O curso intensivo de arte na educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981)”. Em sua tese, Lima (2020) investigou o conjunto de edições do Curso Intensivo de Arte na Educação, idealizado e oferecido pela Escolinha de Arte do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. A tese foi desenvolvida a partir da metodologia de pesquisa documental e bibliográfica e apresenta uma leitura da história desse curso. Para desenvolver esta pesquisa, foram acessados os arquivos da Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), da Escolinha de Arte do Recife (Pernambuco); dentre outras instituições, trazendo à tona algumas ações educativas dessas instituições. Dos documentos aferidos nesta pesquisa foram observados registros dos estágios oferecidos a estudantes de cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Lima (2020) comentou que a EAR, no período de elaboração da tese, atuava como espaço formativo de arte/educadores a partir de alguns registros, porém nada específico sobre a atuação da Instituição no campo da educação para PCD.

O terceiro trabalho identificado foi a dissertação da pesquisadora Maria Betânia e Silva (2003), intitulada: “A inserção da Arte no currículo escolar (Pernambuco 1950 – 1980)”. Essa pesquisa, desenvolvida por meio dos métodos de pesquisa documental e bibliográfica, teve como objetivo compreender o processo de inserção da Arte como disciplina no currículo escolar no Estado de Pernambuco. Silva (2003) com sua pesquisa registrou a importância da EAR para o processo de se repensar as ações educativas do ensino da Arte no contexto de disciplina escolar em Pernambuco. A pesquisadora comentou a percepção modernista do Ensino da Arte, articulada pelo MEA, que dominou por um longo tempo as práticas educativas em sala de aula. Silva (2003) apresentou, paralelo a seus comentários, declarações das experiências arte/educativas de Varela na EEUP (escola voltada para atender pessoas com transtornos mentais), tanto na Escolinha de Arte do Brasil, quanto na do Recife.

Não satisfeitos com a quantidade de produções acadêmicas encontradas, averiguamos a existência de outros trabalhos na plataforma: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usando os seguintes descritores:

Escolinha de Arte e Escolinha². Assim, considerando o mesmo período, de 2000 a 2020, foram encontrados 16 artigos científicos. Apesar de ter descoberto esse material, verificamos que nenhuma produção se referia diretamente à Instituição de Recife.

Além dessa apuração nas plataformas da BDTD/IBICT e Portal de Periódicos CAPES, buscamos, também, pesquisar produções sobre a EAR em uma outra plataforma (Google Acadêmico)³, considerando o mesmo período e usando o descritor exato de “Escolinha de Arte do Recife”. Dessa vez, foram localizados 141 trabalhos científicos, dos quais 5 artigos tratam diretamente da EAR, enquanto que os demais ou fazem referência à Instituição (citação da existência) ou tratam de escolinhas de outras cidades.

Dentre as produções identificadas, encontramos um livro e uma tese escritos pela pesquisadora Maria Betânia e Silva. O livro identificado, publicado em 2013, serviu de principal referência para o desenvolvimento desta aguada investigativa, tanto por apresentar um panorama histórico da instituição, quanto sobre sua atuação no campo da arte/educação, inclusive com um capítulo específico sobre a inclusão de PCD na Instituição.

A respeito de sua tese, Silva (2010), seguiu a mesma abordagem usada em sua dissertação, citando a Escolinha como espaço de referência para a formação de professores de Artes do Recife e em Pernambuco. Sua tese teve como proposta investigar o processo de escolarização da arte em três escolas públicas da região metropolitana de Recife, no período dos anos 60 aos 80, do século XX. Fazendo uso da pesquisa documental exploratória, a pesquisadora trouxe memórias de arte/educadores e experiências formativas que tiveram a EAR como berço de didáticas e criações pedagógicas em artes.

Dentre os artigos encontrados, destacamos dois que contribuíram para com nossa pesquisa, ao trazerem informações sobre a Escolinha, sobre a percepção pedagógica adotada no ensino da Arte, ressaltando o caráter inclusivo da Instituição. O primeiro artigo foi publicado pela pesquisadora Silva (2014a), nos anais do IV Congresso Internacional Sesc-PE e UFPE de Arte/Educação, com o título: “Ecos da Escolinha de Arte do Recife: contribuições para o ensino e a experiência em arte”. Nesse artigo, Silva (2014a) além de fazer um apanhado do percurso histórico da Instituição, também comentou sobre a participação da

² Pesquisa avançada, realizada no dia 04 de agosto de 2021, com as seguintes expressões, no título (exato): Escolinha de arte, ou, no título (contendo): Escolinha. Excluindo-se as produções das áreas de Saúde e Exatas. Considerando o período de 2000 a 2020

³ Pesquisa realizada na plataforma Google Acadêmico, no dia 20 de junho de 2021, com os termos (exatamente): "ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE", considerando o período de 2000 a 2020.

EAR na construção da Arte/educação no Brasil. Foram apresentados, ainda, alguns dados sobre o quantitativo de professores que atuaram ao longo de quatro décadas na Instituição, além de algumas informações sobre os estudantes e a inclusão deles. Sobre o caráter inclusivo da Instituição, a autora comentou que:

Desde a fundação da Escolinha de Arte do Recife houve uma preocupação particular com a educação artística de pessoas com necessidades especiais [...] essas ações inclusivas possibilitaram que esses alunos com limitações físicas, visuais, auditivas, mentais, pudessem se expressar e se comunicar através da arte. Essa prática continua até os dias atuais. (SILVA, 2014a, p. 50)

Silva (2014a) registrou, ainda, que a Instituição mantém preservado um acervo de material histórico como, por exemplo, documentos das fichas de inscrição e relatórios, que podem registrar as particularidades de cada estudante bem como de suas famílias. O artigo desenvolvido pela pesquisadora nos deu segurança para estudarmos aspectos referentes aos estudantes PCD que passaram pela Instituição. A partir do levantamento feito por Silva (2014a), pretendemos ampliar a percepção sobre a presença das PCD e suas produções artísticas na escolinha.

O segundo artigo, publicado por Ediel Moura (2020), com o título: “A Escolinha de Arte do Recife como espaço inclusivo para pessoa com deficiência”, traça uma relação histórica entre a trajetória da educação para pessoas com deficiência no Brasil e a trajetória da Escolinha de Recife. Baseado em bibliografias que versavam sobre a Educação inclusiva, Arte/educação e a história da Instituição foram compiladas informações que confirmam a perspectiva de que a Escolinha foi, e ainda é, um espaço onde ações arte/educativas são desenvolvidas, pensando a inclusão.

Dando continuidade ao processo de levantamento de estudos que poderiam nos embasar, decidimos ampliar a pesquisa deste estado da questão com o objetivo de conhecer o que há de pesquisa no campo da arte/educação para PCD. Como investigaríamos as práticas arte/educativas para/com PCD, procuramos por produções científicas relacionadas à temática, realizando mais uma consulta com os termos: Artista, deficiência, formação⁴, considerando o período de 2000 a 2020. Como resultado, obtivemos vinte e dois estudos, sendo cinco teses e

4 Pesquisa avançada, realizada na BDTD-IBICT em 20 de junho de 2021, com os seguintes termos de busca: (Todos os campos:artista OU Título:artista OU Assunto:artista OU Resumo Português:artista) E (Todos os campos:deficiência OU Título:deficiência OU Assunto:deficiência OU Resumo Português:deficiência) E (Todos os campos:formação OU Resumo Português:formação OU Assunto:formação OU Título:formação). Considerando o período de 2000 a 2020

17 dissertações. Dentre as teses, três tratam de processos educativos para deficiências específicas (diversas) através das artes, em especial a música. Já entre as dissertações, foram encontradas 12 produções diretamente ligadas ao campo das Artes visuais, das quais oito abordam processos formativos do professor e apenas quatro focam processos formativos diversos de PCD.

Identificados os trabalhos, observamos que, em sua maioria, as produções encontradas se relacionavam com processos formativos de PCD em ambiente escolar (formal), focavam no contexto histórico ou estavam inseridas no contexto da saúde (terapêutico). Dentre esses estudos, encontramos uma dissertação que nos ajudou a entender uma parte da abordagem da EAR. A referida pesquisa estava inserida no campo da História da Educação, tendo sido realizada por Kleydson Thyago Araújo de Oliveira (2016), com o título: “Entre assistentes sociais e as professoras: notas sobre os alunos anormais da Escola Especial Ulisses Pernambucano”. O referido trabalho foi fundamental para esta pesquisa. Trata-se de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação, na Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em que o pesquisador enquadrou historicamente a Educação especial desenvolvida em Recife, no contexto da história da Educação especial do Brasil. Oliveira (2016) identificou também a dinâmica escolar e a percepção praticadas na educação para crianças com deficiência pelas assistentes sociais e professoras da escola especial pernambucana. Como será abordado ainda, as informações apresentadas por Oliveira (2016) se mostraram importantes para a pesquisa, pois a partir delas, pudemos traçar, com mais certeza, uma relação entre EAR e a história, dinâmica e processos desenvolvidos na EEUP por Noêmia Varela (uma fundadora da EAR), funcionária da EEUP, durante o período de 1950 a 1957.

Em contato com as informações sobre a EEUP e EAR, ainda na segunda seção, após apresentar nossa fundamentação filosófica, contextualizamos a pesquisa na história da Educação para PCD no Brasil e em Pernambuco. Estabelecemos um paralelo entre referências da história da Educação inclusiva e as perspectivas do ensino para PCD, ampliando a percepção sobre as perspectivas que a Instituição pesquisada perpassou durante as décadas de existência, por meio de teóricos como Marcos José Silveira Mazzotta (1996), Marta Callou Barros Coutinho (2013) e Romeu Kazumi Sassaki (2006).

A respeito das produções identificadas nas buscas realizadas, podemos apontar uma lenta produção de subjetividades sobre a PCD dentro do campo investigativo das Artes. A

quantidade de material encontrada alerta-nos para a necessidade de reconhecermos os processos artísticos e formativos da pessoa com deficiência como potenciais para formação de artistas, indo além do reconhecimento limitado como meras ações socializadoras, ou de tratamento terapêutico apenas, percepção ainda existente, conforme evocado por Somera (2008).

Após compreendermos o contexto no qual esta pesquisa se insere, foi explanado, na terceira seção, a continuidade de nosso processo de investigação. Partimos de uma atividade artística experienciada por nós na Instituição: aguadas com anilina e nanquim, para explicar as motivações e os caminhos investigativos adotados. Como pinceladas, os métodos empregados ajudaram a construir uma investigação qualitativa com caráter exploratório. Os registros documentais, narrativos e imagéticos foram nos revelando memórias que nos ajudaram a desenvolver essa aguada cartográfica.

As memórias registradas em alguns documentos como fichas de matrícula, relatórios anuais, relatórios de estágio e desenhos não foram suficientes para responder às questões que foram surgindo durante o percurso da nossa criação investigativa. Para compreendermos a perspectiva da Instituição foi necessário acessar as memórias de duas arte/educadoras através de entrevistas, que nos revelaram algumas práticas e recursos pedagógicos utilizados no ensino para PCD. Concluímos a terceira sessão, pontuando a relação entre teoria e prática, relação esta observada nas narrativas das arte/educadoras para construção de uma arte/educação inclusiva, apresentando particularidades de algumas ações, que nos levaram a refletir sobre o caráter inclusivo delas.

Visando identificar as contribuições da EAR para a formação de pessoas artistas com deficiência, destinamo-nos a investigar, também, as memórias relacionadas aos processos formativos experienciados na Instituição por esses artistas. Assim sendo, na quarta e quinta seções, trazemos para conhecimento registros de experiências de três estudantes com deficiência intelectual que passaram pela Instituição (e que ainda a frequentam).

Para a produção da quarta sessão, da aguada investigativa, vale frisar que a princípio nossa intenção era incluir as perspectivas (falas) desses estudantes, construindo uma aguada com as memórias deles, porém devido a processos burocráticos da Instituição, não foi possível contactar os estudantes para realizar as entrevistas.

Dessa forma, diante da condição burocrática institucional, para encontrar resposta para o problema desta investigação: compreender aspectos do processo de inclusão e formação de pessoas com deficiência intelectual na EAR, com foco em três artistas que vivenciaram experiências estéticas, no período de 1997 a 2019, fez-se necessário recorrer aos desenhos desses artistas, coletados pelo método documental, também às memórias das arte/educadoras, organizando as informações pelo método cartográfico.

As obras em questão foram analisadas, segundo a técnica de Análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977), na qual se estabelecem as seguintes etapas: Pré-análise, Exploração do material, Tratamento dos resultados e Interpretação dos dados; através da leitura e releitura do material documental e das entrevistas semiestruturadas. Dessarte, após coletar, organizar, investigar, estruturar, visamos trazer a conhecimento, com mais detalhes, existências citadas e registradas pelos estudos de Silva (2014a) e por outros estudos e escritos.

Por meio da cartografia realizada nasceu a quinta seção. Foi elaborado por nós, um catálogo com obras dos três artistas, com pontuações nossas sobre as experiências vivenciadas por eles na EAR, os aspectos sobre seus trabalhos (técnicas, temáticas, poética etc.), que nos auxiliaram a identificar algumas possíveis contribuições da EAR para a formação deles.

Diferentemente das produções encontradas, esta dissertação se empenhou para trazer informações detalhadas sobre a presença de PCD na Escolinha, sobre algumas práticas arte/educativas desenvolvidas, salvaguardando digitalmente algumas produções artísticas, documentos, memórias referentes a esses estudantes. Paralelo a isto, elencamos também aspectos poéticos, estéticos, técnicos e educativos a respeito das atividades desenvolvidas para este público específico a partir da perspectiva inclusiva adotada pela Instituição.



Dessa forma, esta investigação foi estruturada em etapas, que se relacionam entre si, como em uma aguada feita com anilina e nanquim, registros orais, registros documentais, memórias daqueles que fizeram e ainda fazem a história da Escolinha de Arte do Recife. Com esta aguada investigativa, esperamos que o leitor possa (re)conhecer o valor histórico que a Instituição de Recife possui para a Arte/educação, os variados tons e texturas sobre a educação artística para PCD em Recife.

Com a visibilidade das memórias apresentadas, pretendemos ainda que seja elucidado como foram constituídas as ações arte/educativas para deficientes intelectuais na EAR, suas possíveis contribuições para a formação de artistas. Que as pinceladas desta pesquisa possam, também, fornecer para o campo da arte/educação, para os artistas e para a sociedade, subsídios teóricos e práticos que ajudem a ampliar o pensar diferentes processos formativos, diferentes processos de criação em arte e novas práticas inclusivas.



ÁGUAS FUNDAMENTAIS

*Para iniciar nossa criação
investigativa*



ÁGUAS FUNDAMENTAIS PARA INICIAR NOSSA CRIAÇÃO INVESTIGATIVA

Na pós-modernidade, muitos questionamentos levaram ao fenômeno social inevitável de busca por representatividade, por direitos humanos e justiça social. A sociedade pós-moderna vem se mobilizando por transformações que mexem direta ou indiretamente em pilares rijos da política, economia, cultura, arte e ciências. Quando tais pilares são questionados, gera-se instabilidade nas formas de pensar e agir, pois, ao se opor às verdades absolutas, excludentes (antes inquestionáveis), as quais, em quase nada, relacionavam-se com as realidades vividas nos “guetos”, (re)surgem novas formas de pensar, novos saberes e formas de existir; saberes esses, vale salientar, com valor, porém, só agora vieram a ganharem notoriedade de intelectuais.

Sobre essa afirmação, Loïc Wacquant (2004) afirmou que, na pós-modernidade, eclodiu nos “guetos” - termo aplicado por ele para definir os variados grupos sociais postos à margem de um grupo econômico, social e cultural dominante - a consciência sobre o sistema de representação à qual negativamente foram submetidos. Compreendendo as palavras de Wacquant (2004), que apresentou um olhar sociológico sobre esses grupos, que vivem à margem, admitimos que tal sistema de estruturação e representação social não se trata de um fenômeno natural. Antes, constitui um produto da história, ou seja, é consequência de medidas violentas concretizadas no espaço urbano que estabeleceram identidades e limites.

Sobre o processo de construção de identidades na pós-modernidade, Stuart Hall (2011) nos afirmou que devido ao fenômeno da globalização, identidades definidas social e historicamente são questionadas. O contexto que ocorre é um deslocamento da construção social pelas diferenças, para a construção pelas semelhanças, o reconhecimento da existência de uma fluidez identitária e social. Tal deslocamento, segundo Hall (2011), promove novas articulações culturais e epistemológicas que ampliam as identidades [também reafirmam as já existentes]. Segundo os dois autores, a consciência dos guetos sobre si, seus saberes e processos rompem com a lógica de homogeneização social, cultural, científica, e econômica,

ou seja, com a perspectiva imposta de “pureza” (padrões rígidos de conhecimento, cultura e fazer). Nessa perspectiva, podemos relacionar o rompimento dessa lógica observada por Hall (2011) com a visão de Wacquant (2004), que enfatizou a importância da atuação dos guetos no desempenho do papel de incubador simbólico da produção de uma identidade. Inclui ainda a superação dos limites impostos, quando o gueto, ao se deparar com sua própria riqueza cultural, passa a requerer reconhecimento, seu lugar de fala, ou seja, passa a ser agente ativo no processo de construção de mundo e de identidades.

Nesse processo de conscientização de existências e deslocamento do eixo estético, cultural e epistemológico, podemos acrescentar que tanto para Wacquant (2004), quanto para Hall (2011), a pluralização da identidade vai contra os interesses de grupos dominantes, pois ela promove abalo nas idealizações (verdades) fundadoras de uma construção social que os privilegiam.

Diante do que apontaram os dois autores, trazemos como referência para discutir a presença dessa pluralidade na sociedade as ideias de Judith Butler (2002), que nos ajudam a direcionar nossa percepção a respeito do processo de negação de uma pluralidade social, ao pôr em evidência a ideia de que alguns corpos foram intencionalmente excluídos dos espaços e visualidades, tornando-se abjetos. Butler (2002), apresentou-nos o significado do que seriam esses corpos abjetos, para depois nos fazer refletir sobre o reconhecimento da existência desses corpos. Para a autora, os corpos abjetos são todos aqueles rejeitados, negados, considerados como degradados, diferentes dos padrões estabelecidos,

[...] poderia enumerar muitos exemplos do que considero ser a abjeção dos corpos. Podemos notá-la, por exemplo, na matança de refugiados libaneses: o modo pelo qual aqueles corpos, aquelas vidas, não são entendidos como vidas. Podem ser contados, geralmente causam revolta, mas não há especificidade. Posso verificar isso na imprensa alemã quando refugiados turcos são mortos ou mutilados [...] Assim, recebemos uma produção diferenciada, ou uma materialização diferenciada, do humano [...] Então, não é que o impensável, que aquilo que não pode ser vivido ou compreendido não tenha uma vida discursiva; ele certamente a tem. Mas ele vive dentro do discurso como a figura absolutamente não questionada, a figura indistinta e sem conteúdo de algo que ainda não se tornou real (BUTLER, 2002, p. 162).

Os corpos abjetos, como exemplificado por ela, historicamente, não possuem uma materialidade, isto é, não existem oficialmente, não são percebidos dentro da sociedade. Essa não existência, objetificação no sentido de ter consistência (ser materializado) é a grande questão que Butler (2002) criticou. O apagamento do corpo, de outras formas de ser, de

outros saberes [formas de fazer arte] podem ser compreendidos como consequência das relações de poder, que incidem sobre todos os corpos, definindo, dessa forma, quais devem aparecer e ser valorizados e quais devem sumir. Para a autora, os corpos que importam são aqueles que servem à manutenção de um sistema de domesticação e dominação social e de toda a produção (estética, cultural, econômica) dela emanada.

Podemos, nesse sentido, pensar que o abjeto é uma matriz excluída que se compreende pelo sistema dominante por seres, sujeitos, condenados a uma invisibilidade política, jurídica, artística, etc., a existência dessa matriz se dá em referência a um ser antônimo. A partir do momento em que espaços públicos, leis, produções imagéticas são pensadas, levando-se em consideração um modelo padrão, ideal, de corpo/sujeito, impõem-se o afastamento, a inacessibilidade e o não reconhecimento de outras identidades e corpos.

Butler (2002) salientou que tal inaceitabilidade da existência por códigos de inteligibilidade, elaborados para uma hegemonização, pontuada por nós, manifesta-se principalmente na política e por meio de políticas. Podemos citar como exemplos dessa condição observada pela autora alguns casos como: o cabelo afro da pessoa negra e toda uma mobilização mercadológica para reproduzir (durante anos) a ideia do cabelo da pessoa negra como código que devesse ser negado, contribuindo para caracterizar o corpo negro como abjeto, possuidor de um cabelo diferente do cabelo do corpo dominante (não afro). Outro exemplo mais específico (que se relaciona com nossa pesquisa) é o caso das pessoas com deficiência (PCD) e com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), que por anos foram associadas a um código negativo de invalidez, castigo divino, dentre outros, que as relegaram por meio da inacessibilidade e incompreensão de seus corpos/ vidas.

Os dois corpos exemplificados, sob os olhares dos autores citados, vivem em regiões ocultas da existência, que lutam por afirmação. A esse respeito, Michel Foucault (2016) contribuiu para a construção da ideia de Butler (2002) e nos auxiliou a aprofundar os pensamentos de Wacquant (2004) e Hall (2011) ao afirmar que a construção do “corpo esquisito”, fora do padrão, é um processo de domesticação social. Tornar dócil um corpo potencialmente perigoso (diferente) para a existência da estrutura do poder dominante é tornar tal corpo útil para a perpetuação da relação dominado e dominador. Foucault (2014) enfatizou que, durante séculos, várias engrenagens (metáfora do poder como uma máquina) foram articuladas e impostas para que os corpos abjetos fossem invisibilizados, retendo-os na região sombria, de apagamento, a fim de que os mesmos não se rebelassem, ao passo que os

corpos considerados úteis e dóceis, os autorizados a possuírem visibilidade, ganhassem prestígio.

Foucault (2016) nos ajudou a compreender a origem de certas relações opressoras, que impõem padrões, verdades (subjetividades) e constroem Histórias. Partindo dos pensamentos de Friedrich Nietzsche, o autor questionou o processo de elaboração de certas verdades, ele buscou entender desde as origens dos atos e acontecimentos às ideologias existentes por trás das verdades definidas. Comenta que a formulação de verdades foi, por séculos, acessível apenas aos sábios, homens burgueses, por uma elite social, que se usurpando da autoridade política e bélica, ou respaldados por uma força divina, fundam verdades, condutas e saberes que compõem engrenagens do poder garantidoras da repressão de certos sujeitos, reduzindo-os ao silêncio.

Focado, primeiramente, no objetivo de compreender a interferência da relação de poder na construção da sexualidade do sujeito, Foucault (1984) afirmou que o sujeito se constrói como tal a partir de processos os quais envolvem percepções filosóficas, espirituais, religiosas, econômicas, morais e éticas de ordem cristã ou pagã. Certas perspectivas a respeito de como deveria ser o sujeito, um “ser perfeito” (sem deficiência, heterossexual, caucasiano) ao molde de uma figura divina, como ele deveria ser visto, modificaram-se, foram reelaboradas e enraizadas social e culturalmente, desde a Antiguidade.

Dessa maneira, sob a ótica dos autores, compreendemos que a formulação de todos os sujeitos, ao longo do tempo, envolveu as estruturas discursivas de epistemes, de subjetividades e dispositivos de manutenção do poder de um grupo. A criação de subjetividades do sujeito, segundo podemos compreender por Foucault (1984), seria um processo de criação de conceitos, sentidos e perspectivas fundadas em uma estrutura de poder existente, ou seja, toda experiência que concretize uma subjetividade envolve modos historicamente peculiares de pensar um sujeito específico.

Reconhecido que saberes e poderes procuram controlar o processo de subjetivação, Foucault (1985) ao perceber esta realidade, aponta-nos um caminho de superação, atenta-nos para o ato do autoconhecer-se, cuidar de si, reconhecer-se, ações que, segundo compreendemos, é um caminho para fugir das armadilhas de controle do sujeito. O autor nos ajuda a compreender que a relação entre verdades definidas e a estrutura de poder pode estar sobre o controle de um grupo, mas não pertence a um grupo. A partir dele, entendemos que a

verdade sobre o que é uma PCD pode ser questionada, rejeitada e recriada. O autor nos leva, assim, a refletir sobre a necessidade de revermos os problemas políticos, atentos aos mecanismos e instâncias que distinguem o verdadeiro do falso, o aceitável e o excluído. Quando ele afirma que “a verdade não existe fora do poder, ou sem o poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2016, p. 12), acreditamos que ele quis se referir ao conjunto de procedimentos regulatórios de produção, das leis, de instituições, mostrando-nos que a “verdade” está diretamente ligada a sistemas de poder, que produzem e apoiam um “regime da verdade”, necessário para a existência da estrutura capitalista.

Então, ao criar padrões, a sociedade além de determinar o que é puro e verdadeiro, também pode invisibilizar ou dar visibilidade ao que é diferente. É nessa dinâmica que se insere a existência dos corpos abjetos e dos guetos (corpos materializados), conforme compreendemos a partir do pensamento Butler (2002), Wacquant (2004) e Hall (2011). Assim como comentado por Wacquant (2004), Foucault (2016) ainda argumentou que essas verdades foram sendo criadas e canonizadas historicamente por grupos sociais hegemônicos, possuidores de um “bom senso”, e, no meio desse grupo, queremos destacar a participação de dois grupos de profissionais: médicos e acadêmicos. A imposição de condições (verdades inquestionáveis) aos corpos, em específico os das pessoas com deficiência, tomaram formas e foram ganhando, ou não, existência.

O poder conferido a “uma verdade” para Foucault (2014) teve o objetivo de disciplinar a sociedade. Teve como premissa fabricar sujeitos por meio de dispositivos de controle entre os quais está a vigilância, uma das engrenagens importantes do poder disciplinar. Tal vigilância, ao nosso entender, pode se configurar de diversos modos, seja numa vigilância física, tecnológica, artística, acadêmica ou epistemológica, que buscou dominar a criação de subjetividades sobre um determinado corpo.

Diante do apresentado, é possível trazer uma reflexão a respeito de como foram construídas as subjetividades das/para a pessoa com deficiência. Primeiramente, baseamo-nos na compreensão de que o conhecimento, seja científico ou técnico, que buscou uniformizar uma perspectiva através de métodos cartesianos, pode ser questionado, pois, possivelmente, foi produzido como “leis” dentro de uma realidade pouco sensível à diversidade humana. Para nós, tal conhecimento, na contemporaneidade, entra em crise ao se colocar em questão “a forma de conhecimento, a norma sujeito-objeto [...] as relações entre estruturas econômicas

e políticas de nossa sociedade e o conhecimento, não em seus conteúdos, falsos ou verdadeiros, mas em suas funções de poder-saber” (FOUCAULT, 2016 p. 118).

Definições elaboradas pelas áreas da Academia, Medicina, Psiquiatria, Justiça penal se encarregaram de definir verdades e normas sobre corpos não hegemônicos. Um exemplo, debatido por Foucault (2016), que se referiu ao que pensamos, foi a invenção da “casa dos loucos”, dos hospitais de internação e estudo das pessoas com deficiência. Esses espaços, instaurados no século XIX, segundo Foucault (2016) tomaram para si a responsabilidade de formular uma teoria da hospitalização e, conseqüentemente, a concepção do que seria doença. Nesse sentido, o autor compreende que, apoiado em uma autoridade científica, o médico passou a ser um criador de subjetividades inquestionáveis, “o médico tinha tido, até então, o papel de produzir a verdade crítica da doença. E eis que o corpo do médico e o amontoamento hospitalar apareciam como produtores da realidade da doença” (FOUCAULT, 2016, p. 120).

Antes da chamada institucionalização da internalização da loucura, que passou a considerá-la como um erro ou desvio, o autor nos levou a imaginar que o tratamento de alguns, em especial na Idade Clássica, era menos agressivo, pois nesse período “os lugares reconhecidos como terapêuticos eram primeiramente a natureza [...] As prescrições médicas eram, de preferência a viagem, o repouso, o passeio, o retiro, o corte com o mundo vão e artificial da cidade”(FOUCAULT, 2016, p. 120), buscava-se inclusive através da arte dar vazão às quimeras que inquietavam o sujeito.

Foucault (2016) apresentou a trajetória de espaços de tratamento e questionou o poder instituído ao hospital psiquiátrico do século XIX, assim como a figura do médico como mestre da loucura. Para ele, tais espaços funcionaram como hortas de espécies de doenças, doenças criadas, classificadas e cultivadas. Para ele, assim como as escolas, os hospitais de tratamento das PCD tinham a missão de estabelecer uma separação entre os considerados “normais” e não normais, ou seja, entre aqueles que têm o poder e os que não têm. Essa relação apresentada pelo autor nos levou a compreender o emprego de certos termos adotados no Brasil, no início do século XX, para categorizar escolas para “normais” e “anormais”, termos empregados em espaços escolares pernambucanos, registrados por Silva (2010) e Oliveira (2016).

Sobre esta perspectiva de separação, que dirigiu a psiquiatria moderna, o autor vai dizer ainda que surgiram saberes que fundamentaram, o direito da imposição de uma estrutura inflexível de poder sobre as pessoas com deficiência mental/intelectual. Ele se posicionou contra tal relação ao denunciar que se tratou de uma postura antipsiquiatria, pretendendo desfazê-la, “dando ao indivíduo a tarefa e o direito de realizar sua loucura levando-a até o fim numa experiência em que os outros podem contribuir, porém jamais em nome de um poder que lhes seria conferido por sua razão ou normalidade” (FOUCAULT, 2016, p. 127).

Para pensar a existência de um corpo, por exemplo, o corpo da pessoa com deficiência e suas extensões como: produções artísticas e formação artística, é necessário considerar a existência de um poder que perpassa toda a malha social, e constrói subjetividades a respeito deste corpo. Entendendo que o poder para Foucault (2016) não é apenas aquele repressor, antes é também construtivo, que permite a elaboração de realidades e subjetividades; defendemos atitudes que promovam a redefinição do corpo abjeto, o corpo da PCD, pois estas são, ainda, práticas de poder (contra o padrão). Ações que trazem para a visibilidade existências excluídas da história, corpos e extensões tornados abjetos, discutindo seus processos, memórias e identidades é uma prática de poder que busca se contrapor a uma lógica de exclusão estabelecida.

Alinhado a Foucault (2016), Peter Pal Pelbart (2003) acrescentou à nossa defesa, ao nos fazer compreender que em toda estrutura social existente, independentemente das condições geográficas, temporais e culturais, haverá poderes rígidos, articulados, que incidirão sobre a existência dos corpos, dos sujeitos, impondo-lhes limitações e obrigações, desenhando-os como eles devem ser compreendidos. O autor nos mostrou, dessa forma, como os autores citados anteriormente, que a tensão entre poder, corpo e existência não é um fenômeno novo, ocorreu em meio aos primeiros grupos sociais humanos e estará sempre presente, porém de forma sempre adaptada.

Na contemporaneidade Pelbart (2003), observou que os dispositivos de controle buscam, com mais rigor, classificar os corpos em padrões específicos, excluindo tudo o que não couber no formato social idealizado. Nesse sentido, a invisibilidade dos sujeitos abjetos pode ser pensada em vários contextos em que se trava um projeto consciente ou inconsciente de hegemonia normativa. A existência da ideia do sujeito “não normal” nos é imposta através de pequenas e grandes articulações sociais que travestem, desde um comentário

preconceituoso, uma ausência de pesquisas que se refiram ao corpo abjeto, até a exclusão física/extermínio por ausência de políticas públicas, todas as formas de articulações que levam à obscuridade, não só a existência corporal do sujeito (indivíduo), mas a tudo que a ele se refere, seus hábitos, formas de sentir, de se expressar, sua episteme, etc.

Dessa forma, Pelbart (2003) nos remeteu ao fato de que, por anos, as PCD, no ocidente, foram vistas como anormais, por esta razão foram relegadas do espaço social. Conforme comentou, historicamente, Marcos José Silveira Mazzotta (1996), os diferentes formatos corporais e mentais desenhados, biologicamente ou não, foram associados ao pecado, a um castigo divino e, diante disso, escondia-se tal pessoa. Em alguns casos, chegava-se a exterminar tais corpos em busca de uma pureza racial, extermínio este que acontecia não só biologicamente, mas nas esferas do direito, da saúde, da educação, do artístico, da ciência, entre outros.

Segundo registros do autor, não havia, até poucos anos atrás (antes da década de 1980), tanta mobilização de setores sociais em busca de conhecer, investigar, reconhecer os sujeitos com deficiência. Acreditamos que isso se deve à lógica de ocultamento, sutilmente implantada no seio das relações sociais, conforme aponta Pelbart (2003). Porém, na contemporaneidade, ao nos vermos inseridos em uma sociedade globalizada, possuidora de uma diversidade de meios de comunicação, de expressão, o autor nos apresenta a necessidade de reconhecermos a existência dos vários corpos, de entrar em contato com as várias realidades e demandas de maneira política.

O (re)surgimento de outras dinâmicas, outras imagens, outros saberes e formas de fazer, de certos guetos, segundo Wacquant (2004), passam a sair da obscuridade, ocupam os espaços que antes não podiam acessar. A respeito desse movimento de irrompimento social, Wacquant (2004) junto a Pelbart (2003), levou-nos a refletir sobre a necessidade de desarticular os processos de controle social, revertendo o apagamento e adestramento impostos. Ao repensar os corpos em suas diversas dimensões e perceber as aberturas que propiciam, podemos romper com a lógica excludente e nada democrática, promovendo a visibilidade dos corpos abjetos, saindo das amarras políticas, sociais, estéticas, econômicas .

Diante da insurgência contra a estrutura de dominação, Fernanda Padrão de Figueredo (2010) traz a afirmação de que Foucault pensou a Estética da Existência - uma ação permanente de criticidade histórica do que somos. Figueredo (2010) comentou que tal

estética ganhou corpo a partir de pensamentos de filósofos como Burckhardt, Nietzsche e Stephen Greenblatt, colocando-se como um princípio que regularia práticas, modos de fazer e as artes, engrenagens que visassem à fabricação de subjetividades não mais assujeitadas e assujeitadoras. Assim, a Estética, pensada pelo filósofo francês, pode possuir um caráter político libertário pensado por Pelbart (2003), quando visou dar ênfase à vida da própria pessoa, forçando-a a se reconhecer e a se colocar em posição de importância dentro de uma sociedade desenvolvida por uma relação de poder que a oprimiu e a marginalizou.

Figueredo (2010) nos levou a compreender que a resposta para a problemática observada por Foucault (2016), de acordo com o próprio filósofo, seria a adoção de práticas que tomam a própria vida como um objeto, dar forma à sua própria vida, não estabelecendo definições fechadas. Ou seja, adotar práticas que constituem, portanto, uma “Estética que é transformação de si, possibilitado por um retorno a si, à vida, à existência como lugar de elaboração, matéria plástica de criação e invenção” (FIGUEREDO, 2010, p. 292). Entendemos, assim, a necessidade de que os corpos abjetos sejam afirmados, seja por eles mesmos, ou por instrumentos sociais, como corpos possuidores de direitos, memórias, belezas e de saberes.

Compreendemos que a ação de se posicionar, que para nós passa pelo ato de criar, performar, de se autoinvestigar, de produzir objetos, deva ser feita pelo próprio sujeito abjeto. No entanto, compreendemos, também, que em determinadas situações esta ação possa/necessite ser mediada por uma outra pessoa alinhada ao pensamento aqui exposto, pois, como apresentado pelos autores mencionados, o ato de existir não se dá isoladamente, antes, conforme salienta Figueredo (2010), ocorre dentro da sociedade, nas relações existentes, onde identidades são geradas e reconhecidas em coletivo.

Diante dos pensamentos filosóficos apresentados, podemos, portanto, compreender o apagamento das pessoas com deficiência artistas na História da Arte, incluindo-se a história de instituições de ensino da arte. O formato social estabelecido definiu que esses corpos não acessassem os espaços de prestígio e reconhecimento na história, invisibilizando, ou reduzindo, suas falas, seus processos de aprendizagem e suas manifestações artísticas. A Estética da Existência nos inquietou, levando-nos à ação investigativa de acessar as memórias de quem fez arte/educação na EAR, de seus estudantes PCD, conhecer as produções artísticas das pessoas com deficiência, suas memórias, compreendendo suas particularidades e seus modos de fazer e de existir.

Assim, essas são as nossas águas fundamentais que molharam a superfície de nossa aguada investigativa. Partindo da problematização levantada nos pensamentos filosóficos apresentados, e das justificativas expostas anteriormente, iniciaremos, na sequência, nossas outras pinceladas, com o intuito de compreender como eram/são compreendidos os artistas pessoas com deficiência e como eram/são percebidas suas experiências formativas em arte, a partir de suas produções. Para estabelecer uma boa base para nossas intervenções com anilina e nanquim, pincelaremos a seguir mais algumas camadas de água sobre o contexto da PCD no aspecto formativo, um olhar existente sobre a PCD artista, sobre sua arte e formação, identificando as perspectivas estabelecidas como hegemônicas por instituições/sociedade dominante.

2.1 OLHARES SOBRE A PESSOA ARTISTA COM DEFICIÊNCIA E SUA FORMAÇÃO ARTÍSTICA

No Brasil, as pessoas artistas com deficiência, por vezes, ainda são reconhecidas por um olhar preconceituoso que insere sua formação e seus trabalhos artísticos dentro de uma hierarquia que avalia as capacidades das pessoas a partir de regras definidas biologicamente, e esteticamente. Sobre nossa afirmação, feita a partir de Somera (2008), a autora nos respaldou ao afirmar que essa realidade, dentre outras coisas, perpetua atitudes de desvalorização da trajetória formativa e criativa desses artistas, que se desenvolvem em diversos contextos. Como pontuado, as regras e verdades estabelecidas por um grupo de pessoas não deficientes, não foram elaboradas naturalmente, estas são fruto de uma construção histórica e econômica, em que o grupo de pessoas sem deficiência se impuseram como sujeitos dominantes, estruturando, assim, uma sociedade que invisibilizou as PCD, seus processos de formação, bem como sua criação artística.

Quando a autora faz comentários sobre as associações negativas que algumas pessoas fazem entre a deficiência e aspectos estéticos da arte, e, entre os processos formativos artísticos desses artistas ao caráter terapêutico, remete-nos aos pensamentos de Foucault (2016), e somos levados a refletir sobre os reconhecimentos sociais, acadêmicos e artísticos destinados às pessoas com deficiência sobre as referências e parâmetros para a instituição do reconhecimento. No campo da Arte, em específico, a autora, faz-nos lembrar do que disse Pelbart (2003), quando comentou que as associações preconceituosas (subjetividades

distorcidas) dificultam o reconhecimento a respeito desses artistas, até mesmo quando estes estão “inclusos” na subcategoria da arte denominada pela autora como “atividades artísticas para ações inclusivas” (SOMERA, 2008, p. 139). A dificuldade de reconhecimento pode ser entendida como fruto de uma construção elitista/academicista da História da Arte e Estética enraizada, socialmente, através de produções de conhecimento. Sobre isto, a autora afirmou que os trabalhos e processos formativos inclusos nessa subcategoria são concebidos socialmente e no campo das artes, por vezes, apenas “como um evento, que se inicia ocasionalmente (e atrelado à deficiência) para fins ocupacionais e pode levar à profissionalização” (SOMERA, 2008, p. 71), revelando uma concepção sobre as produções das PCD com tendência capacitista.

O olhar técnico ou curatorial de uma instituição ou profissional da arte, por vezes, limita a existência de possibilidades de olhares e reconhecimento sobre a produção artística da PCD. Nesse sentido, Somera (2008) confirmou que devido a tal questão, na esperança de serem reconhecidos sem preconceito, há por parte desses artistas uma procura por intensa profissionalização técnica, através de espaços que, muitas vezes, não são acessíveis a eles. Há um sistema que impõe a legitimação por instituições “de referência” que os excluíram historicamente, e através da condição de habilitação técnica podem ou não os reconhecer.

Nessa busca por formação e reconhecimento, a autora observou a existência de outra questão que interfere no reconhecimento do artista PCD no campo das artes: a cultura social. Como as pessoas com deficiência foram historicamente excluídas do convívio social, sendo-lhes negados direitos como educação e trabalho, ela observou que, na maioria das vezes, para que os artistas tenham uma formação (educação) que lhes garanta autonomia financeira e artística, eles estão sujeitos a se associarem, obrigatoriamente, a instituições filantrópicas, seja com fins terapêuticos ou não. Há implicitamente, portanto, a cultura de estarem sob a guarda, assistência, de uma instituição que culturalmente os inserem em um coletivo (de apagamento das particularidades sociais), impossibilitando-lhes a existência independente e autônoma como artistas.

Diante disso, a autora pontuou que, na maioria das vezes, há a cultura de que a formação da pessoa com deficiência começa em espaços não formais com viés terapêutico, ocupacional. Tais espaços, como visto anteriormente, através de Foucault (2016), consagraram-se, ao longo do tempo, como espaços especializados para definir e decidir sobre as questões do corpo abjeto das pessoas com deficiência. A ligação entre esses espaços e as

produções de subjetividades ainda hoje pode ser observada na relação de dependência imposta pela medicina/psiquiatria para os artistas com deficiência. Somera (2008) comentou que, devido às condições de acessibilidade e à falta de reconhecimento, é nesses espaços não formais que as PCD, na maioria, vão buscar suas formações artísticas, por meio de atividades que possuem como objetivos: trabalhar aspectos psicológicos, médicos (neurológico), sociais e funcionais.

Nos espaços não formais, a preocupação de alguns por uma formação técnica em arte, foi comentada por Somera (2008), assim, na maioria dos casos, a formação técnica dos artistas ocorre de maneira autodidata devido à inacessibilidade a alguns cursos, com as quais alguns artistas se deparam ao longo da vida. A autora comentou também que quando conseguem acessar uma instituição formativa, eles passam a vivenciar, por vezes, um processo que tende a focar no desenvolvimento técnico/profissionalizante em arte. Diante do que a autora coloca, podemos refletir que a perspectiva profissionalizante desses cursos técnicos são caminhos para um reconhecimento social, para uma inclusão que possibilite independência profissional.

Tendo em mente o panorama apresentado a respeito do artista PCD e sobre o reconhecimento de seus processos formativos e de suas produções em arte, o próximo passo é conhecer a trajetória da educação para PCD no Brasil, contextualizando, histórica e teoricamente, nas perspectivas da educação para PCD que estiveram envolvidas na construção de uma modalidade de ensino para PCD, em Pernambuco, e na cidade de Recife. Poderemos conhecer, a seguir, outras pinceladas com água que serão vetores para a fluidez do nanquim e anilina, e trará forma à concepção de educação inclusiva da qual a Escolinha de Arte do Recife se aproximou.

2.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL E OS ESPAÇOS DE ENSINO DA ARTE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCD) E PESSOAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) EM RECIFE

A educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), é um direito universal que deve ser garantido a todas as pessoas, independente de etnia, condição social, cultural e condição de saúde. Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram afastadas do acesso a esse direito. Em consequência, foram sendo colocadas às margens da

sociedade e privadas de serem acompanhadas em seu processo de desenvolvimento humano. Essa realidade vem mudando consideravelmente, desde o final do século XX, quando se tem registros de mobilizações sociais em prol de reverter o não acesso à educação por parte das pessoas com algum tipo de deficiência.

No Brasil, graças às mobilizações sociais e apoio de alguns políticos, foram fomentadas leis que possibilitaram aberturas para modificar o pensamento a respeito do acesso à educação pelas PCD. Com o maior envolvimento dos setores: civil, acadêmico e econômico, o acesso das pessoas com deficiência à educação tomou impulso na década de 1990. Conforme registros de leis, os setores citados passaram a pensar a inclusão social, no âmbito também das deficiências quando, a partir de caminhos legais, o acesso à educação para todos foi considerado algo oficial pelo legislativo brasileiro, que criou leis que garantissem acessibilidade em espaços educativos, como por exemplo a Lei Federal Nº 7.853 (1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas “portadoras de deficiência” e sua integração social; também a Lei Nº 8.213 (1991) – que garantiu o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho e a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394 (1996) – que apresentou, em seu bojo, questões referentes ao ensino de pessoas com deficiência.

Para que essas leis vigorassem efetivamente, foi preciso pensar a formação de profissionais que lidariam com esse público específico. Dessa forma, após a criação dessas leis, surgiram, em todo o país, cursos regulares de Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), Linguagem Braile; e, na academia, já no final do século XX, cursos de Licenciatura em LIBRAS e especializações voltadas à Educação inclusiva, dentre outros.

Observando essa trajetória de luta e conquista por uma educação para PCD, buscamos aprofundar o conhecimento histórico a respeito da Educação na perspectiva inclusiva no Brasil. Motivados pelas discussões arroladas no curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, da Universidade de Pernambuco (UPE) e, posteriormente, a partir de leituras e discussões de textos realizadas no curso de Pós-graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE, pudemos compreender melhor, ao desenvolver esta seção, como se inseriu o pensamento sobre a Educação e Arte/educação para PCD ou pessoas com TGD, na perspectiva inclusiva, no Brasil e em Recife.

A ideia de inclusão na educação brasileira é algo que começou a ser adotada, tardiamente, em relação a outros países da Europa, segundo afirmou Mazzotta (1996). O

autor comentou que, no início, a perspectiva a respeito da educação da PCD era a de segregação. As primeiras iniciativas voltadas para a educação de PCD possuíam um caráter assistencialista que visava separar as pessoas alocando-as em espaços específicos de acordo com sua deficiência. Sobre a perspectiva segregadora da época, Coutinho (2013) acrescentou que as PCD eram vistas como antissociais, improdutivas, sem direitos, sendo separadas do convívio social ao serem postas em espaços como asilos, manicômios e internatos, espaços, cujo foco da formação era o técnico (para o trabalho braçal) ou possuíam o caráter clínico, como apontado por Somera (2008).

Após a Proclamação da República, estudiosos envolvidos na articulação e criação de espaços escolares específicos para PCD, mobilizam-se junto ao Estado para implantar espaços educativos, a exemplo de países europeus. Então, em 1906, segundo registrou Mazzotta (1996), algumas escolas públicas começaram a atender os estudantes com deficiência intelectual e outras, surgindo instituições de atendimento a esse público que adotaram a perspectiva médico-escolar, ou seja, conforme compreendemos, a educação para PCD passou a focar na deficiência da pessoa, sendo trabalhada a reabilitação dela.

Posteriormente, entre as décadas de 1930 e 1940, Enicéia Gonçalves Mendes (2002) comentou que as propostas de Educação para PCD continuaram sendo segregadoras ao manterem como base duas principais vertentes: médico-pedagógico e psicopedagógico, e que os estudantes eram reconhecidos pelos termos “anormal” ou “excepcional”. A primeira vertente pode ser exemplificada pelas escolas-hospitais criadas com um caráter higienizador, que considerava a deficiência como algo a ser tratado, ou como pensou Foucault (2016), algo a ser excluído da sociedade dada a relação de poder existente. A segunda vertente, por outro lado, destinava-se a educar, porém, separando os considerados “normais” dos “anormais”, identificados por meio de escalas psicológicas e escalas de inteligência (perspectiva neuro maturacionista).

A então perspectiva predominante só veio a ser repensada, a partir da década de 1950, na Europa, solidificando o debate questionador da visão segregadora no Brasil, entre no período de 1960 a 1970. Segundo Coutinho (2013), a partir de 1960, foram articulados movimentos sociais em busca por integração da PCD, em específico dentro da escola regular. Nesse período da história da educação para pessoas com deficiência, surgiu um novo conceito sobre a deficiência,

Os princípios que nortearam este movimento foram os de que toda a criança é educável, inclusive as que apresentam uma deficiência mais profunda; todos os alunos têm direito de que lhes sejam oferecidas condições e possibilidades educacionais que favoreçam a integração social. Este movimento (década de 60 e 70) tinha como base um novo conceito sobre a deficiência, que passou a ser reconhecida como uma necessidade educacional especial. (COUTINHO, 2013, p. 29)

A perspectiva de integração da PCD, surgida nesse período, foi de encontro à ideia de segregação, pois, diferentemente da ideia de separar as pessoas, compreendeu a necessidade de inserir a PCD, possibilitando que ela tivesse condições de uma vida “normal”, como os outros. Sobre tal visão de integração, a autora nos levou a conhecer que esta só se consolidou no Brasil a partir de 1970, após movimentos que defendiam a escolarização de crianças com deficiência em ambientes menos segregadores, considerando seus pares com idade cronológica. Apesar de ter visado integrar a PCD ao ambiente escolar esta perspectiva, segundo Coutinho (2013), não conseguiu modificar a concepção dominante sobre a PCD da época, pois ainda se manteve a orientação a respeito das deficiências por meio de categorias, modelos médico-clínico e da pedagogia com fins terapêuticos, cuja estrutura foi comentada na seção anterior. Para a autora, esta integração não proporcionou de fato a inclusão, pois, “esta concepção não enfatiza a deficiência que a pessoa apresenta, mas a capacidade da sociedade de oferecer condições adequadas para que se equacionem problemas [...] das pessoas com deficiência.” (COUTINHO, 2013, p. 30).

Diante do processo de integração, em meados do século XX, surgiu a necessidade de incluir de fato as PCD, de ir além de uma mera inserção no ambiente escolar e em outros ambientes. A partir da década de 1980, intensificaram-se movimentos sociais de luta contra as formas de discriminação, em defesa de uma sociedade inclusiva. Ainda segundo Coutinho (2013), nesse período, buscou-se a mudança de modelos hegemônicos de aprender, mover-se, de viver, através de uma educação inclusiva, que visasse ensinar a todos juntos, considerando as dificuldades e diferenças existentes. A autora registrou que, no Brasil, os movimentos pela inclusão se destacaram pela luta por

[...]direitos de igualdade e maior assistência para a inclusão social e escolar, que ressignificavam as propostas políticas e educacionais para os indivíduos com deficiência, ou seja, diretrizes de apoio ao deficiente, que alcançavam os âmbitos político, educacional e social, e exigia-se a garantia do acesso e da participação cidadã. (COUTINHO, 2013, p. 30)

Assim, a perspectiva de inclusão elaborada nesse período, segundo apontou a autora, pode ser compreendida como sendo um processo que vai além da inserção da pessoa; a

inclusão da PCD deve possibilitar que qualquer pessoa tenha condições de atuar livremente nos espaços sociais, assumindo seu papel na sociedade e tenha garantidos seus direitos de acesso e permanência aos espaços públicos e privados. No campo da educação, a luta foi por garantia de apoio educacional e por adaptações e inovações pedagógicas que promovessem de fato o aprendizado da PCD, levando-se em consideração cada especificidade.

Nesse período, de 1980 a 1999, podemos perceber, conforme relatos de Coutinho (2013), que as mobilizações de setores da sociedade civil indicaram demandas por uma sociedade mais inclusiva, através, por exemplo, das conquistas legais, como as mencionadas anteriormente, de garantia de acesso a espaços e permanência em locais e em serviços públicos, leis que sinalizaram a necessidade da adoção de uma postura democrática perante as demandas das PCD. Uma dessas mobilizações, conforme relata a pesquisadora Lucia Reily (2010), considerada um marco da trajetória da construção da educação para PCD, foi a instituição da Declaração de Salamanca (disponível em 1994, no Brasil), que apresentou um novo paradigma educacional e reconheceu o direito de todas as crianças à educação no sistema regular de ensino.

A ideia de inclusão, desde então, vem se consolidando e se ajustando às demandas e perspectivas emanadas pela sociedade, chegando a ser adotada não apenas em relação às pessoas com deficiência ou pessoas com TGD, mas a toda pessoa categorizada em um grupo específico (corpo abjeto) que, como visto anteriormente, acabou sendo excluída socialmente por outro grupo detentor do poder, afirmado como “maioria” numa hierarquia social, econômica, política, de gênero, etc. Complementando nosso enunciado, feito a partir dos registros de Coutinho (2013), buscamos referência nos pensamentos de Romeu Kazumi Sassaki (2006) e Reily (2010) para entender de maneira mais ampla a ideia de inclusão na contemporaneidade. Diante das transformações, necessidades e demandas sociais, a inclusão é uma ação necessária para toda sociedade, tomando, assim, um caráter de “inclusão social”, caracterizada por processos de transformação, que acontece através da adaptação de estruturas rijas de homogeneização e controle, cujas existências foram pontuadas por Foucault (2016). Assim como Sassaki (2006), também acreditamos na ideia de inclusão de pessoas com deficiência

[...] como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas,

decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.
(SASSAKI, 2006, p. 3)

Para que esta ideia de inclusão seja efetivada, é preciso (re)pensar as estruturas sociais pelo viés da acessibilidade, ou seja, para ele, a inclusão social de PCD só se efetiva verdadeiramente se houver possibilidades de que a pessoa acesse, usufrua, permaneça e tenha o direito à escolha por permanecer/acessar/usufruir ou não. As pessoas, para estarem inclusas na sociedade, precisam exercer plenamente seus direitos e deveres como cidadãos sem que haja barreiras. Para incluir, é preciso, segundo Sasaki (2006), eliminar as barreiras: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Assim, ao tratar das barreiras que foram se desenvolvendo ao longo do tempo devemos ter em mente que, como compreendido através de Sasaki (2006), ao falar da barreira arquitetônica, o autor está se referindo à estrutura física de prédios e espaços físicos públicos ou privados que não foram planejados, pensando no acesso e trânsito de PCD, como exemplo as pessoas cadeirantes. Ao falar da barreira comunicacional, compreendemos que ela se refere aos modos de expressar, transmitir, interpretar e compreender mensagens escritas, gesticuladas, codificadas entre outros.

Quando o autor falou da barreira metodológica, ele correspondeu aos processos e técnicas coordenados de produção de conhecimento ou objeto, compartilhamento de saberes e aprendizagens. Ao falar da barreira instrumental, ele diz respeito aos materiais e equipamentos e suas configurações/adaptações disponíveis no contexto observado para o fazer de alguma atividade. Nesse quesito, Reily (2004) ampliou o debate sobre a necessidade de superar as barreiras metodológica e instrumental, no âmbito da educação em arte, ao afirmar que o educador, ao pensar em possibilidades/alternativas de abordagens, adaptando os instrumentos de trabalho, conforme as necessidades do educando promover não somente o acesso à escola, mas medeia melhor o conteúdo, possibilitando o direito de se fazer homem/indivíduo através da autonomia e domínio das linguagens para a reflexão e criação.

A barreira programática se configura pelas decisões políticas, gerenciais, organizacionais, legais que viabilizam ou inviabilizam existências. Por fim, quando o autor elencou a barreira atitudinal, ele chamou a atenção para a urgência de mudança de pensamentos, atitudes e falas, historicamente, construídas dentro de uma estrutura social opressora e excludente, que não compreende a diversidade. A partir de Sasaki (2006), compreendemos ser, primeiramente pela mudança de atitudes diante/para com a PCD ,que

superaremos a discriminação e preconceito, por isso, essa pode ser considerada a principal barreira a ser superada, pois a partir dela se mobilizam forças para superar as outras anteriores.

Para compreender a trajetória das ações para inclusão de PCD no Brasil, no contexto teórico apresentado, partimos de registros históricos que sinalizam momentos e instituições em que as perspectivas apresentadas foram percebidas.

Até o século XVIII, segundo Mazzotta (1996), a ideia de deficiência física ou dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) era estritamente justificada pelo misticismo e ocultismo (religião). Não havia a preocupação em promover o pleno acesso dessas pessoas a direitos sociais, pois as diferenças não eram compreendidas por base científica que promovesse o reconhecimento e aceitação da diversidade de condições das pessoas como sendo condições biológicas. Sobre o que afirmamos, Mazzotta (1996) comentou que, no passado, a religião possuía uma grande força cultural, ao definir perspectivas cristãs, considerando-as universais, para justificar tudo que existia no mundo, inclusive direitos. As sociedades ocidentais foram sendo desenvolvidas arquitetônica, cultural, jurídica e politicamente, seguindo a perspectiva homogeneizadora discriminatória e excludente, comentada por Foucault (2016).

A perspectiva segregadora foi incorporada, no Brasil, no período de construção da colônia e, segundo identificamos por Mazzotta (1996), institucionalizou-se no campo da educação a partir do contato com os pensamentos europeus, desenvolvidos no século XIX, trazidos pelo representante da coroa portuguesa. O perceber a existência da PCD num contexto programático, como observamos através do autor, deu-se tardiamente e foi mais evidente no campo da educação quando, em 1854, foi instituído oficialmente o atendimento escolar especial aos “portadores de deficiência no Brasil”: “em 12 de setembro de 1854, decreto imperial nº1428. D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (MAZZOTTA, 1996, p. 28) e baseado nas experiências europeias, também criou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, 3 anos depois, através da lei nº839 de 26 de setembro de 1857.

Em ambas as instituições, segundo Mazzotta (1996), foram predominantemente promovidas oficinas para a aprendizagem de ofícios; tal postura pode sinalizar uma preocupação do Império em formar mão de obra barata, pessoas produtivas para a indústria

nacional da época. A iniciativa do imperador brasileiro, segundo o autor, estimulou posteriormente, na primeira metade do século XX, até 1950, a criação de quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, um federal e os demais estaduais, todos com perspectiva segregadora das PCD.

Sobre esse período do final do século XIX e início do XX, faz-se importante destacar que no campo do pensamento filosófico sobre educação borbulhavam ideias liberais, na Europa. José Carlos Libâneo (1990) caracterizou esses pensamentos liberais como uma reação ao modelo tradicional de educação, em que o estudante era visto como uma tábula rasa de conhecimentos e a escola era um instrumento de manutenção das estruturas sociais/culturais, estruturas essas apontadas por nós através de Foucault (2016).

Diferentemente do pensamento tradicional sobre a educação, a ideologia liberal não se preocupou apenas com o ensino de conteúdos e com a formação moral das crianças, uma vez que para os liberais a educação era algo focado no desenvolvimento cognitivo e psicológico do indivíduo. Segundo Libâneo (1990), essa perspectiva se fundamentou em estudos positivistas, que acreditavam na autoeducação, para o desempenho dos papéis nas sociais, de maneira autônoma, livre e por meio de experiências.

Quando analisamos os pensamentos das pedagogias liberais, em específico os modelos educativos da Tendência Renovada Progressivista, percebemos que historicamente os liberais contribuíram para a elaboração de pensamentos e práticas educativas sobre/para PCD, pois, sabemos através de Reily (2010), Izaltina de Lurdes Machado (1986) e Erika Natacha Fernandes Andrade e Marcus Vinicius da Cunha (2016), que esses foram elaborados, no período, a partir de estudos da Psicologia, Psicanálise e Psiquiatria, sendo algumas de suas práticas experimentadas e desenvolvidas inicialmente dentro de instituições de natureza médico-pedagógicas.

As escolas citadas por Mazzotta (1996), implantadas no início do século XX, prestavam atendimento escolar especial aos “anormais” mentais ou físicos. Após a instituição de espaços voltados para PCD, o autor relatou que, posteriormente, foi estimulada a criação de outros espaços, registrando o surgimento de mais catorze estabelecimentos de ensino regular durante as décadas de 1930 a 1950. Dentre o total de cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular registrados pelo autor, destacamos duas instituições consideradas por Mazzotta (1996) como importantes para a construção do pensamento de

uma educação para PCD no Estado de Pernambuco: o Instituto de Cegos⁵, criado em 1935, e a Escola Especial Ulisses Pernambucano (EEUP), esta última especializada em “deficientes mentais”, instalada em 1941, em Recife.

Para o desenvolvimento desta investigação, nós nos atentaremos a conhecer a EEUP, a relação da Instituição com o ensino de PCD, suas práticas e envolvimento com as linguagens artísticas. Sobre a EEUP, Oliveira (2016) revelou que esta foi uma instituição educativa [de natureza médico-pedagógica] específica para pessoas com deficiência de todas as idades; agregada a um hospital psiquiátrico público, considerada pioneira na elaboração e aplicação de alguns processos educativos. Tal Instituição, conforme o autor, adotou um acompanhamento técnico/médico contínuo do desenvolvimento dos estudantes a partir da criação de fichas de matrículas e acompanhamento que direcionava as ações terapêuticas e educativas

Essas Fichas de Observação da década de 1940 dão conta de uma investigação profunda da vida das crianças onde se perguntava o nome do aluno, a data de entrada na Escola, a Idade Real e a Idade mental do menor, o Quociente de Inteligência, a classe que iria ocupar, o sexo, a cor de nascimento, sua residência, a escola de origem e as frequentadas anteriormente, se fosse o caso. Além da filiação, a nacionalidade dos pais e a data que deixou a escola. (OLIVEIRA, 2016, p. 46)

A adoção dessas fichas na Educação para PCD, segundo registrou o autor, foi considerado algo pioneiro no Brasil, chegando a ser aplicada bem antes de instituições em Minas Gerais, “[...] em Recife, já se fazia uma abundante colheita de dados sobre a criança, revisão de escalas psicológicas [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 31). Apesar de marcante presença da intervenção médica, tais informações ajudavam a elaborar as práticas de assistência social e as pedagógicas, estabelecendo, assim, uma interação entre o setor de Serviço Social e Pedagógico, a ponto de ser solicitado que os professores acompanhassem o desenvolvimento de cada estudante, também os casos de absentismo e evasão. Até o início do ano de 1952, a Instituição se caracterizou por adotar uma proposta híbrida entre clínica e escola pioneira no estado, dando ênfase à perspectiva técnica/médica de acompanhamento e evolução do quadro patológico do estudante mediante os estímulos pedagógicos.

Um outro ponto importante sobre a EEUP, destacado por Oliveira (2016), foi a relação desta com a Arte/educação, através da presença e atuação de uma educadora em específico:

⁵ Instituição investigada por Dayane Danúbia Monteiro, na dissertação elaborada em 2021, no Programa de Pós-graduação em Artes visuais da UFPB/UFPE, com título: PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NO INSTITUTO DE CEGOS DO RECIFE. Disponível no site: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21933/1/DayaneDanubiaMonteiro_Dissert.pdf

Noêmia Varela. No período de 1952 até 1957, sob a direção (interina) de Noêmia Varela, a Instituição adotou uma visão diferenciada sobre seus estudantes, integrou a arte aos processos de desenvolvimento psicológico e cognitivo, alinhando-se à tendência da pedagogia renovada progressivista em evidência na época. No período de gestão de Varela, conforme Oliveira (2016), foi estabelecido um ambiente mais propício a um trabalho humanizado que garantisse aos estudantes o desenvolvimento pleno do potencial, em que se passou a promover a autonomia e aprendizado principalmente através da arte.

A partir das falas de Noemia Varela (1980), registradas por Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (2021), identificamos que a EEUP foi um verdadeiro laboratório para a arte/educadora. Sobre o idealizador da escola/hospício pernambucana, a diretora da época em que atuou como educadora e seus aprendizados, fez o seguinte comentário:

[...] Ulisses Pernambucano que fez grandes e significativas mudanças no campo da Psiquiatria Social em Pernambuco, enfocava a importância da Arte, da Antropologia, da Sociologia, no sentido lato e mesmo específico, no trabalho junto a doentes mentais. Reformulou toda a assistência a esses doentes, criando um corpo de auxiliares que lhe davam apoio na área de Educação Especial. Fundou na década de 20 — entre 23 e 25 — a primeira escola de Educação Especial em Pernambuco. Anita Paes Barreto foi escolhida para ser a diretora dessa escola. Posteriormente, ela foi assistente dele na Liga de Higiene Mental de Pernambuco e em pesquisas, fazendo um trabalho muito importante — e isso tem a ver com o meu interesse em Arte e Educação. Foram padronizadas e feitas pesquisas no campo do desenho infantil, em decorrência da própria escola do psiquiatra Ulisses Pernambucano. ‘Nós trabalhávamos com uma equipe de médicos psiquiatras da escola de Ulisses. Ele influenciou toda uma geração de médicos que se espalharam pelo Brasil — Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo. Um deles era médico da minha escola e meu professor na universidade. Houve uma formação muito grande na área de compreensão da criança’ (VARELA, 1980, p. 23 apud AZEVEDO, 2021, p. 587).

Pela fala de Varela, identificamos o seu envolvimento com as ideias da psiquiatria, em especial as voltadas para as crianças. Conforme compreendido pelos relatos, elas eram percebidas como um ser apto a aprender, a viver experiências da vida em sociedade, e, nesse sentido, fazia-se necessário ações que promovessem interações sociais entre elas como festas, passeios pedagógicos, visitas a museus e galerias. Oliveira (2016) relata que eram organizadas festas e encontros a fim de trazer a PCD para o convívio em sociedade, proporcionando a criação de laços sociais, culturais e afetivos que ajudassem no aprendizado. Pelo que compreendemos, todas as atividades eram centralizadas no estudante, Oliveira (2016) comentou que eram levados em consideração as histórias de vidas diferentes, as limitações físicas ou motoras, buscando promover ações integrativas entre os estudantes, a partir do contato com a natureza, materiais artísticos, produções culturais, descobrindo as

potencialidades. Havia, também, a preocupação de que os estudantes mais jovens passassem por um processo formativo a fim de se profissionalizarem, garantindo, assim, no término do ciclo escolar, seu sustento.

Com tal intenção, Oliveira (2016) registrou que a direção da escola junto ao corpo pedagógico estabelecia estratégias pedagógicas como: visitas a ateliês, olarias, fábricas, oficinas de vime, dentre outros, e tinham esse viés de promover o trabalho dos estudantes, inserindo-os no mercado de trabalho. A perspectiva humanizada de tratamento e educação de pessoas com deficiência, aplicada por Varela, passou por uma série de questionamentos já no final de sua gestão, quando por questões políticas acabou por ser questionada e revisada, pelo corpo médico que possuía forte influência política e acadêmica da época. Com a saída de Varela, Oliveira (2016) nos levou a entender que houve um retrocesso dos métodos de cuidado e ensino de PCD na Instituição, no sentido de estes terem se fechado em uma perspectiva técnica e burocrática.

Apesar dos esforços de Varela em querer humanizar o atendimento às PCD na Escola Especial, percebemos que em sua raiz a Instituição detinha a perspectiva médico-pedagógica, característica de sua época. Como percebemos a partir dos escritos apresentados, podemos dizer que a educação para PCD em Pernambuco, durante o período apresentado, foi pautada pela perspectiva de segregação das pessoas com deficiências, caracterizada pela alocação delas em um espaço específico, onde eram classificadas pelas suas deficiências, recebendo, assim, um tratamento “adequado”.

Dessa forma, como no campo da Educação, surgiram também no campo da Arte/educação, como veremos a seguir (no Brasil e em Pernambuco), novas experimentações educativas pautadas pela interação entre as áreas de conhecimento: arte, pedagogia e psiquiatria. A interação entre esses campos do conhecimento ganha corpo numa década quando se pensava a necessidade de integrar as PCD à sociedade, a partir da implementação de programas (pensando na barreira programática) que as considerassem. Em Pernambuco, essa “estreita relação da Arte, educação com a psiquiatria tenha ocorrido porque, naquela época, não se separava a educação da saúde, tanto que havia uma Secretaria de Saúde e Educação. A compreensão era de olhar para o ser humano de maneira mais íntegra, dizia Noemia Varela” (AZEVEDO, 2021, p.588), ou seja, na época, havia uma preocupação em considerar o indivíduo na íntegra, nesse contexto, na sua totalidade, em todas as áreas/campos sociais.

Tal perspectiva também foi cultivada em um contexto nacional, em Minas Gerais, onde, na mesma década da fundação da EEUP, exatamente em 1935, foi fundado o Instituto Pestalozzi o qual, segundo Reily (2010), pode ser considerado o primeiro espaço a pensar um atendimento educacional formal ao deficiente mental no país. Nessa instituição mineira, vários estudos sobre processos educativos e de aprendizagem da pessoa com deficiência mental foram desenvolvidos pela psicóloga Helena Antipoff, estudos esses considerados, pela autora, fundamentais para pensar práticas arte/educativas em todo Brasil.

Igualmente, no Rio de Janeiro, estudos e práticas de um atendimento especializado humanizado à PCD eram pensados e aplicados pela médica psiquiatra Nise da Silveira. Em 1944, no Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II, Silveira, assim como Varela, embebida em pensamentos teóricos de Herbert Read e Carl Gustav Jung, dentre outros, buscava estreitar as relações entre arte e psiquiatria, pois, ambas as estudiosas possuíam o “intuito de estabelecer uma relação mais respeitosa com o outro/diferente, isto é, longe dos métodos invasivos difundidos e utilizados na época, tanto na escola quanto no hospital.” (AZEVEDO, 2021, p. 590).

Os registros históricos e depoimentos apresentados nos afirmam que boa parte das práticas sistematizadas de arte/educação para PCD, em Pernambuco, foram pensadas pelas mãos de Noêmia Varela, inicialmente na EEUP, lugar onde a estudiosa entrou em contato com diversidade de estudos e experimentações realizadas não só por Ulisses Pernambucano, mas de outros como Helena Antipoff, Nise da Silveira. Como sinalizado, tais teóricos foram importantes para a arte/educação do período, pois instigaram outros estudiosos, em especial Noemia Varela, a fazerem outras observações e aplicações.

A origem de diferentes processos terapêuticos e de ensino/aprendizagem voltados para pessoas com deficiência, em Pernambuco, como visto, partiu do âmbito clínico-pedagógico da EEUP, considerada como uma das primeiras instituições de ensino para PCD no Estado. Diante do apresentado passamos a nos perguntar de que maneira a mesma poderia ter contribuído para o surgimento de outras? Qual a relação entre a trajetória da Educação e da Arte/educação para PCD em Pernambuco (Recife)? Para responder a tais questões, fez-se necessário conhecer uma outra movimentação filosófica da educação, fomentada no mesmo período de incorporação dos pensamentos liberais: o Movimento Escolinha de Arte (MEA), movimento que prezou pela apreciação e prática artísticas, pelo desenvolvimento de métodos que buscaram democratizar e humanizar os processos educativos em arte.

2.3 MOVIMENTO ESCOLINHA DE ARTE (MEA), A ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE (EAR) E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA PCD

Partindo das pinceladas com água feitas na superfície, preparamos agora nosso suporte para a aplicação dos primeiros pigmentos. Apresentaremos o contexto histórico no qual o Movimento Escolinha de Arte está inserido e sua relação com o ensino de arte para PCD. Para compreendermos a atuação da EAR no campo da educação artística para PCD, em Recife, é preciso conhecer a origem de seu pensamento educativo e a relação dela com o atendimento de pessoas com deficiência. Destarte, inicialmente, iremos trazer alguns dados sobre o MEA, criado em 1948, e sobre a atuação de Noemia Varela como principal pessoa responsável pela implementação desse movimento em Recife.

Segundo Lucimar Bello P. Frange (2001), o MEA emergiu no contexto dos anos 1940, em contraste ao clima de desesperança e sofrimento, instaurado pós Segunda Guerra, pelas mentes idealistas de estudiosos que visavam a uma sociedade mais humanizada e democrática. A autora registrou que, no período, estudiosos de todo mundo, voltaram os olhos para ações de renovação e transformação social, pedagógica, clínica, etc. Frange (2001) comentou que tais ações do movimento foram consideradas, em certo aspecto, como subversivas, pois criticaram fortemente o formato e objetivos educacionais tradicionais da época, contrapondo-se ao proporem a adoção de uma dimensão criadora fundada em pilares como: “conteúdos interdisciplinares e acervos culturais; na filosofia, dimensão estética e ética; na dimensão artística, experiências vivenciadas e ancoradas na arte e na cultura” (FRANGE, 2001, p. 33).

Podemos dizer que tal movimento surgiu no período em que a educação segregadora estava sendo questionada e revisada na Europa, passando a vislumbrar a ideia de democracia e integração de todas as pessoas ao espaço escolar. Então, segundo relato de Maria Betânia e Silva (2013), diante do contexto apresentado por Frange (2001), foi a partir da intenção de se instituir um modelo de escola de ensino da arte diferente do que vinha sendo feito na época, que surgiu a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), primeira Instituição que fez parte do que, posteriormente, consagrou-se como o Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Fundada por Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim e Margareth Spencer, a primeira Instituição do movimento, na época, voltou-se especificamente para o ensino da arte

para crianças e, posteriormente, ampliou para adolescentes, jovens e adultos, independentemente de suas condições biológicas e sociais. Segundo registra Frange (2001), a EAB tinha como propósito ser uma escola laboratório, que se formou, a princípio, como um movimento terapêutico empenhado em recriar a educação, trazendo o aprendiz à consciência através da arte.

Dentre as linhas de pensamento adotadas pelo movimento, apontadas por Frange (2001), destacamos as elaborados por John Dewey, Herbert Read, Victor Lowenfeld, Ulysses Pernambucano e Nise da Silveira, por acreditarmos, diante das referências bibliográficas apresentadas, que estas possam ter influenciado diretamente na fundamentação das práticas voltadas para PCD do movimento. Consultando os escritos de Frange (2001), compreendemos que foi a partir do estudo da obra de Herbert Read, iniciado no fim da década de 1940, que o movimento passou a dar importância significativamente ao universo simbólico, ao inconsciente (pessoal e coletivo), demandando estudos das áreas da psiquiatria, psicologia e psicanálise.

Antes do advento do MEA, em 1930, Ana Mae Barbosa (2011) afirmou que a educação artística especializada para crianças e adolescentes era oferecida por artistas, em seus ateliês, o que nos faz imaginar que esses espaços não tivessem sido tão acolhedores para as diversidades de estudantes da época. Dado o contexto histórico apresentado, podemos imaginar que a formação das PCD ficou limitada a espaços hospitalares. Então, diante dessa realidade, Frange (2001) nos complementou que a EAB se institucionalizou, na época, como um dos primeiros espaços de aprendizado da arte, aos moldes de uma escola nova, baseada na criatividade e focada na formação de pessoas e professores criativos.

Sobre a abordagem pedagógica do movimento, tanto Barbosa (2011) como Frange (2001) registraram ainda que o ensino não formal da arte na década de 1950 era baseado na perspectiva da “livre expressão” e espontaneísmo, uma nova perspectiva trazida pelos idealizadores do MEA desde 1947. Essa “livre expressão”, segundo Frange (2001), não se tratou de um fazer por fazer, havia um direcionamento para o pensar, criar e fazer. O processo mais importante, segundo a autora, seria a criação, pois esse era compreendido como uma “dinâmica integradora da psique, da cultura, da forma, da linguagem, do material e da técnica” (FRANGE, 2001, p. 226). Com o objetivo de introduzir esse novo formato de ensino da arte no sistema educacional brasileiro Barbosa (2011) inferiu que a EAB deu vida

ao movimento que impulsionou o surgimento de outros espaços educativos com a mesma perspectiva, em várias cidades do Brasil.

Figura 1 - Fotografia de Roberto Almeida, Vitalino, Augusto Rodrigues, Anísio Teixeira e Heitor dos Prazeres, discutindo Arte Popular e Educação. (1950)



Fonte: Domínio público. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002413.pdf> (2018)

O MEA, como comentou Silva (2013), foi fundado no cesto do pensamento modernista, dessa forma, as escolinhas desenvolviam estudos e atividades correlacionando a arte com a filosofia, a psicologia, a antropologia, a história da arte e a mitologia, no intuito de aprofundar a compreensão sobre o artista, a criança, sua obra, sua época e uma compreensão da arte em sua dimensão. Igualmente, Frange (2001) pontuou que tal interdisciplinaridade deveu-se ao caráter experimental, laboratorial. As duas autoras, levam-nos a compreender que as atividades educativas, desenvolvidas nas Escolinhas de Arte, buscaram ir além da prática/ensino de técnica artísticas, pois buscavam formular e relacionar outros saberes através de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, encenações teatrais, etc.

Sobre essas atividades lúdicas desenvolvidas nas Escolinhas, destacamos a contribuição pedagógica destas no sentido de que elas valorizavam as emoções do indivíduo. Conforme Silva (2013) sinalizou, na Escolinha, a sistematização do jogo livre e espontâneo, com materiais e elementos da linguagem gráfica e plástica contribuíram para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, e contribuíram também para pensar experiências educativas relevantes e a formação em educação artística na Inglaterra, na França e América Latina.

Oliveira (2016), Silva (2013), Azevedo (2021) e Frange (2001) destacaram a atuação de Noemia Varela no campo do atendimento à PCD. Os três últimos autores comentaram que foi a partir do reconhecimento dos resultados positivos das experiências de Varela na Escola Ulisses Pernambucano, das experiências de artistas e de outros profissionais das áreas de Educação, que a ideia de fundar, no Recife, uma instituição educativa colaborativa, aos moldes da Escolinha de Arte carioca, ganhou força e forma.

Então, envolvida no contexto apresentado, seguindo a tendência do MEA, surgiu em 6 de março de 1953, a Escolinha de Arte do Recife, em Pernambuco/ Recife. A fundação da Instituição foi uma iniciativa de Augusto Rodrigues e Aloísio Magalhães, porém a essência da EAR, como anunciado anteriormente, já era cultivada no Estado bem antes, conforme relata Silva (2013), nas dependências da Escola Especial Ulisses Pernambucano, a única instituição oficial voltada para a educação de pessoas com deficiência mental no Nordeste, na época. Como visto anteriormente, nos relatos de Oliveira (2016), foi sob a direção de Noêmia de Araújo Varela, que a EEUP, até 1957, foi um espaço onde foram organizadas e orientadas a criação e execução de experiências pedagógicas inovadoras que tiveram como objetivo integrar a arte ao processo educativo de pessoas com deficiência mental (principalmente), utilizando o espaço para a prática de atividades artísticas como: desenho e pintura, tecelagem, que serviram de referência para as práticas educativas dela na EAR.

Em parceria com Augusto Rodrigues, Noemia colaborou para a organização de uma instituição sem fins lucrativos e autônoma em Recife. Conforme compreendemos pelos autores, assim como as outras Escolinhas do MEA, o objetivo principal da Instituição recifense foi promover experiências estéticas para crianças e instruir educadores em arte. Visou integrar e motivar a criança, ajudando-a a desenvolver as habilidades, a flexibilidade, a intuição, enquanto para os educadores, buscou-se formá-los através da ação de estimular

processos criativos na prática pedagógica, com vista na construção da totalidade e unicidade da criança/indivíduo.

Figura 2 - Escolinha de Artes do Recife.(2014)



Fonte: Acervo particular do autor.


Dada a relação entre a Escolinha recifense e a EEUP descrita pelos pesquisadores citados, podemos compreender que a EAR pode ser considerada como o primeiro espaço não formal, sem fins médicos/clínicos, na cidade do Recife, a adotar ações arte/educativas para PCD. Levando em consideração as diretrizes pedagógicas do MEA, sobre nosso destaque, Azevedo (2000), respalda-nos ao afirmar que a referida Instituição foi um espaço importante para o campo da Arte/educação, destacando, assim, o pioneirismo da EAR ao incorporar a perspectiva pedagógica de Varela, à perspectiva da EAB.

Sabendo que Varela, ainda segundo o autor, preocupou-se em adotar práticas arte/educativas para PCD, em Recife, questionamo-nos como eram essas práticas? Havia um

objetivo pedagógico? Qual seria? Como a busca por conhecimento e a interação entre Silveira, Ulysses, Read, dentre outros, forjaram as práticas da educadora Varela? Como era possibilitar o acesso à experiência artística a diferentes sujeitos, em um espaço coletivo e interativo? Nesse momento inicial, em que serão feitas incisões com pigmentos, para entendermos o pensamento inclusivo e as práticas da Instituição, foi preciso conhecer além das informações sobre educação para PCD e arte/educação. Sentimos a necessidade de reconhecer as práticas, os registros, as memórias da instituição, identificando como práticas e teorias interagiram e se corresponderam, dando forma, volume e cores às experiências arte/educativas para PCD desenvolvidas na EAR.




3



**FAZENDO AGUADAS COM
ANILINA E NANQUIM:**

Uma experiência cartográfica



FAZENDO AGUADAS COM ANILINA E NANQUIM: UMA EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA

A ideia de investigar a relação entre a EAR e seus artistas PCD, como já comentado, surgiu de inquietações formuladas ao longo do nosso contato com a Instituição. Desde o primeiro dia em que nos deparamos com aquelas cerâmicas com detalhes arabescos nos sentimos acolhidos, e após conversar com alguns funcionários nos encantamos pela concepção de ensino da Arte da Instituição. Com o tempo, ao participarmos de algumas de suas atividades, percebemos o quão rica a Escolinha era; não digo rica no sentido denotativo, até mesmo porque o que se percebe no dia a dia é que a Instituição enfrenta muitas dificuldades, porém resiste para se manter viva e atuante. A riqueza que a Instituição possui é outra, ela é rica de história, de memórias e experiências. Respira artes, educação, política, resiliência.

Em suas mesas, escrivaninhas e armários, no primeiro dia em que estivemos nela, tinham algumas peças tridimensionais, objetos domésticos e de escritório, e em suas paredes alguns quadros, produções artísticas de alguns artistas conhecidos na cidade. Dentre essas produções expostas, podíamos imaginar mundos, ouvir histórias, através de um olhar atento e curioso. Foi a partir deste olhar curioso, despertado no primeiro dia, que entramos na Instituição que vínhamos imaginando momentos da história, ouvindo e lendo histórias a respeito dela, de seus artistas e suas produções.

Nosso olhar investigador para com a Escolinha nos acompanhou durante toda a graduação em Licenciatura em Artes Visuais, estendendo-se para a Especialização, chegando até ao Mestrado. Durante a graduação gostávamos de acompanhar a professora Auvaneide Carvalho em algumas atividades da EAR. Chegamos a fazer alguns estágios, pesquisas também a participar como arte/educador em alguns cursos e projetos da Instituição. Uma coisa que sempre chamou nossa atenção foram as produções artísticas expostas na Instituição. Essas sempre nos eram apresentadas. Compreendíamos os traços, as cores, as figuras como

histórias e memórias, não somente como um desenho/expressão individual, mas de algo além, uma entidade aglutinadora, com vida própria, resiliente ao tempo.

Diante dos relatos visuais e orais que surgiam diante de nós, durante nossa vivência na Escolinha, fomos sendo também tomados por outro sentimento, a inquietação. Percebendo a riqueza da diversidade de estudantes, de arte/educadores e suas formas de fazer, ensinar e aprender arte, fomos alimentando a curiosidade em conhecer mais essa riqueza.

Ao pesquisar bibliografias sobre a Instituição, encontramos alguns registros que trouxeram a existência de PCD, mas que não os apresentavam como artistas, nem tratavam objetivamente sobre os processos arte/educativos desenvolvidos com eles e por eles. Logo, foi pela identificação desta brecha na memória da Instituição, que vinha sendo construída ao longo do tempo, por outros pesquisadores, que nasceu a vontade de ampliar o olhar sobre as memórias que, embora estejam/estivessem pregadas nas paredes, alguns não conseguiram conhecê-las com mais detalhe.

As brechas existentes em um processo de construção de memórias, tomando como base o pensamento de Maurice Halbwachs (1990), que parte do conceito de memória como um fenômeno individual que se constrói por meio das experiências que ocorrem sempre dentro de uma coletividade geradora de lembranças significativas; leva-nos a afirmar que o processo de construção de identidade, de reconhecimento de si (Escolinha) pelo outro ocorre por meio das relações históricas, políticas, afetivas, etc. Consideramos, assim como Halbwachs (1990), que o indivíduo por viver em sociedade, possui uma memória individual permeada pelas experiências coletivas, repassadas por gerações, que constituem os pensamentos sociais e conceitos estéticos.

Relacionando com as experiências artísticas e educativas desenvolvidas em um espaço não formal, como a EAR, acreditamos que há uma certa rede de memórias, uma interligação entre experiências, dos educadores e dos aprendizes, que nos desenham formas, cores e sensações. A prática artística materializada em objetos, pinturas, desenhos, colagens, etc., são peças carregadas de significados, sentimentos e memórias. São impulsores de narrativas particulares dentro de uma coletividade que é a Instituição. Então, partindo do pensamento do autor, acreditamos que as memórias existentes na Escolinha estão também interligadas à preservação de objetos criados pelas pessoas da Instituição, assim como estão vivas nas experiências vivenciadas nela.

A produção desses objetos (produções artísticas) pode ser compreendida, segundo Hallwachs (1990), como produções possuidoras de uma finalidade. Atua participando diretamente de criações de outros objetos/memórias, de experiências a partir do manuseio destes. Perante a relação entre o objeto, pessoas e memória, Hallwachs (1990) também comentou, que ao serem socializadas, postas para o coletivo, as memórias passam por processos de adaptações, esquecimentos ou reforço, ou seja, podemos dizer que ocorre uma curadoria que seleciona quais devem ser lembradas e quais devem ser esquecidas.

Nesse ponto, sobre a seleção de memórias, apoiamos-nos no pensamento de Michael Pollak (1989), para refletir sobre a necessidade de trazer à luz memórias e experiências das pessoas com deficiência. Para Pollak (1989), se adotarmos a perspectiva construtivista sobre o assunto, poderemos compreender a memória coletiva como uma forma específica de dominação, de violência simbólica. Pollak (1989) fala da existência de uma disputa entre narrativas, que pode ser relacionada à perspectiva de Foucault (2016) apresentada, e nos leva a concluir que uma sociedade hierarquizada, onde um grupo específico controla o poder, é de se esperar, conforme o autor, que haja uma seletividade das memórias e valorização de objetos [produções artísticas] que fazem perpetuar uma estratificação social, cultural e artística.

Ao contrário de Hallwachs (1990), Pollak (1989) acentuou o caráter destruidor e uniformizador da memória coletiva institucionalizada, seja pelo Estado ou pela Academia, que silenciou e apagou as memórias de grupos marginalizados. Assim, para Pollak (1989)

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante. (POLLAK, 1989, p. 3)

A partir do pensamento do autor, acreditamos poderemos atuar como agentes transformadores de narrativas ao pesquisar e analisar os excluídos, as minorias, trazendo para evidência registros de corpos abjetos que, historicamente, tiveram suas memórias, modos de aprender e fazer arte ignorados por uma memória oficial. O contato com registros documentais, em um primeiro momento, fez-nos mergulhar em um universo de possibilidades de atuação arte/educativa.

Então, com o objetivo de ampliar as narrativas sobre as PCD que passaram pela Escolinha, apresentando um olhar voltado para a inclusão de PCD, decidimos investigar a Instituição e alguns de seus artistas. Para a realização desta ação adotamos procedimentos dos seguintes métodos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa cartográfica.

A fim de melhor explicar como tais métodos de pesquisa foram aplicados, fizemos uma analogia do processo de pesquisa com a produção artística de aguada com anilina e nanquim, técnica esta aplicada na EAR, em seus processos de ensino da arte, e difundida por ela para todo o Brasil, pelo MEA, conforme Silva (2013). Essa analogia foi usada para ilustrar a trajetória do nosso fazer investigativo, configurando-se, de forma lúdica, em um texto narrativo descritivo, exploratório, do passo a passo tomado para a realização desta dissertação.

A aguada com nanquim e anilina, como pontuado na introdução, é uma técnica antiga, que com o tempo ganhou novos procedimentos, incorporando diferentes materiais, porém tem como base a água para a diluição dos pigmentos. Na EAR, a aguada é uma técnica bastante realizada com os estudantes, conforme relatou a arte/educadora Zenaide Ramos do Carmo em um dos encontros que tivemos com ela em 2021.

Durante uma tarde de sábado, enquanto aguardávamos uma colega chegar à Escolinha para começarmos os processos de coleta de dados, Zenaide e nós conversávamos sobre uma oficina que ela estava planejando com o diretor da Instituição, dentre sugestões de atividades pensadas para a oficina surgiu a da aguada. Nesse momento, Zenaide preparou a anilina vermelha, separou em uma tampinha de plástico algumas gotas de nanquim azul, pegou um papel em branco. Com todos os materiais dispostos na nossa frente, ela nos pediu que molhássemos todo o papel com água, e logo após com a anilina misturada com álcool. De primeira, não entendemos a proposta, porém como nunca tínhamos experimentado esta técnica ficamos animados em experimentar.

Pegamos o pincel grande encharcado com água e passamos sob toda a superfície branca do papel. Depois aplicamos algumas pinceladas com a mistura vermelha. As várias pinceladas aleatórias foram revelando formas abstratas que se uniam harmonicamente pelas variações de rosa que surgiam devido ao contato com a água. Em seguida, ela nos disse para fazer um desenho, usando o nanquim azul sob o mesmo papel. Inconscientemente, começamos a traçar linhas em cima nos espaços que não receberam a anilina, nas brechas que

as pinceladas aleatórias deixaram, a fim de preencher todos os espaços. Ao encostar o pincel com nanquim azul, as duas cores entraram em contato, misturando-se, mas mantendo uma forma, preenchendo as áreas brancas, expandindo-as agora num roxo (figuras 3 e 4).

Figura 3 - Primeiro experimento com aguada, usando anilina e nanquim. 2021



Fonte: acervo do autor.

Figura 4 – Segundo experimento com aguada, usando anilina e nanquim. 2021



Fonte: acervo do autor.

Esta simples atividade foi uma chave para ativar, em nossa memória, os conceitos teóricos sobre as práticas das três metodologias citadas, em especial a Cartográfica. Por ser a Escolinha de Recife uma instituição conhecida no campo da arte/educação, já havendo alguns artigos e um livro publicados sobre ela, tivemos que partir dos relatos e narrativas já estabelecidas, que foram construídas. As referências bibliográficas podem ser associadas, nesse sentido, ao encharco de água produzido pelo pincel sob o papel branco. Ela trouxe para

a construção desta pesquisa uma base teórica/histórica, informativa, analítica, pelo qual sem esta produção por aguada não teria condições de se desenvolver.

Durante todo o processo de investigação e escrita, partimos de estudos, livros e artigos, para entender os variados tons que surgiriam com a intervenção da anilina. Assim como a água, as referências bibliográficas acolheram (deram forma fluida) à anilina vermelha pura, que evidenciou trajetos (memórias) de pinceladas com água, também proporcionou conexões entre um fluxo e outro.

No percurso investigativo, também foram extraídos e colhidos alguns pigmentos azuis dos materiais documentais como: fichas de matrícula, relatórios de prestação de contas, esboços de cursos, relatórios de estágio, etc. Para essa extração e coleta foi considerada a perspectiva de pesquisa documental de Arlette Farge (2009). Assim como Farge (2009), consideremos os documentos como um

conjunto de documentos, quaisquer que sejam suas formas ou seu suporte material, cujo crescimento se deu de forma orgânica, automática, no exercício das atividades de uma pessoa física ou jurídica, privada ou pública, e cuja conservação respeita esse crescimento sem jamais desmembrá-lo (FARGE, 2009, p. 12).

Os documentos acessados, foram organicamente sendo cultivados, eles são parte da alma da Instituição, como poderá ser visto, eles trouxeram para nós possibilidades de focalizar instantes da vida/atuação de personagens comuns, de fazeres, e de sentir arte/educação. Fizeram saltar aos nossos olhos fragmentos de verdades particulares. Ricos em espontaneidade e intimidade. A pesquisa documental em acervos como a da EAR, segundo entendemos pela autora, buscou dar vida à história de vida de indivíduos, com suas virtudes e dificuldades. Consideramos positivo o emprego desta perspectiva, pois ela nos ajuda a justificar nossas intervenções pessoais e teóricas diante das informações e memórias encontradas. Como será visto, as intervenções feitas por nós contribuíram para uma compreensão ampla do momento, da ação, da época e da ideia de que nos foram reveladas. Essas intervenções são validadas por Farge (2009), porque, para ela, as mesmas se originam da manipulação do acervo, que é uma ação passível de mãos que organizam, classificam, de olhos que vigiam os escritos e cheiros que despertam memórias.

Diante desses apontamentos, podemos considerar que a proposta de pesquisa documental apresentada por Farge (2009) e adotada por nós, aproxima-se da ideia de valorização dos corpos abjetos, de suas memórias, apresentada anteriormente através de

Foucault (2016), Pollak (1989) e outros. Pesquisas documentais que se dispõem a entender a vida de personagens de uma instituição ou de uma área do conhecimento, podem fornecer informações e indícios sobre práticas cotidianas, expressam hábitos, costumes e valores de uma época, permitindo a reconstituição de uma memória de si, consequentemente, segundo visto em Hallbwachs (1990), a reconstituição de uma memória coletiva.

Nesse sentido, entendemos através de Luisa Maria Delgado de Carvalho (2015), que a valorização dessas memórias individuais são necessárias para a ampliação do conhecimento sobre determinado tema/momento histórico, pois, na medida em que a sociedade reconhece o valor do indivíduo e valoriza registros de sua identidade, o fotografar, o escrever [e o desenhar] abrem espaço para a legitimação do desejo de registrar a memória do homem anônimo, do indivíduo comum, da professora, cuja vida é composta de acontecimentos cotidianos, importantes para a produção e reconhecimento de si em um coletivo.

A experiência artística de fazer uma aguada, vivenciada, como ilustrativa da experiência investigativa também pode ser empregada para explicarmos os procedimentos da cartografia. Compreendendo a perspectiva rizomática dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), consideramos a pesquisa cartográfica desenvolvida, como uma raiz fasciculada que se faz surgir, através de ações como observações, interações e coletas. A ideia de rizoma apresentada pelos autores alinha-se a nossos propósitos que discute a estrutura fechada de uma pesquisa, em que as multiplicidades vivas e dinâmicas de experiências e fenômenos não são considerados. Consideramos essa multiplicidade de experiências e fenômenos como filamentos de raízes já existentes, pois são desdobramentos de uma raiz central que naturalmente brotaram, que se relacionam entre si e que podem ser percebidas a partir de um olhar atento.

Essa multiplicidade de experiências e maneiras de compreender um certo tema pela perspectiva rizomática do método cartográfico dos filósofos, para Luciano Bedin da Costa (2014), permite “pensar a realidade através de outros dispositivos que não os apresentados tradicionalmente pelos discursos científicos, valorizando aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formados e criadores de realidade” (COSTA, 2014, p. 70). Quando nos deparamos com a diversidade de modos de pensar uma existência a partir de registros documentais e artísticos acessados pelo ato de cartografar, entendemos que nossa pesquisa se tratou de um processo de reconstrução de narrativas, considerando realidades já existentes, porém ainda não conhecidas.

Costa (2014) comentou, ainda, que como método de pesquisa, a cartografia se preocupa em observar as brechas, assim como as gramas que nascem preenchendo os espaços vazios, fazendo surgir as múltiplas existências e fenômenos que podem ser identificados e observados, apresentando-nos novas perspectivas. Para ele,

É no espaço não-cultivado das importâncias culturais e sociais que ele [cartógrafo] colocará seu olho e corpo. Ele perguntará por aquilo que brota nos espaços mais improváveis, pelos montículos de vida que se fazem nos cantos, naquilo que o próprio espaço costuma refugar ou avaliar enquanto não importante. Neste sentido, dizemos que o pesquisador é um gamado em grama e que sua cartografia não deixa de ser um desenho dos *desdenhos* sociais. (COSTA, 2014, p. 73)

Ao falarmos das brechas em um contexto de produções acadêmicas, lembramos da falta de estudos e registros a respeito dos estudantes com deficiência que estudaram na EAR, deparamo-nos com a ideia de que essas brechas se trata de um processo de seleção de memórias apontado por Pollak (1989). Assim, diante dessa “seleção” lembramos, também, o que nos apresentou Somera (2008) a respeito da formação da pessoa artista com deficiência, da trajetória da educação para PCD no Brasil observada, apontamentos que nos levaram a concluir que o esquecimento das memórias desses estudantes, de suas experiências, são consequência de uma sociedade caracterizada por Foucault (2016) como imersa em relações de poder, que estabelece (consciente ou inconscientemente) uma estrutura de dominação pela hegemonia e superioridade de existências específicas.

Assim, com a cartografia, somamos outros saberes e perspectivas às produções existentes sobre a história da Instituição (EAR), que ainda está em construção. Ela sinaliza, como será vista a existência desses estudantes, registros simbólicos e sensíveis das memórias destes e dos arte/educadores sobre o ensino da arte para PCD. Buscamos entender as brechas nesse papel encharcado com água, com narrativas já publicadas, identificadas, ressaltadas pela anilina vermelha de alguns registros documentais e que no fazer da pesquisa foram ganhando formas através das memórias, de existências e as experiências daqueles que vivenciaram e fizeram a arte/educação na EAR.

Então, a partir dos fluxos de água existentes antes desta investigação, começamos a observar e coletar informações, documentos, produções artísticas e memórias que pudessem contribuir para evidenciar e ampliar algumas questões a respeito do Artista PCD e seus processos de formação artística na EAR. Como será visto, ao entrar em contato

primeiramente com as fichas de matrícula dos estudantes, começamos a traçar e visualizar os primeiros tons de vermelho (magenta) sob a água.

A mistura das informações sobre o perfil do estudante se mistura com as narrativas que simplesmente citavam (incluíam) a existência de PCD num espectro geral. Essas primeiras pinceladas com anilina vermelha (magenta) nos evidenciaram quem foram esses estudantes, suas deficiências e o período que a Instituição mais os acolheu, também sua perspectiva sobre educação artística para pessoas com deficiência, direcionando, assim, o andamento desta investigação.

3.1 PRIMEIRAS PINCELADAS COM ANILINA: A ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Como dito, para desenvolver esta investigação, foi adotado o método da pesquisa cartográfica, sendo assim, as impressões que apresentaremos, a seguir, foram elaboradas a partir do entrelaçamento de narrativas bibliográficas já elaboradas com as narrativas existentes em registros documentais, orais e artísticos. Para nós, as fichas de matrículas, os relatórios de gestão, as falas orais de arte/educadores, as produções artísticas, que serão expostas são, como defendido por Carvalho (2015), objetos que carregam memórias que também compõem a história da atuação da instituição com PCD.

As primeiras ações que serão descritas buscaram conhecer quem foram esses estudantes e como eles eram identificados e acolhidos. Partindo dos registros de Azevedo (2000) e Silva (2014a), obtivemos uma referência para observar a estruturação pedagógica e administrativa da Escolinha de Recife, as quais foram respaldadas nas experiências de Noêmia Varela, obtidas a partir do contato dela com a EAB e a EEUP. Em uma de nossas consultas, surgiu a curiosidade de saber se houve alguma semelhança/vestígios ou não, entre o pensamento/abordagem organizacional adotado por Varela na EEUP e o adotado pela mesma na EAR.

Por se tratar de um método fluido de investigação, as ações investigativas foram ganhando forma, conforme o percurso que fomos percorrendo. Nossa cartografia exigiu, como apresenta Virgínia Kastrup (2009), uma atenção flutuante, porém integrativa, não se limitou a um tempo específico e cronometrado de vivência no espaço. Ela foi construída por

instantes, momentos de presença e atuação na Instituição que, quando cartografados, sinalizaram-nos as limitações e as possibilidades de caminhos investigativos existentes para percorrer. Reconhecemos o quão precioso era não só o acervo da Instituição, mas toda memória acumulada por nós e por outros participantes, e reconheci também o quanto ainda existe de memória para conhecermos.

Desde 2014, empenhamo-nos em conhecer um pouquinho mais sobre a Escolinha. Desde a primeira vez em que pusemos nossos pés na Instituição, a convite da arte/educadora Auvaneide Carvalho, vínhamos investigando informalmente a Escolinha, coletando memórias, com o propósito de conhecer sua dinâmica e sua atuação no campo da Arte/educação. Nossa relação com a Instituição não foi só acadêmica, mas afetiva. O acolhimento foi sentido logo no primeiro dia, quando fomos recebidos com um sorriso de atenção e cuidado refletido em perguntas: “Como você está? Chegou bem? Quer uma água?”.

Embora, antes de 2014, nunca termos entrado na Escolinha, o ambiente nos pareceu bastante familiar. As cerâmicas com desenhos de arabesco que formam padrões que lembram flores, os móveis antigos em madeira, o cheiro de terra e plantas vindo do jardim nos transportaram para a memória da casa da nossa avó, fazendo-nos sentir acolhidos. Com o passar dos anos, fomos estreitando a relação com a Instituição. Passamos a frequentá-la com mais intensidade, chegando a participar de algumas ações promovidas por ela. Sete anos depois de 2014, inquietado pelas narrativas em construção a respeito da Instituição, voltei a investigar a mesma para conhecê-la um pouco mais através do ato de cartografar.

No período em que a pesquisamos a Escolinha, durante o ano de 2021, ela esteve fechada para o público externo devido à pandemia de Covid-19. Apenas as atividades de zeladoria, conservação, limpeza e acomodação do acervo, de pesquisas e formações estavam sendo desenvolvidas. Logo no primeiro dia em que iniciamos presencialmente esta pesquisa, entre uma conversa e outra, tomamos ciência que devido a uma chuva forte que caíra meses antes, parte do acervo da Instituição havia sido atingido pela água e o mesmo estava sendo tratado. Soubemos que dentre os documentos que sofreram intervenção da chuva estavam algumas fichas de matrícula e alguns desenhos.

Figura 5 - Primeira visita à EAR. Coleta de falas e memórias de arte/educadores, em 2014.



Fonte: acervo do autor.

Diante da necessidade de preservar o acervo atingido, passamos a cuidar desses materiais, trabalhando na limpeza e organização deles em paralelo às ações de investigador (figuras 6 e 7). Uma coisa engraçada que só nos demos conta quando estávamos a construir o texto desta dissertação, ao selecionar as fotografias, foi que coincidentemente, para o primeiro dia da pesquisa em campo (em 2021), escolhemos a mesma camisa que usamos no primeiro dia em que estivemos na Instituição em 2014 (figura 5), talvez nosso cérebro, inconscientemente, tenha relacionado a camisa à memória afetiva da experiência do primeiro contato.

Como já sabíamos da existência dos estudantes PCD e de alguns procedimentos, optamos, primeiro, por pousar nosso olhar atento sob o acervo das fichas de matrícula. Diante da imprevisibilidade dada pelas condições da Instituição, do acervo e pela pandemia de

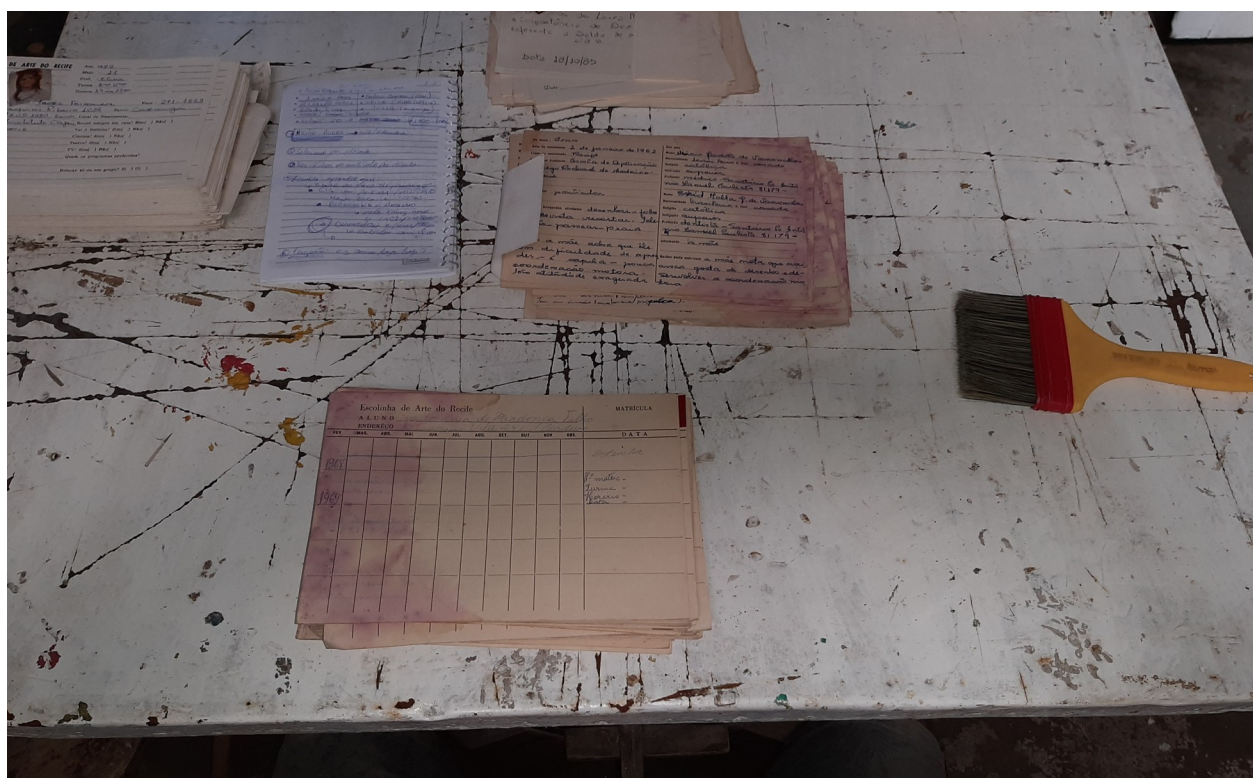
Covid-19, as ações de investigação foram acontecendo um passo de cada vez. Por algumas vezes, não soubemos responder a alguns integrantes da Instituição “o que eu estava procurando?”, na intenção de nos ajudar. Também houve uma preocupação com o material a que iríamos acessar, sempre sendo questionados no intuito de ajudar, porém, sem respostas, eu apenas coletava e fazia anotações, seguia o percurso investigativo que nos era apresentado pelos registros, limpava os documentos e organizava-os e, assim, íamos nos surpreendendo com cada descoberta. Mesmo sem saber, a princípio, por qual caminho a pesquisa iria seguir, deixamo-nos guiar pelas manchas de anilina que iam se formando.

Figura 6 – Limpeza e organização das fichas de matrícula dos estudantes da EAR. (2021)



Fonte: acervo do autor.

Figura 7- Fichas de matrícula, contendo informações sobre os estudantes com deficiência. (2021)



Fonte: acervo do autor.

Enquanto limpávamos e organizávamos o acervo das fichas, íamos encontrando registros de alguns estudantes PCD acompanhados de observações e comentários. Após coletar as informações existentes, nós as analisamos e comparamos com as informações registradas como as de Oliveira (2016). Os registros do autor nos ajudaram a identificar que diferentemente da perspectiva da EEUP, na qual focou no acompanhamento clínico especializado, a EAR se colocava com um espaço acolhedor, não segregador. Essa ideia de acolhimento foi percebida nas fichas, quando identificamos uma certa preocupação com todo o estudante ou visitante que chegava à Instituição. Percebemos que havia um tratamento, uma ideia de respeito, em não se discriminar as especificidades dos estudantes por parte dos pais.

No princípio, lembrando as perspectivas da educação para PCD apresentadas na seção anterior, entendemos que a Escolinha de Recife, sob a liderança de Varela, adotou uma postura de integrar as PCD no ambiente da Instituição. Conforme estudos de Azevedo (2000) intuímos que esta concepção de integração foi uma preocupação latente, estava cravada na EAR através de sua líder. Tal perspectiva pode ser percebida desde a fundação, através de

registros históricos catalogados bibliograficamente e aqui apresentados nas fichas, as quais sinalizam a adoção da lógica integrativa bem antes da consolidação do debate dessa perspectiva, em 1970, conforme registro cronológico de Coutinho (2013). Uma confirmação dessa afirmação pode ser percebida nas fichas de matrícula elaboradas por Varela e usadas para coletar informações do estudante. Ao analisarmos as fichas da Escolinha percebemos, em comparação à descrição da ficha de matrícula da EEUP feita por Oliveira (2016), que embora ambas as fichas (da EEUP e da EAR) possuíssem algumas semelhanças, as da EAR passaram por algumas adaptações.

Ao analisarmos 863 fichas de matrícula, referentes ao período de 1960 a 1999, pudemos identificar que dentre as informações solicitadas, nelas não há nenhum campo que perguntasse ou fizesse a referência diretamente a uma discriminação de deficiência (como havia nas fichas do EEUP). Então, confirmando o registro de Silva (2013) sobre as perguntas das fichas, constatamos que de fato eram solicitadas pela EAR as seguintes informações: Nome, endereço, data de nascimento, local de nascimento, telefone, escolaridade, nome da escola, motivos de interrupções no estudo (caso houvesse), outras aulas/atividades, brincadeiras preferidas, se brinca sozinho ou em grupo, se frequenta festinhas, se participa de reuniões com amigos, os divertimentos (cinema, teatro, discos, rádio, programas de TV), informações pessoais sobre os pais, incluindo profissão e religião, se possui irmãos, a razão da matrícula e um campo para observações diversas.

Tais perguntas nos levaram a imaginar a necessidade que a Instituição tinha de entender/conhecer a criança em sua complexidade cultural, estética e social, não se limitando a aspectos clínicos, que poderiam caracterizar e enquadrar a criança em categorias a partir de sua especificidade. Como podemos ver na figura 8, a ficha era preenchida pelo responsável da criança ou jovem. Nessa fase de observação das fichas, surgiu-nos a seguinte questão: o que poderia sugerir a postura de não exigir do estudante, dos pais ou responsáveis que a deficiência fosse relatada? Será que não discriminar a deficiência não era um empecilho para o acesso, permanência e convívio coletivo na Instituição?

Figura 8 – Ficha de matrícula de uma estudante, onde a mãe discrimina o "déficit de inteligência" 1960.

Do aluno: [Redacted]	Dos pais:
Data do nascimento 26.06.1954	Nome [Redacted]
Lugar do nascimento Fortaleza	Nacionalidade Bras. E. Civil Casados
Escola que frequenta Escola Experimental - classe de Atividades Domésticas.	Religião Católica
	Instrução Primário
	Profissão Agricultor - Solo jardim - Solo jardim (platos de tomates, frutas) Indústria - Bateria - Solo jardim
Outras aulas Aulas particulares - Grafa	Nome [Redacted]
[Redacted]	Nacionalidade Brasileira E. Civil Casados
Interesses, brinquedos, atividades gosto de cinema, de fatos, praia, televisão.	Religião Católica
	Instrução Secundário - Médio incompleto
	Profissão Dona de casa
Observações A criança tem déficit de inteligência, sabe cozinhar e costurar um pouco. Gosta do trabalho doméstico, faz sabe ler e escrever, com alguma dificuldade, no momento não está frequentando escola. Testes feitos por [Redacted]	Informante Mãe da aluna
	Razões desta matrícula Socialização da criança - Indicação da Profa. [Redacted]

Fonte: acervo documental da EAR.

Ao verificar outras fichas percebemos que o fato de não se exigir a descrição da deficiência não significou uma proibição de que ela fosse identificada, pois em alguns casos foi percebido que alguns pais se sentiam confortáveis ou sentiam a necessidade de informar a Instituição as especificidades de seus filhos. Então, diante da identificação desses registros, sobre as informações das fichas nos fizemos outras duas perguntas: de que maneira tal informação era aproveitada? Será que era aproveitada?

Uma certeza que temos é de que somente através da sinalização da deficiência nas fichas feitas pelos responsáveis, temos, hoje, registradas em forma de dados, não só as presenças das pessoas com deficiência na Escolinha de Recife, mas temos também informações sobre o ambiente social e cultural, as referências estéticas desse público, por meio de dados sobre: a profissão dos pais, os gostos das crianças, colégio onde estudava. Diante dessas informações, podemos saber o repertório cultural/artístico que essas crianças

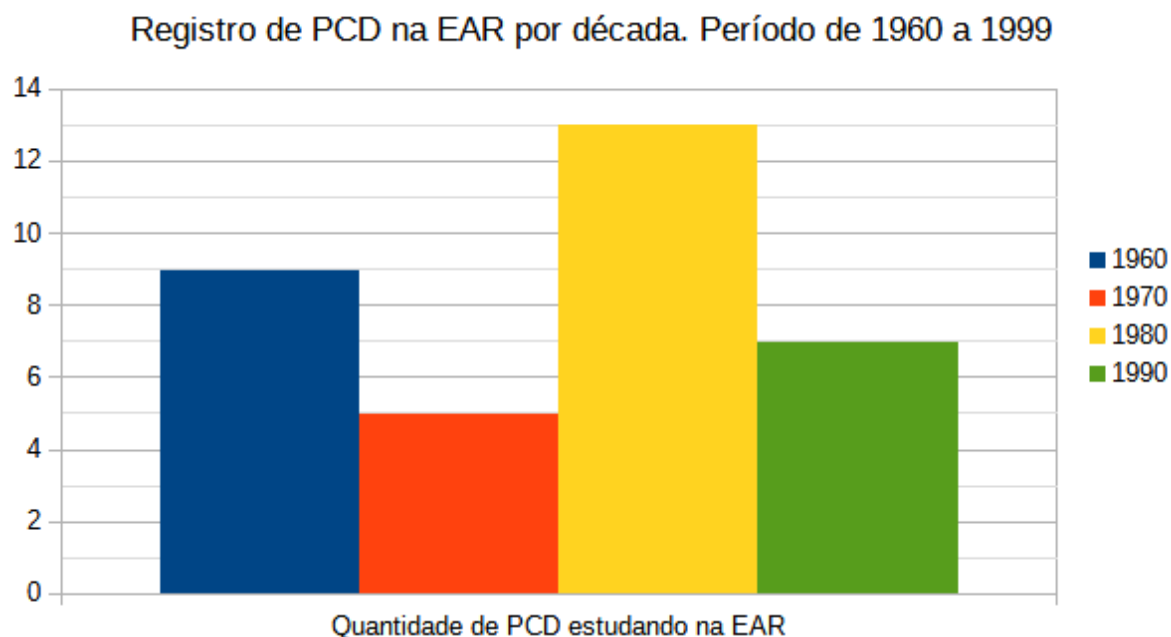
levavam para a EAR. As referências artísticas mais observadas nessas fichas são de programas e personalidades da televisão, também de alguns grupos musicais.

Outra coisa observada nas fichas foram as sinalizações de indicação e encaminhamentos de outras instituições escolares e clínicas, feitas por professores e profissionais da saúde. Essas sinalizações nos levaram a questionar o porquê dessas pessoas indicarem a EAR? Será que havia alguma relação com o trabalho de Varela na EEUP? Será que na EAR buscava-se a escolarização desse público? O que significou essa procura, do ponto de vista da relação EAR e escola?

Durante o período de 1960 a 1999, temos o conhecimento de que passaram pela Instituição cerca de 34 pessoas (crianças, jovens e adultos) com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) diversos como: “cegueira”, “baixa visão”, “dislexia”, “deficiência motora”, “síndrome de *down*”, “distúrbio de conduta”, “déficit intelectual”, “surdez” e “superdotação”. Salientamos que esse número pode ter sido maior, pois, como dito, a descrição da deficiência não era algo exigido na hora da matrícula, ou em qualquer outra situação dentro da Instituição. Lembramos também que, como dito, esse resultado se refere às 863 fichas consultadas, que não incluem as fichas dos anos subsequentes à década de 2000, pois após este período, identificamos que não houve um volume significativo (considerado por nós) de novas matrículas, havendo a permanência de alguns veteranos do período selecionado.

A respeito do período investigado, como pode ser visto no gráfico 01, identificamos que comparando as décadas, a que houve mais registro das deficiências foi a de 1980. O volume expressivo dessa década não significa que este foi o período em que a Escolinha mais recebeu pessoas com deficiência, visto que a identificação nas fichas não era regra. Justificamos essa expressiva presença, fazendo alusão ao contexto histórico apresentado por Coutinho (2013), em que relatou ter sido na referida década que se intensificaram movimentos de luta pelos direitos da PCD. Esses movimentos podem ter trazido maior consciência para os pais, ao promover maior visibilidade para a temática e necessidades da PCD, sensibilizando a sociedade para as diversas realidades, colaborando também para a desmistificação e reconhecimento das particularidades de cada pessoa.

Gráfico 01 – Registro de PCD na EAR por década. Período de 1960 a 1999.



Fonte: acervo do autor.

Considerando os registros de Coutinho (2013), nos quais comentou que a nova perspectiva, a de inclusão, difundida no período, estava se consolidando, podemos intuir que espaços educativos na perspectiva inclusiva ou integrativa ainda não eram comuns, o que pode justificar o fato de que a Escolinha do Recife, na década de 1980, ter sido procurada como um dos primeiros espaços voltado para o público, tendo recebido muitas crianças sob orientação e recomendação de professores, psicólogos e médicos, devido ao longo envolvimento da mesma com as práticas educativas para PCD. Credenciamos também essa procura pela trajetória de Noêmia Varela na EAB, ao trabalho dela junto à sociedade Pestalozzi; sua participação no Grupo de Estudos de Nise da Silveira; e em especial (pensando a sociedade recifense) sua atuação na EEUP, conforme relatou Frange (2001).

Após relacionarmos a dinâmica de atendimento da Instituição identificada ao contexto histórico da educação inclusiva, passaremos a compreender, a seguir, as perspectivas e algumas práticas educativas que foram se construindo com o tempo. Continuaremos descobrindo, através do método cartográfico e pesquisa documental, as memórias existentes em documentos, relatórios, relatos e produções artísticas, que nos ajudaram a elucidar como

era a relação entre a Instituição e pessoas com deficiência. Diante do apresentado, nossa aguada com anilina, nesta etapa, levou-nos a um caminho de coleta de memórias que juntas criaram uma composição de diversas existências e experiências, que nos ajudam a obter um perfil sobre as abordagens adotadas pela Instituição.

3.2 INCISÕES COM NANQUIM AZUL: CONHECENDO ALGUNS REGISTROS DOCUMENTAIS DA INSTITUIÇÃO

Na Escolinha de Arte do Recife, as ações arte/educativas (oficinas e cursos regulares), conforme apresentado, trabalhavam, no geral, a percepção estética, cultural e social do indivíduo. Mas, quais as contribuições desse espaço para o desenvolvimento da pessoa com deficiência? Como ela atuou? Com que se preocupou? Somente trabalhava a percepção visual? Como trataram as habilidades das PCD?

Para elaborarmos respostas para essas questões, precisamos partir do pensamento pedagógico de Noêmia Varela. Segundo Azevedo (2019), Varela não só pensou como orientou arte/educadores a tratar todas as crianças por igual, sempre com amor e carinho, no âmbito social e no pedagógico, mas orientou também a conhecer o estudante. Buscou também inserir a PCD num espaço coletivo. Havia a preocupação em conhecer o estudante, como constatado nas fichas, quando se perguntava os interesses da criança, sem categorizá-la por sua deficiência. Esses registros reforçam nosso pensamento de que pode ter sido a integração de PCD o primeiro propósito da Instituição.

A ideia de integração que percebemos, conforme interpretamos pelos apontamentos de Coutinho (2013), pode ser configurada na adoção da ideia de não gerar um ambiente discriminatório, “ignorando” a deficiência. No campo pedagógico, Varela partia do interesse de cada criança e buscava ajudá-la a desenvolver suas habilidades, em coletivo, acolhendo a todos sem discriminação. Como registrou Azevedo “em seu coração de arte/educadora cabiam todos os deserdados da escola, dessa escola que mata as singularidades” (AZEVEDO, 2019, p. 107). Varela tinha como diretriz pedagógica “olhar para o outro, pelo ângulo de suas potencialidades e nunca pelo de suas deficiências” (AZEVEDO, 2019, p. 107).

Essa abordagem de Varela, à primeira vista, pode nos levar a percebê-la, a partir dos estudos de Sassaki (2006), de certa forma, como não inclusiva, mas integrativa, pois ao não

se identificar as especificidades, as ações para buscar estabelecer uma certa inclusão podiam correr o risco de não promover um espaço inclusivo de PCD. Ao refletirmos no fato de que para ela as deficiências não eram condições limitadoras para o desenvolvimento, e que o foco era o desenvolvimento das habilidades apresentadas pelas crianças, perguntamo-nos como era essa abordagem na prática, considerando uma turma plural?

Sobre as práticas arte/educativas, Silva (2013) comentou que a construção delas, contemplava integrar a arte ao processo formativo das pessoas com deficiência. Essa visão de Varela foi considerada pioneira por alguns pesquisadores, uma atitude muito importante para o campo do ensino da Arte, na época. Tal pioneirismo, apontado por Silva (2013) também é ressaltado por Azevedo (2019), Frange (2001), dentre outros, e levou Varela a receber o reconhecimento, pelos arte/educadores do Brasil de ter sido “a primeira arte/educadora brasileira a introduzir a arte na educação de crianças com deficiência” (CARVALHO, SILVA e SILVA, 2017, p. 4413).

A abordagem e práticas educativas implementadas por Varela na EAR, segundo podemos compreender pelas narrações da própria Varela feitas a Azevedo (2000) e Frange (2001), possuem algumas semelhanças com as praticadas no ambiente clínico/escola da EEUP. Havia a preocupação em promover a aproximação do paciente com a cultura local e uma ocupação. Percebemos que diferentemente dos exemplos narrados por Oliveira (2016), as práticas da EAR constituíram-se em uma abordagem metodológica e política que buscaram superar as barreiras programática e atitudinal vigentes na época, no campo da educação e arte/educação. As abordagens não se pautaram pelo ângulo que compreende as deficiências como uma limitação, antes visavam ampliar as potencialidades de cada pessoa. Era com esse olhar formativo que a arte/educadora buscava enfatizar, a seu modo, uma política de inclusão na Instituição.

Nesse sentido, fica evidenciado que, as experiências educativas, culturais, estéticas extraescolares proporcionadas pela EAR consideravam diferentes sujeitos, independentemente de suas condições, acolhendo-os, e tinham como finalidade, conforme descreve Silva (2013) a respeito do artigo de número dois do seu estatuto⁶

promover atividades artísticas e recreativas visando ao desenvolvimento da criança, sobretudo, ao seu desenvolvimento estético e ao seu ajustamento emocional e social. Além da integração da arte no processo educativo como princípio unificador na educação. (SILVA, 2013, p. 44)

⁶ Estatuto de fundação, 195, registrado SILVA, 2013, p.44

As ações desenvolvidas promoveram, conforme nossa compreensão sobre o que apresentaram Azevedo (2000) e Silva (2013), o desenvolvimento de habilidades artísticas, da percepção estética e do emocional, convivência social, ou seja, visavam uma formação global do indivíduo, numa coletividade. Os autores frisaram ainda que elas incentivavam o ajustamento emocional e social de seus alunos e visavam promover ações mobilizadoras de integração de processos psíquicos à arte na educação, ricos para a formação humana.

Diante do que apresentaram os autores, a perspectiva de integração/inclusão da EAR nos leva a acreditar que tais atividades arte/educativas das Escolinhas, quando se dispuseram a desenvolver a percepção imaginativa, a capacidade criadora e a compreensão das realidades, como apontou Barbosa (2011), tiveram a intenção de inclusão, porém pelo viés da integração. Inserindo as diferentes realidades no seu ambiente, mas, dentro das possibilidades, perpassou uma série de ações que buscaram a formação de estudantes e seus educadores em vários aspectos, como será visto.

Nesse sentido, entendemos que a Escolinha de Arte do Recife, como espaço educativo não formal (como ONGs, galerias de arte, museus, cursos livres da cidade de Recife), pode ter atuado como espaço de relevância dentro do sistema educacional do Estado, pois contribuiu para a formação de indivíduos, quando ao adotar um caráter, como relatou Frange (2001), laboratorial, possibilitou aprendizagens pelas experiências artísticas. A EAR se propôs a transpassar os processos educativos desenvolvidos no âmbito formal [escolas regulares e ao espaço clínico/escolar do EEUP], com uma nova visão. Houve uma busca por uma formação que fosse além de um programa educativo restrito, guiado exclusivamente pela medicina/ou pelo pensamento pedagógico tradicional da época. Como visto, ao se propor ser uma escola para formação do homem criativo, a EAR, como a EAB, mergulhou em pensamentos da psicanálise, filosofia, antropologia, etc. que tratavam de pensar o ser humano em sua completude.

Sobre a atuação da Instituição como espaço não formal de desenvolvimento humano, Maria da Glória Gohn (2010) nos ajuda a situar historicamente esse modelo de educação como consolidado no final do século XX. A autora justifica ainda a consolidação, citando as transformações ocorridas na sociedade, especialmente após o surgimento da ideia de globalização, muito disseminada no período. Compreendendo a forte atuação da educação não formal como espaços de desenvolvimento humano para além dos programas educacionais oficiais, observado por Gohn (2010), podemos pensar que Varela, bem antes da

consolidação desse modelo, já implantava na cidade de Recife algumas concepções da atuação educativa pontuadas por Gohn (2010). Conforme pudemos constatar, nos registros bibliográficos, a Escolinha não buscava a escolarização das pessoas, mas atuava paralela a educação escolar, seguindo sua própria proposta pedagógica de desenvolvimento humano. Embora não seguisse um currículo oficial, a Instituição chegou a trabalhar, conforme identificado em alguns registros de produções artísticas, temas da História, Ciências, como também desenvolveu ações para alfabetização, que, na maioria das vezes, não era tão eficiente nos espaços formais, por não considerarem a heterogeneidade dos educandos.

Se formos pensar o formato da educação formal do período entre 1960 e 1970, conforme apontamentos feitos na seção anterior, também por Silva (2010), podemos intuir que em específico a educação para PCD não era inclusiva. O ensino formal, no geral, segundo Gohn (2010), foi se construindo através de modelos europeus, com adoção de abordagens tradicionais, engessadas de ensino, em que experiências educativas acabavam por não se relacionarem com o ambiente (realidades) no qual o indivíduo estava inserido. Diante desse fato, lembrando as palavras de Somera (2008), quando imaginamos a educação formal para PCD da época. Somos levados a pensar que espaços não formais como a EAR, podem ter sido colocados como instituições que atuaram no início do século XX como suporte para a educação de PCD, atendendo a demandas educativas ignoradas pelas escolas tradicionais.

Fazemos tal suposição ao percebermos a existência de uma certa rede entre Escolinha e escola formal, através de registros em fichas de matrículas, as quais nos sinalizaram uma procura frequente pela Escolinha, por meio de indicações de outras instituições. O que percebemos é que, na época, a Escolinha era reconhecida como um espaço de atendimento das necessidades/especificidades que não eram comportadas pela educação formal. Em algumas fichas, identificamos que alguns pais de crianças com deficiência sinalizaram uma indicação ou recomendação do espaço por parte de um professor, assistente social ou médico, para fins da prática de desenvolvimento pessoal/social/cultural da criança, como pode ser visto nas fichas das figuras 09 e 10.

Figura 9 – Ficha de matrícula, sinalizando um encaminhamento de uma ONG (assistente social).

DE ARTE DO RECIFE

Ano 19 94 95

Matr. : 192 292

Prof. : cleonice Chonice

Turma : 2as e 6as 2as e 6as

Horário: 8 às 9:30 8 às 9:30

Nome : [redacted] Fone : _____

Endereço: [redacted] Bairro: Caixa D'Água

Data de Nascimento: 19.08.82 (44 anos) Local de Nascimento: Pav D'Alho

Escola que frequenta CAIC (Peixinhos) Reune amigos em casa? Sim() Não()

Vai à festinha? Sim() Não()

Brincadeiras Preferidas: futebol Cinema? Sim() Não()

Teatro? Sim() Não()

Qual a razão da matrícula? encaminha- TV? Sim() Não()

mento do SOS criança Quais os programas preferidos?

Quantos irmãos? 4 irmãos Silvio Santos

Brincar só ou em grupo? S() G()

Outras aulas ou atividades: centro de Reabilitação e Educação Es-
pecial

Fonte: acervo documental da EAR.

Tal disposição em encaminhar as crianças com deficiência à Instituição pode significar que ela era considerada uma referência de espaço para o desenvolvimento da PCD em Recife, pois ficou evidenciado pelas fichas que a mesma, durante décadas, acolhia as indicações e encaminhamentos das escolas e órgãos públicos e de algumas escolas privadas. Com o encaminhamento, as crianças com alguma deficiência eram atendidas pela Instituição muitas vezes de forma gratuita, revelando o compromisso filantrópico com o desenvolvimento delas para além do que a escola formal ofertava/ podia ofertar.

Figura 10 – Ficha de matrícula de estudante com atraso pedagógico, sinalizando indicação de uma professora.

Do aluno: <u>[redacted]</u>	Conteúdo Familiar — <u>2 uma criança</u>
Data do nascimento: <u>24 de janeiro de 1957</u>	Dos pais: <u>1 mãe - 1 pai</u> <u>1 - 5º ano em 1969</u> <u>1 - nata em 1957</u>
Lugar do nascimento: <u>Recife</u>	Nome: <u>[redacted]</u>
Escola que frequenta: <u>Escola Particular</u>	Nacionalidade: <u>brasileira</u> E. Civil: <u>casado</u>
<u>Professora particular - [redacted]</u>	Religião: <u>católica</u>
<u>de Melo - tem atraso pedagógico pela distúrbio de conduta</u>	Instrução: <u>superior</u>
<u>+ outras aulas 2º série.</u>	Profissão: <u>economista - Av. João de</u> <u>Barna 1500 - ↓</u> <u>Comerciante - Padaria -</u>
Interesses, brinquedos, atividades: <u>desenhar copiar</u>	Nome: <u>[redacted]</u>
<u>do - jogos - ler - televisão -</u>	Nacionalidade: <u>brasileira</u> E. Civil: <u>casado</u>
	Religião: <u>católica</u>
	Instrução: <u>media</u>
	Profissão: <u>doma de casa</u>
Observações: <u>superproteção - tem distúrbio de conduta (a criança se acha que é doído) É instável</u>	Informante: <u>mãe</u>
<u>mãe tem distúrbio de inteligência. muito voluntarioso.</u>	Razões desta matrícula: <u>indicada do médico. Adaptado ao meio escolar. Orientado pela profa. [redacted]</u>
<u>de mãe (mãe) - aula na EAR, individual com cronograma - 2 vezes na semana, 3h.</u>	<u>[redacted] de Melo.</u>

Fonte: acervo documental da EAR.

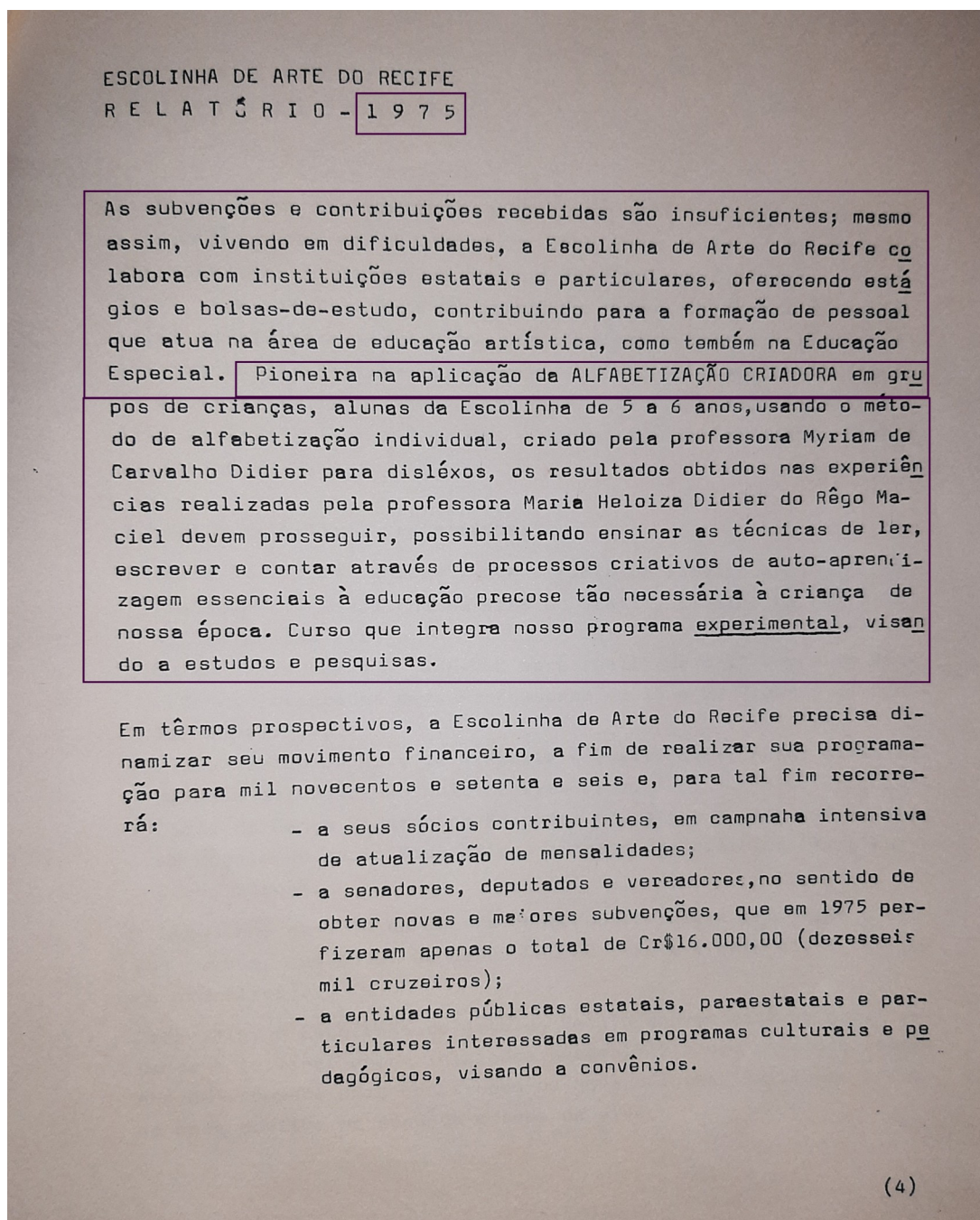
Nesse ponto, podemos considerar que ir além do que a escola oferecia, segundo Gohn (2010), é considerada uma atitude proativa da Instituição, ao existir uma rede de acolhimento entre o ensino formal e a EAR, o processo formativo do indivíduo, quando vivenciado nos dois formatos, pode ser ampliado. Com as ações educativas não formais acontecendo em paralelo com a educação formal, imaginamos, segundo Gohn (2010), que pode proporcionarado ao estudante o desenvolvimento de diferentes dimensões da existência. Nesse sentido, ao reconhecer a afirmação da autora a qual considerou que “o ideal é que a educação não formal seja complementar [...] Complementar no sentido de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos. Pode e deveria atuar em conjunto com a escola”. (GOHN, 2010, p. 40). Pensamos que qualquer processo educativo para PCD, que ocorre dentro dessa relação entre espaço não formal e espaço formal, como as escolas de Recife e a EAR, contribuem, no geral, para o desenvolvimento de crianças com ou sem

deficiência, pois conforme reforça a autora, os espaços não formais [como a EAR] contribuem direta ou indiretamente não só para uma formação escolar/profissional, mas também social, cultural, afetiva e estética, por esses possuírem currículos e abordagens, finalidades educativas flexíveis.

Diante da nossa afirmação apresentada sobre a relação entre a EAR e a educação formal, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) nos ajudou a pensá-la melhor sob a óptica da educação da PCD ao afirmar que quando os espaços educativos buscam atender a específicas finalidades formativas, necessariamente as práticas pedagógicas desenvolvidas passam a considerar as diversidades de saberes e habilidades [potencialidades] dos estudantes com ou sem deficiência. Contribuem, dessa forma, para uma formação global, ou seja, para a formação de pessoas conscientes de si, conscientes de suas habilidades indo além da formação intelectual/profissional. Mantoan (2003) pontuou ainda que a flexibilização do currículo e das práticas pedagógicas são medidas essenciais para que os espaços educativos promovam de fato uma inclusão que vise integrar o indivíduo à sociedade. Complementando o pensamento de Mantoan (2003), Eunice da Silva (2014b) acrescentou que, em se tratando de uma educação que atenda às especificidades da PCD, é preciso que todo e qualquer espaço educativo, para ser inclusivo, adote tais medidas pontuadas por Mantoan (2003), assumindo o compromisso formativo em parceria com a escola, pois essas medidas promovem práticas educativas que evidenciam a “intrínseca relação entre a educação e a cidadania, pois a educação [para PCD], como processo de aprendizagem valoriza diversas formas de conhecimento e, sobretudo não ocorre somente na escola” (SILVA, E. 2014b, p. 13).

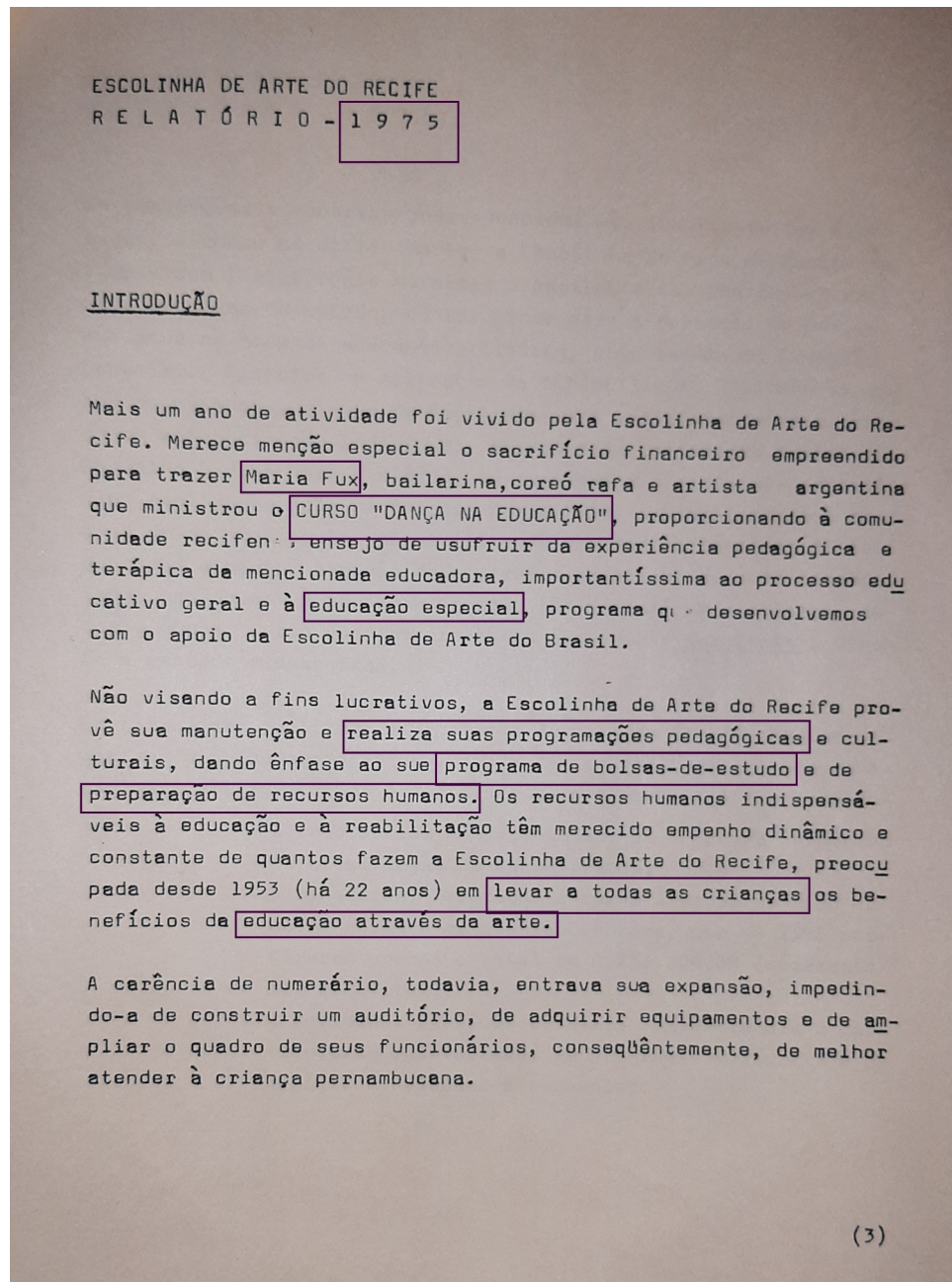
Sobre a atuação da EAR como espaço formativo acolhedor das demandas da educação formal, podemos reconhecer a lógica de Mantoan (2003) e Silva (2014b) nas ações e cursos/ações, em específico no curso de alfabetização de crianças disléxicas - intitulado de: Curso de alfabetização criadora - e nos cursos de formação de educadores - voltados para a “educação especial” oferecidos pela Escolinha de Recife, que estão registrados no relatório anual de 1975 (figura 11 e 12).

Figura 11 – Relatório anual de prestação de contas das atividades desenvolvidas no ano de 1975. Curso de alfabetização para "disléticos".



Fonte: acervo documental da EAR.

Figura 12 - Relatório anual de prestação de contas das atividades desenvolvidas no ano de 1975. Curso: dança na educação.



Fonte: acervo documental da EAR.

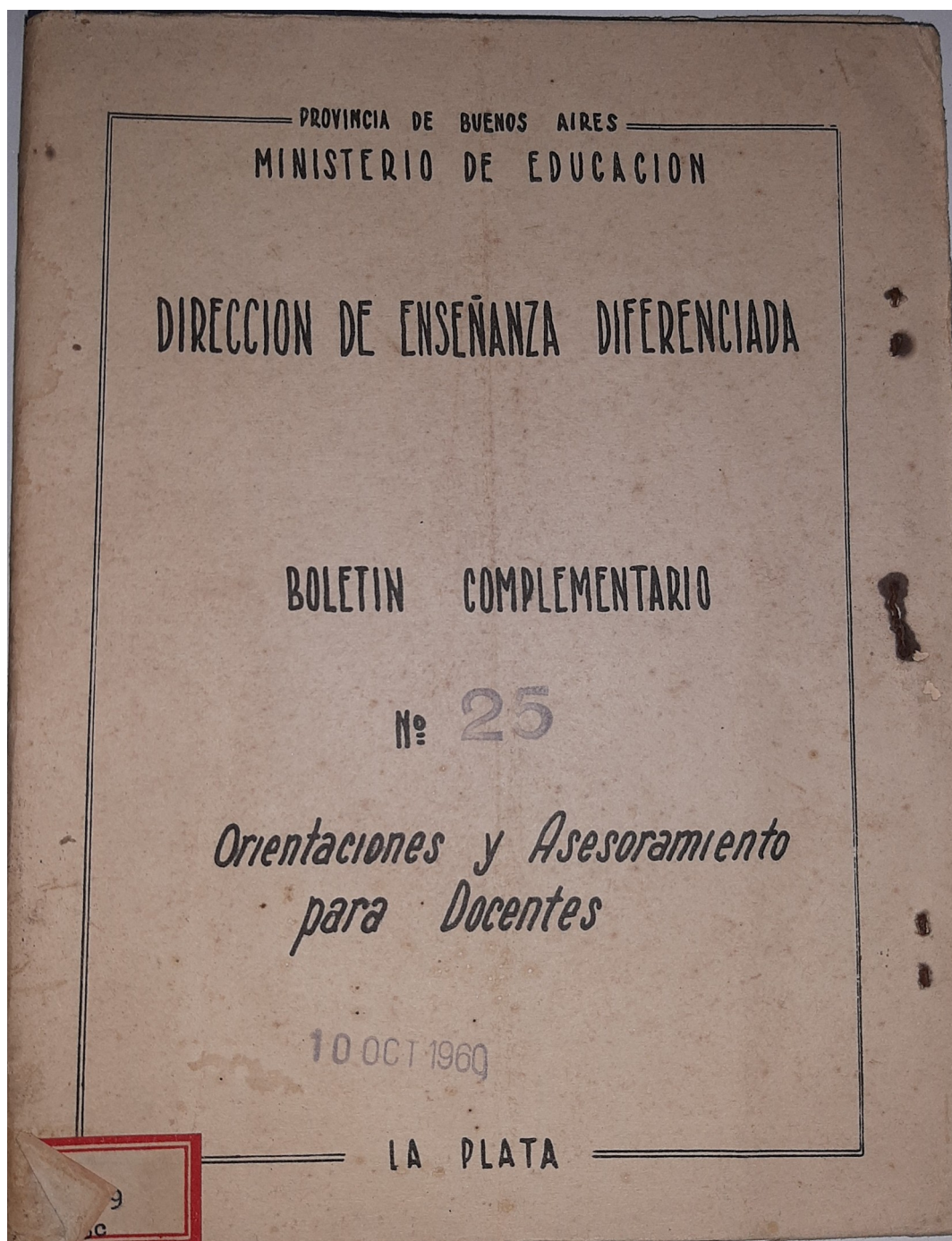
Diante dos registros, acreditamos que a Instituição esteve atenta a oferecer uma formação global da PCD, que fosse além da formação artística, envolvia também a formação de leitura e escrita, no sentido de contribuir, através da arte, para a educação formal (alfabetização) de pessoas. Mesmo não tendo como propósito principal atuar como um

espaço escolar regular vinculado às diretrizes governamentais, ou como uma casa de “reforço escolar”. Como registrado, a Instituição ofereceu o curso de alfabetização para pessoas disléxicas, atendendo a uma demanda, até então, atendida no ensino formal. A EAR atuou, nesse caso, exercendo a função de agente alfabetizador, utilizando materiais pedagógicos específicos, vindos de outros países para obter informações e instruções de como planejar suas atividades para o público disléxico.

Em um segundo momento de busca por fontes documentais, foram encontrados, dentro de um antigo armário de arquivos, onde eram arquivados materiais de aulas utilizados para planejá-las e realizá-las, uma antiga gaveta categorizada pelo título: “educação de excepcionais”. Nela foram encontradas cartilhas, literaturas de apoio e livros para leituras e cópias. Descobrimos que a Instituição usava um material produzido pelo Ministério da Educação Argentino (figura 13) e até da EAB (figura 14) para pensar suas práticas pedagógicas com pessoas disléxicas, usava também livros com histórias curtas para a prática de leitura, escrita e criação artística com os estudantes.

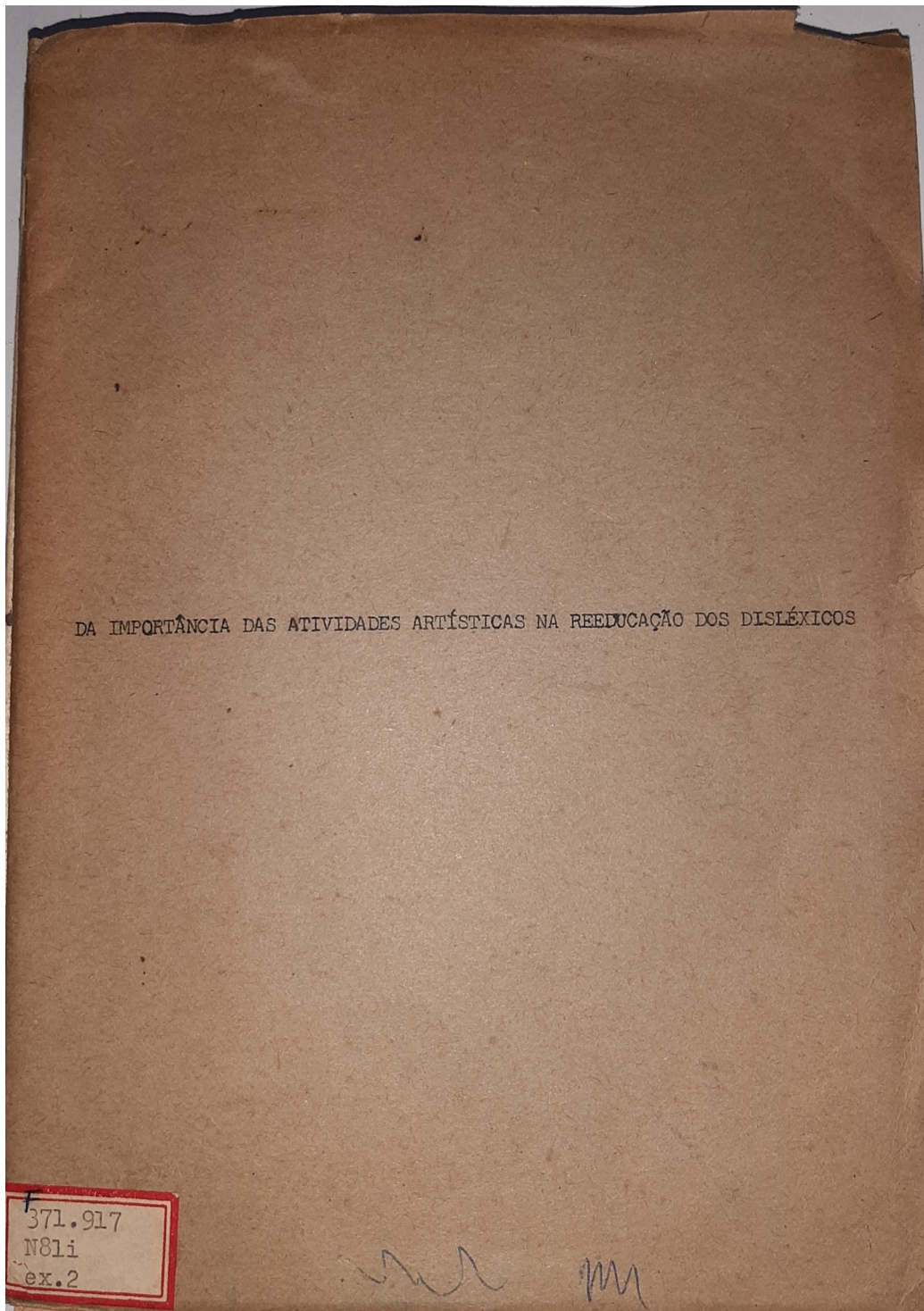
Outro ponto que chegamos a observar foi que a Instituição também atuou como um centro formativo de profissionais para atuar com PCD e pessoas com TGD, ou como era chamado antigamente, para atuar na “educação dos excepcionais” (OLIVEIRA, 2016, p. 23). Na Escolinha, os profissionais que nela atuavam, ou visitavam-na, conforme registros documentais, desenvolviam e compartilhavam métodos e técnicas educativas entre os arte/educadores e interessados pelo ensino da arte para pessoas com ou sem deficiência. Existiram projetos de cursos voltados para educadores que atuavam com as pessoas com deficiência, como o curso “dança na educação” (figura 12), ministrado por Maria Fux, que incluía a experiência da dança na educação de PCD. O registro do curso de Fux, revelou-nos que a Instituição reconhecia a importância de trabalhar outras linguagens artísticas nos processos formativos de PCD, além das atividades plásticas, a dança, o reconhecimento corporal, o canto, a música, o teatro eram considerados nas atividades dentro das possibilidades.

Figura 13 - Cartilha de orientações para docentes que atuam com PCD mental. Material de planejamento de aula de origem portenha. Sem identificação de ano.



Fonte: acervo documental da EAR.

Figura 14 - Literatura de apoio para ações com pessoas disléxicas. Material de planejamento de aula.1972.



Fonte: acervo documental da EAR.

Também foi encontrado um rascunho de um projeto de curso de especialização intitulado: “Curso de Especialização para Professores de crianças deficientes”, pensado em 1971 (figura 15). Nesse rascunho, estão registrados os objetivos baseados nos processos desenvolvidos na Instituição que nos levam a ter uma ideia do que era considerado importante para a atuação de um professor com PCD pela EAR. Também observamos o foco na atividade criadora, na criatividade, como caminho para a educação dos "excepcionais". Através dos registros documentais apresentados e dos relatórios de estágio, que veremos a seguir, temos indícios de que a Instituição também atuou como espaço formativo de profissionais, estagiários e interessados dentro da temática da educação para PCD.

Dada a experiência de Varela, sua atuação profissional e entrosamento com pensamentos teóricos sobre educação, identificamos nos relatórios que a EAR se voltou não só para a formação da pessoa através da arte, mas atuou como agente formativo de profissionais de diversas áreas ao pensar cursos de formação e vivências docentes, considerando o contexto da educação de PCD. Tal iniciativa nos levou a pensar se a Instituição também não teria sido pioneira nesse quesito? E fez surgir questionamentos como: como eram esses processos formativos? Quais profissionais procuravam? Bem, o que se sabe a partir dos registros documentais é que os cursos e estágios envolviam pessoas de diversas áreas: da saúde, educação, psicologia, etc., que procuravam o espaço para aprender novas dinâmicas, métodos e abordagens.

Em uma tarde de sábado, enquanto olhávamos uma enorme gaveta de um armário de ferro, encontramos, além de alguns relatórios de prestação de contas, uma pasta contendo fichas de pessoas que estagiaram na Instituição e junto a essas fichas alguns relatórios de estágio. Esses relatórios compuseram um terceiro momento de pinceladas com anilina. Nesses relatórios, as pessoas estagiárias descreviam suas observações e experiências vivenciadas dentro do processo educativo da professora titular da turma. Em alguns relatórios, alguns profissionais faziam observações e descreviam a dinâmica da PCD no espaço/ateliê. Dentre os relatórios acessados, encontramos alguns relatos que nos dão pistas de como eram essas dinâmicas e como a Instituição era percebida por esses aprendizes/estagiários.

Figura 15 - Rascunho do projeto do curso de Especialização para professores de crianças deficientes.1971.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA PROFESSORES DE CRIANÇAS DEFICIENTES

PROGRAMA

-ATIVIDADES ARTÍSTICAS

-Período: 27 de abril a 12 outubro de 1971

-Horário: ~~14~~ feiras das 17 às 19 horas

-Local: IEP " Instituto de Educação de Pernambuco " E.A.R.

-Nº de aulas: 20 aulas de 90 minutos (Carga horária: 30 horas)

-Professora: Maria Luiza Ferreira da Rocha
Coordenação: ~~Dr. Luis Pessoa de Melo~~
Carga horária: 30 horas

-OBJETIVOS:

-Procurar difundir e valorizar as experiências criadoras da Arte na Educação.

-Compreensão da importância da Arte em todo processo educativo, visando o desenvolvimento harmonioso da personalidade e o ajustamento emocional e social da criança.

-Proporcionar as alunas-professora, oportunidade de experimentar as várias áreas das atividades, artísticas visando melhor capacitação no exercício sua profissão

-Mostrar o valor da Atividade criadora no Processo Educativo do Excepcional.

Fonte: acervo documental da EAR.

Como podemos ver através das memórias transfiguradas nas figuras 16, 17 e 18, em 1964, a aluna do curso de Magistério de Economia Rural fez comentários sobre o espaço educativo, a estrutura da escolinha e sobre as matrículas. A estagiária citou que a diretora da Instituição (Noemia Varela) era eficiente para identificar as necessidades dos estudantes que procuravam a Escolinha, e autorizava descontos e bolsas para que todos tivessem acesso ao ensino da arte. Após falar sobre as matrículas, encontramos observações sobre o tamanho das mesas e cadeiras, dizendo que elas eram adequadas para cada idade. Está registrado também que as turmas eram divididas por idade cronológica e mental (4 a 7 anos, 7 a 11 anos e a

partir de 11 anos) e que entre os estudantes não havia um sentimento de superioridade [cultivava-se um ambiente de respeito]. Foi registrado que para cada faixa etária havia uma preocupação/objetivo diferente, nas turmas das crianças menores, estimulava-se que a criança trabalhasse livremente, expressando-se sem preocupação, enquanto com os maiores a criação deveria ser compreendida e explicada, pois nessa idade, a estagiária registra que “o desenho é um meio de comunicação entre ele [estudante] e o professor e os demais”.

A estagiária registrou ainda a importância do desenho para a Escolinha ao escrever que: “os trabalhos são de grande valor, uma vez que através deles, os alunos se realizam em suas aspirações e quando inseguros dão vazão às mágoas ou deixam escapar qualquer problema de ordem psicológica, que poderá ser encaminhada a um determinado médico.” Nesse fragmento de memória, podemos entender que a Instituição não buscava atuar como espaço clínico ou hospitalar, as atividades desenvolvidas davam vazão às questões internas de ordens física e emocional, que em determinados momentos podiam ser identificados, sinalizados e encaminhados para um profissional especializado, quando necessário.

Em um outro relatório (figura 16), identificamos que a Instituição possuía móveis adaptados para o tamanho das crianças, o trecho que nos revelou isso, registra a preocupação com o conforto e acessibilidade da criança, possuidora de uma estatura menor que a do adulto. Também nos revelou um possível alinhamento da Instituição com os pensamentos da doutora Maria Montessori. A preocupação em disponibilizar móveis adaptados revelou a preocupação com o espaço/ambiente educacional, que segundo Machado (1986), foi uma preocupação levantada pelos estudos e experiências de Montessori, que por sua vez bebeu dos estudos de Pestalozzi.

Figura 16 – Relatório de estágio de uma aluna do curso de Magistério. 1964

Relatório do Estágio feito na Escolinha de Arte do Recife, pela aluna Walquíria Quirino Tavares, aluna da 3ª série do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

Início: 16 de março de 1964
Término: 13 de abril de 1964
Duração: 6 aulas de 3:30 hrs cada.
Entrega de relatório: 9 de abril de 1964.

O local do estágio situa-se à rua do Cupim, 124, mais ou menos central, pouco monumental. A escolinha por ser de pequena dimensão em vista de não ser um lugar específico de arte. No entanto, funciona dentro do possível. Conta de um grande espaço na frente, uma sala de espera, secretaria e 4 salas reservadas aos alunos para as aulas.

O equipamento da escola é bem organizado. Deve-se notar que a mensalidade é bem pequena: cr\$ 1000,00 por mês e quando o aluno não tem possibilidades, o pagamento é facilitado, dada a grande eficiência da diretora, que sabe compreender e amenizar os problemas e dificuldades dos alunos. Salvo esta mensalidade, os pais da escolinha dão sua parte financeira para ajudar o bom desenvolvimento. Daí não ser possível comprar tudo que realmente é necessário para o funcionamento das aulas. A escolinha dispõe de mesas pequenas e baixas, com seus tamboretes ou banquinhas pequenos, para as crianças, o que possibilita a locomoção dos bebês, o que não aconteceria se fossem cadeiras.

O material conta de: papel 40 Kgs; agi, cartolina, papel bilhoso; tinta guache; tinta de expressão; madeira

Fonte: acervo documental da EAR.

Montessori, segundo a Machado (1986), foi uma médica e educadora italiana que, alinhada à corrente do liberalismo pedagógico, elaborou um método de desenvolvimento integrado (corpo e alma) do homem. Através de Machado (1986), reconhecemos que assim como o ambiente educativo pensado por Montessori, a EAR buscava ser um ambiente acolhedor, promovedor de uma aprendizagem autônoma, em que as crianças pudessem agir e se relacionarem entre si. Assim, identificamos que a adoção de móveis adaptados buscou

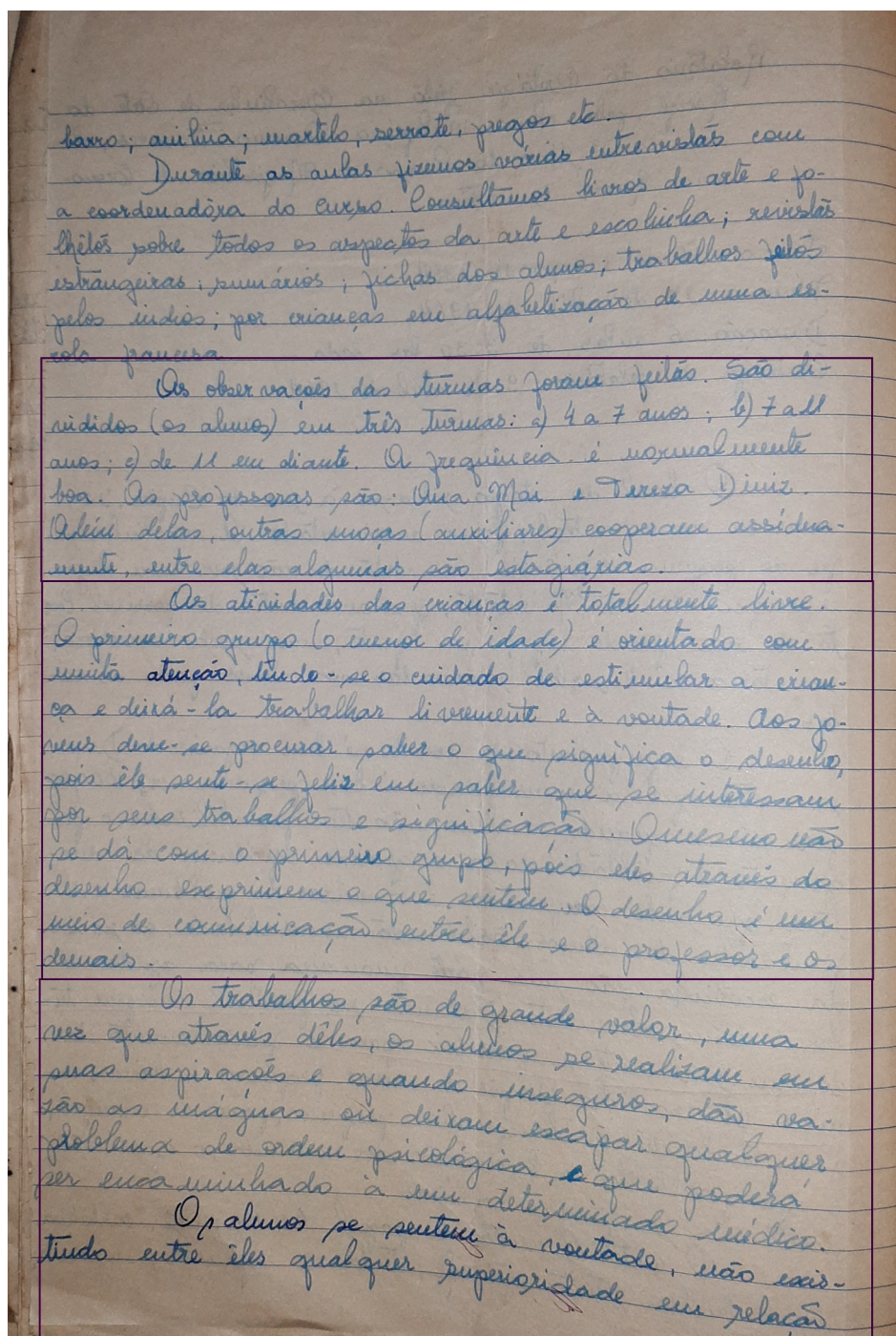
proporcionar, segundo aponta Machado (1986), a respeito do pensamento de Montessori, um ambiente propício para a descoberta e aprendizado.

Podemos relacionar também a ideia de separação das turmas por idade cronológica e mental (identificado na figura 17), adotado pela Escolinha, com os pensamentos de Montessori. Segundo Machado (1986), a educadora italiana definiu períodos sensíveis, etapas do crescimento e aquisição de habilidades. Esses estágios definem períodos de desenvolvimento integral da criança, classificando-os conforme a faixa etária.

Entre 0 e 6 anos, Machado (1986) registrou que se trata do período criativo, em que a criança absorve a cultura, desenvolve a linguagem e se reconhece como indivíduo. Em um primeiro momento (dos 2 aos 6 anos), Montessori disse ser indicado que se trabalhe a educação sensorial, a percepção dos elementos visuais (tamanho, forma, cor, textura, contraste, etc.), tornando a criança capaz de compreender várias impressões sobre os detalhes.

Já no período que corresponde a faixa etária de 6 a 12 anos, a autora registrou que será o momento em que a criança irá trabalhar mais a imaginação, a imaginação reprodutiva, ou seja, é nesse período que há maior apropriação dos símbolos e significados que a ajudarão na construção de sua personalidade e da percepção do mundo que habita (coletividade). Respeitando esses períodos na concepção das práticas pedagógicas, a criança com ou sem deficiência, segundo estudos de Montessori, apontados por Machado (1986), pode vir a se desenvolver cognitivamente primeiro pelas sensações simples, depois pelas mais complexas. Percebemos a aproximação da prática registrada no relatório da figura 17 com a lógica dos períodos sensíveis de Montessori, quando a estagiária escreveu que nas turmas das crianças com menor idade eram valorizados a autonomia e experimentação, o fazer livremente, enquanto nas turmas de crianças com maior idade, buscavam-se o reconhecimento de figuras e verbalização do que se fez.

Figura 17 – Relatório de estágio de uma aluna do curso de Magistério. 1964



Fonte: acervo documental da EAR.

Figura 18 – Relatório de estágio de uma aluna do curso de Magistério. 1964

Diniz, Leonice Regis, Heidi Maria Torres Alves.
Ana Mac Barbosa - professora das crianças de 3 e 4 anos, pela manhã, duas vezes na semana. É a turma de 4 e 6 anos, à tarde, duas vezes na semana.
Teresa Carmem Diniz - idade de 8 e 10 anos - duas vezes na semana - Adolescentes duas vezes na semana e Adultos - uma vez por semana na parte da tarde.
Leonice Regis - idade de 7 a 9 anos - duas vezes na semana
Heidi M^{te} Torres Alves - idade de 3 e 4 anos - turma B e C - duas vezes na semana cada turma.

As turmas são muito bem divididas quanto a idade física e mental e quanto ao número.

A Escolinha de Arte do Recife, foi fundada por Augusto Rodrigues em 1958. É uma entidade particular, sofre com isso uma dificuldade financeira muito grande, pois a mensalidade e o pouco número de sócios, não dão para cobrir as despesas que são enormes, porque o material empregado é caríssimo. Apesar disto, o material todo da escolinha é muito bom e a quantidade é grande.

As crianças trabalham num terço, nas mesinhas de fórmica e madeira, com tomborettes de duas a duas.

Ainda existe duas mesas grandes, retangulares; uma para o trabalho em placas e a outra com tampo de alumínio para o trabalho em barro. A criança trabalha muito bem no grupo e produz muito. Aceita todas as técnicas sem alterações de ânimos e em geral gostam de trabalhar com todas. As técnicas que já tive oportunidade de serem utilizadas foram as seguintes:

Lápis cera — a professora distribue os papéis pendendo o

Fonte: acervo documental da EAR.

Em outro relatório, de 1963, encontramos registros de algumas atividades desenvolvidas pelos arte/educadores da época. Nesse relatório, de uma outra estagiária também do curso de Magistério em Economia Rural doméstica, há citadas algumas das técnicas artísticas desenvolvidas: “as técnicas empregadas foram: pintura a guache, desenhos com água sanitária, nanquim, anilina, lápis de cera, a modelagem...”. Ela comentou a

respeito das atitudes dos alunos, a dinâmica do espaço e como as crianças podiam vivenciar as experiências na Instituição. Através dela, podemos saber que na EAR as crianças podiam explorar e acessar os espaços abertos da casa (jardim, salas, salões e pátios), e salientou que “a criança trabalha de acordo com sua maturidade intelectual, emocional, estética e social. Os trabalhos são feitos individualmente. Os processos e as técnicas são adotados [...] sobretudo em função dos interesses dos alunos” (figuras 19, 20 e 21)

Figura 19 – Relatório de estágio de uma aluna do curso de Magistério. 1963

1. Orientação realizada: (Coordenadora do estágio) (Apreciação Técnica)

No dia 03 de março recebi a primeira orientação pela Prof. Ana Maria Barbosa, esta falou do movimento da Escolinha de Arte do Recife, do contacto com a bibliografia, da leitura das símulas e das fichas dos alunos da turma de 3 a 7 anos, de 7 a 11 anos e da turma de adolescente.

Falou ainda da finalidade da Escolinha de Arte do Recife, que a sua finalidade é promover atividades artísticas e recreativas visando o desenvolvimento ^{da capacidade criadora} e o ajustamento emocional e social da criança.

Recebi o programa e o horário do mês que devo seguir.

Tenho recebido todas segundas e quintas-feiras aulas práticas e teóricas pela Prof. Tereza na turma de adolescente, na qual estou bas-

Fonte: acervo documental da EAR.

Figura 20 – Relatório de estágio de uma aluna do curso de Magistério. 1963

tante satisfeita com o grupo e a professora.

Da Escolinha de Arte do Recife recebi as pílulas:

A Escolinha de Arte do Brasil de Carlos Cavalcanti. Relatório sobre a experiência da Escolinha de Arte do Recife. Como estudar de Violeta Vilas Boas.

Selecionei vários trabalhos dos alunos de 3 a 7 anos com a Prof. estagiária Neide Carvalho.

Orientação para relatório -

Classes observadas:

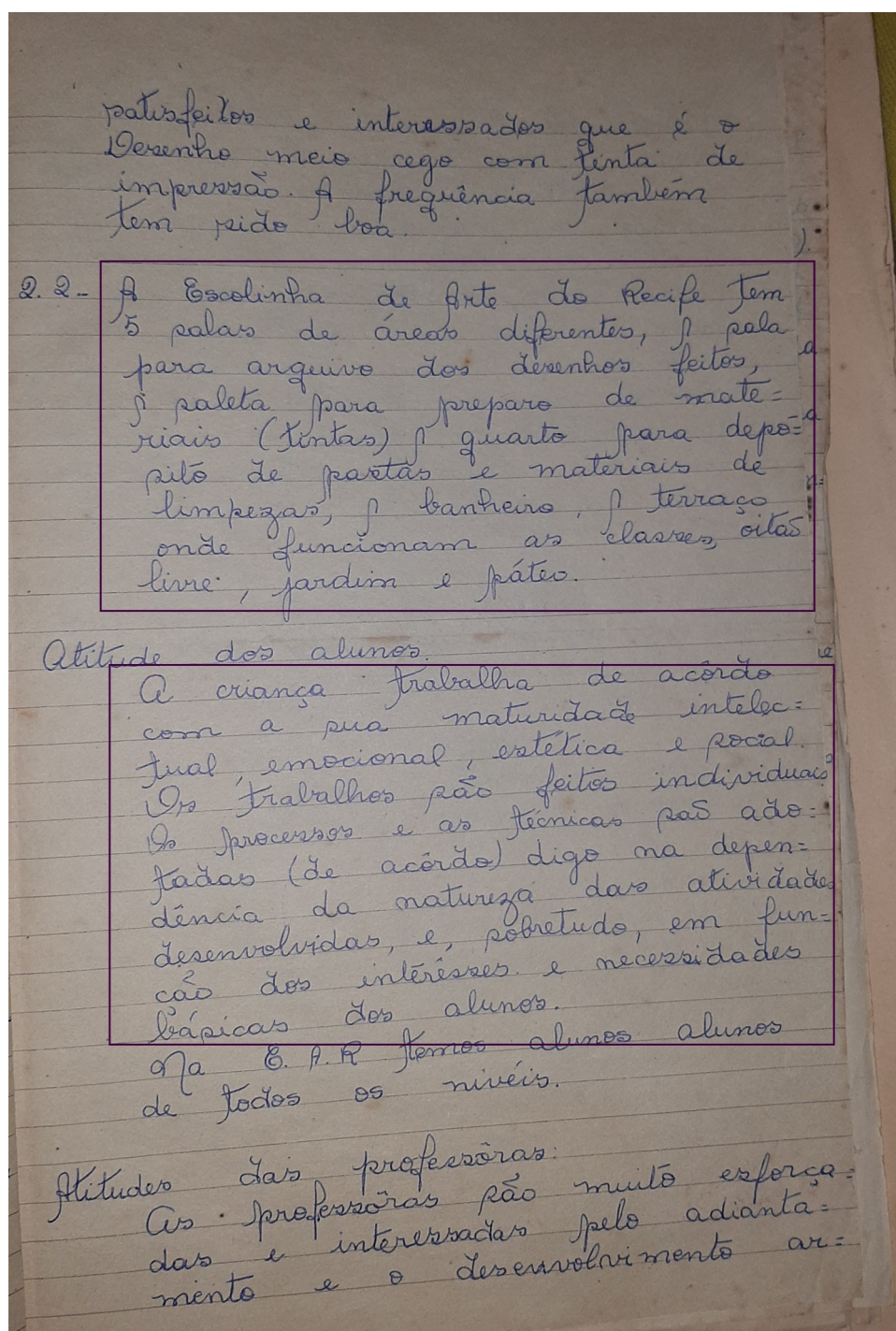
2.ª. Tenho observado diariamente as turmas da tarde de 3 a 7 anos tendo como responsável a Prof. Ana Mae Barbosa. As técnicas empregadas foram: O lápis cera, o gouache, a anilina e a modelagem. Também fizeram trabalhos em madeira; o recorte e a colagem.

A prof. Ana Mae por alguns dias faltou a Escolinha por motivo de doença ficando no seu lugar a nossa Diretora e prof. Maria Guiza Rocha. A frequência tem sido boa. Observei também a turma de 7 a 11 anos, ministrada pela Prof. Tereza.

As técnicas empregadas foram: Pintura a gouache, Desenhos com água sanitária, mangueira, Anilina, Lápis Cera a modelagem e por último a nova técnica que estão bastante

Fonte: acervo documental da EAR.

Figura 21 – Relatório de estágio de uma aluna do curso de Magistério. 1963

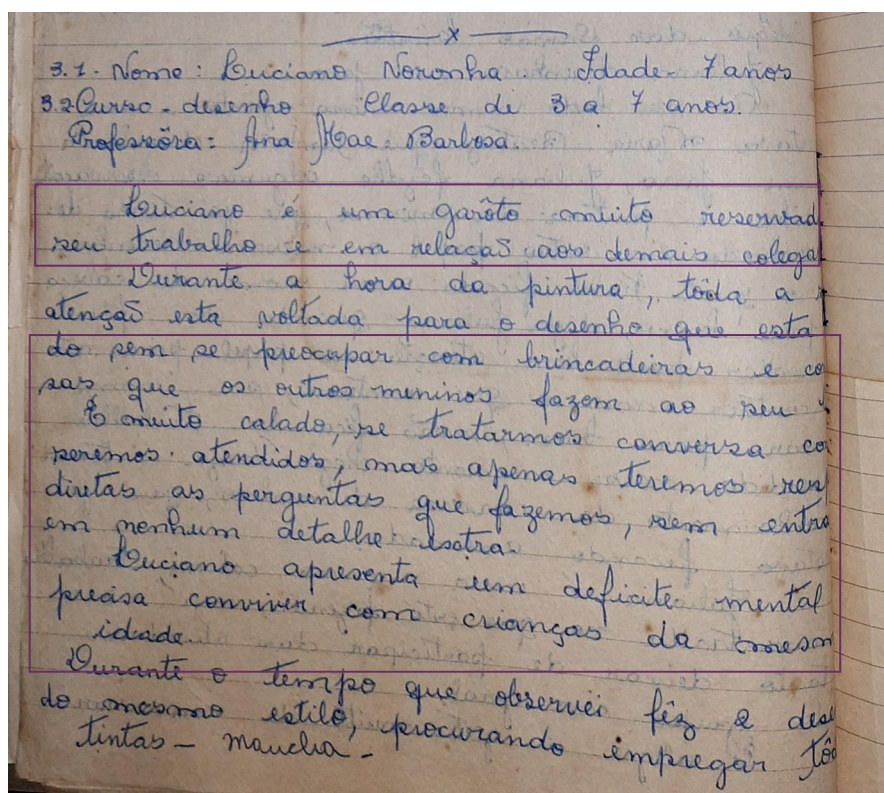


Fonte: acervo documental da EAR.

Dentre os 12 relatórios acessados (todos da década de 1960), encontramos um que falava diretamente a respeito de um estudante supostamente com deficiência intelectual ou com TGD. Podemos ver nas figuras 22 e 23, o relato sobre a dinâmica de duas crianças, uma

sem deficiência e outra com deficiência (talvez com TGD), ambas observadas durante um momento da atividade. Tal registro, faz-nos lembrar das falas de Silva (2013), Azevedo (2019) e Frange (2001) que afirmaram a existência da relação com a personalidade de cada criança, com o tempo de assimilação e desenvolvimento das habilidades artísticas propostas. Pelo que observamos, as ações arte/educativas partiam do que a criança mais tinha interesse em fazer e da maneira como gostava de fazer, partia da técnica com que mais se familiarizava, respeitando os momentos de introspecção criativa e o silêncio.

Figura 22 – Relatório de observação do estudante PCD ou com TGD feito por uma estagiária. 1963

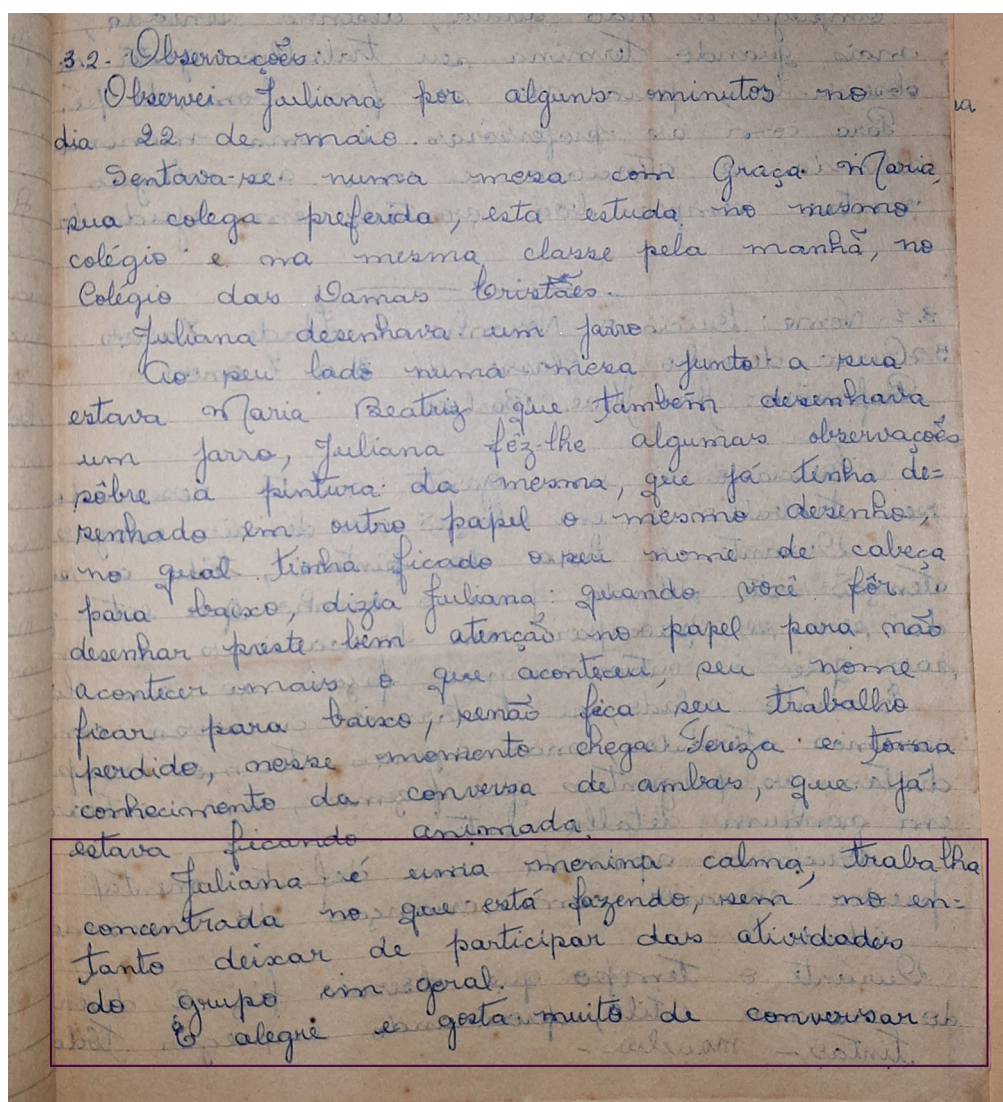


Fonte: acervo documental da EAR.

Por esses relatórios, vimos que em alguns casos o ensino da técnica não era o foco das ações educativas, havia uma flexibilização, a técnica era passada, mas respeitavam-se os caminhos e resultados de cada estudante. Por se posicionar como espaço não formal de ensino da Arte. Diante desse contexto formativo, identificaram-se, no relatório de 1974, registros que consideravam claramente as crianças com deficiência como artistas, e suas

produções merecedoras de serem expostas como arte. O registro de realização de uma exposição dentro do espaço da Escolinha, dos trabalhos de PCD ou não, era recorrente, como pudemos observar ao acessar o acervo documental dos relatórios anuais de prestação de contas aos sócios e sociedade civil. Por meio das exposições, as produções das crianças ganhavam visibilidade e circulavam pelo mundo.

Figura 23 – Relatório de observação de um estudante feito por uma estagiária. 1963

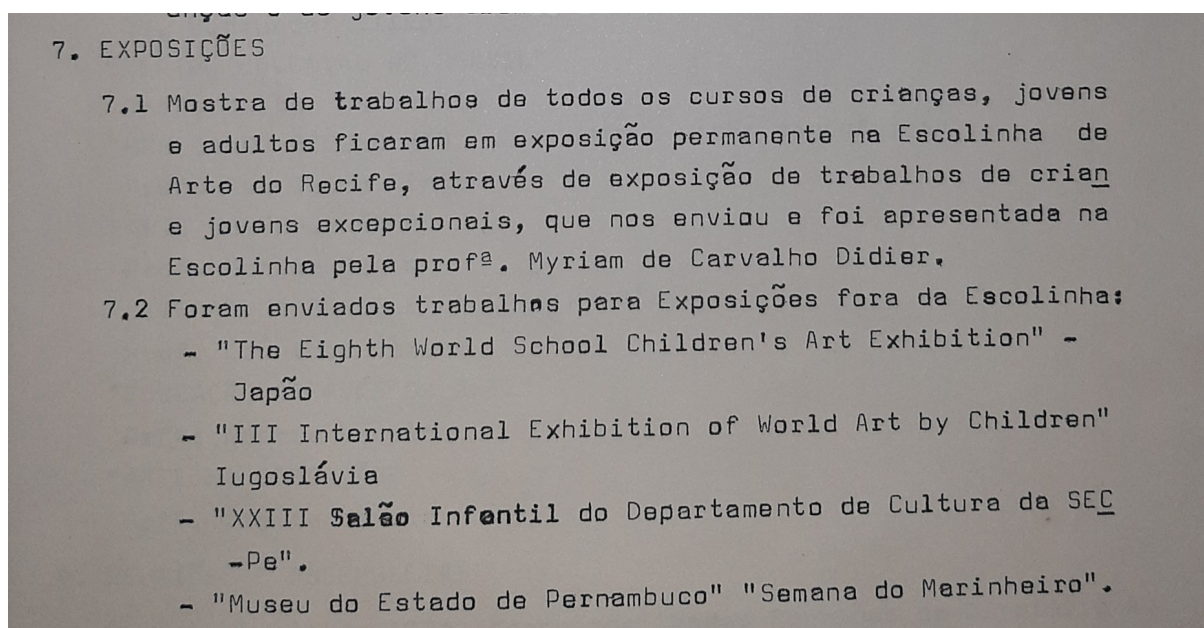


Fonte: acervo documental da EAR.

Como podemos entender a partir dos registros de memórias documentais abaixo (figuras 24, 25 e 26), essas exposições, por vezes, eram constituídas por trabalhos de pessoas com e sem deficiência, juntos, sem o olhar segregador das subcategorias de arte apontadas

por Somera (2008). Essa atitude de promover exposições nos leva a entender que mesmo podendo não ter a intenção de formar artistas, pode hoje nos levar ao reconhecimento de muitos. Pelos relatórios sabemos que, em alguns casos, eram organizadas exposições específicas só com produções de crianças com deficiência, e sobre essas exposições específicas, o relatório da figura 24, aponta que havia compartilhamentos/intercâmbio de produções artísticas de PCD, e instituições de outros países enviaram trabalhos de seus estudantes à EAR e vice-versa. Identificamos também comentários de artistas, críticos de arte e educadores sobre a experiência da Escolinha no país e no exterior, reconhecendo os trabalhos das crianças e aconselhando que as escolas formais seguissem o exemplo da EAB e da EAR.

Figura 24 – Relatório anual da EAR. sinalizando uma exposição com obras de crianças estudantes. 1974



Fonte: acervo documental da EAR.

Figura 25 – Parte do relatório onde estão registradas as impressões e depoimentos de artistas, críticos de arte e educadores sobre a experiência da Escolinha no país e no exterior, a partir das exposições. Relatório anual da

"O grande êrre daquelas que se comprazem em exagerados elogios às pinturas infantis reside na sua paixãe excessiva pelo "primitivo", pelo "instutivo", pela divina incapacidade da criança. Têm-se feito comparações absurdas entre a qualidade dêsses rabiscos encantadores e até belos, por vezes, e a de trabalhos de artistas adultos e mesmo de artistas mais sofisticados. Por outro lado, não há dúvida de que, além de seu valer intrínseco como arte infantil, êsses trabalhos de crianças oferecem o maior interesse ao especialista em psicologia e ao educador,. Revelam muitos segredos do misterioso funcionamento de espírito da criança; e a técnica de encorajá-la a exprimir-se com pincel e papel, sem inibições é geralmente agora admitida como uma forma de terapêutica mental do mais alto valor educativo, como o canto, a dança e a representação teatral".

Fonte: acervo documental da EAR.

Figura 26 – Parte do relatório onde estão registradas as impressões e depoimentos de artistas, críticos de arte e educadores sobre a experiência da Escolinha no país e no exterior, a partir das exposições. Relatório anual da EAR. 1974

.....l.....
 ..."Essa atitude de Augusto Rodrigues não deve induzir ninguém a crêr que seja uma atitude típica, em todo país, para com a educação através da arte. É justamente porque as Escolinhas são originais e não-típicas, que se revestem de uma importância maior que sua grandeza".

Seonaid Robertson, etnóloga e professora da Universidade de Leeds (1959).
 Autôra de vários livros e artigos sobre arte e educação. Trecho do artigo "Arte and Craft Education in Brazil" publicado em "Education through Art" - nº 3, revista de "International Society for Education through Art".

"A escola primária precisa estar aparelhada, ideologicamente e materialmente, para proporcionar às crianças as técnicas, os meios e o ambiente propícios ao exercício, em liberdade, da capacidade expressiva, construtiva, criadora, inventiva fundamento de equilíbrio interior de todo ser humano".

Fonte: acervo documental da EAR.

Diante dos registros bibliográficos, documentais, das fichas de matrículas e dos relatórios pudemos conhecer, em um contexto geral, a perspectiva de atuação da Instituição no campo do ensino da arte para PCD. Olhando os registros nos deparamos com o paradoxo de: não se exigir a sinalização das deficiências nas fichas de matrícula e a preocupação em atender às pessoas, respeitando as particularidades. A dinâmica identificada nos gerou um questionamento a respeito da visão de ensino da arte para PCD aplicada na época pela Instituição nos questionamos: até que ponto essa não identificação interferia nos processos educativos? Um outro questionamento que fizemos foi: será que acolher essas crianças, jovens e adultos, possibilitando acesso às experiências artísticas não seria um avanço, para a época?

Os relatórios pincelados nos revelaram manchas concentradas que se expandiram de dentro para fora em uma superfície fluida de questionamentos, dentro da água teórica/histórica. A primeira intervenção com anilina revelou brechas e variados tons os quais geraram curiosidades que no geral foram, a princípio, encontrando em documentos algumas pistas como as descrições de alguns estudantes, com "déficit mental" [possivelmente, com TGD] (figura 23), também indícios do relacionamento deste com a turma. Contudo, através do referido relatório, não tivemos como saber como a Instituição se preocupava com aspectos da acessibilidade, como por exemplo: em adaptar o espaço para algumas pessoas com deficiência, ou para aquelas que possuíam mobilidade reduzida (o que caracterizaria um preocupação com barreira arquitetônica), nem se havia material adaptado para pessoas cegas e surdas (o que caracterizaria também uma preocupação com as barreiras comunicacional e instrumental), preocupações necessárias para se estabelecer um ambiente inclusivo, segundo apontamentos de Sasaki (2006).

Quando nos deparamos com tais questões sobre acessibilidade entendemos que, considerando a localização temporal teórica de Sasaki (2006) em relação ao período das ações observadas nos registros, não cabe fazermos análises com caráter aquilatador sobre as estruturas e práticas da EAR. Nesse sentido, fizemos uso do pensamento teórico contemporâneo do século XXI para identificarmos as possíveis barreiras existentes na Instituição para assim melhor compreendermos o ambiente e contexto em que a educação para pessoas com deficiência era realizada. Podemos considerar que, talvez, as possíveis barreiras arquitetônicas (predial) da EAR, da época (e ainda presentes até 2022) podem ter dificultado o acesso e circulação de algumas pessoas com mobilidade reduzida, enquanto

para uma pessoa surda tal barreira, talvez, não tivesse interferido tanto no seu acesso e permanência, por exemplo.

Buscamos entender se as barreiras identificadas de alguma forma, foram minimizadas. Será que houve adaptações tecnológicas? Quais as ferramentas possíveis para a época? Analisando os relatórios acreditamos que a ausência de medidas de acessibilidade arquitetônica pode ser justificada, a princípio, talvez pela falta de recursos. Conforme identificado, a Instituição não dispunha de recursos para grandes reformas a fim de superar as barreiras arquitetônicas, conforme sinalizado nos relatórios. Havia uma preocupação com os espaços e com o mobiliário ao adotar móveis acessíveis a altura da criança, as mesas e cadeiras das salas das crianças menores, como visto no relatório de estágio (figuras 16 e 17).

Ainda a respeito da existência das barreiras arquitetônicas, ao considerarmos o período temporal que a Instituição viveu, entendemos que elas podem ser justificadas também pelo cenário tecnológico e mercadológico da época (1953). Imaginamos que nesse período a maioria das empresas e fabricantes de móveis não se preocupavam tanto com a produção de móveis adaptáveis para as necessidades das pessoas cadeirantes, por exemplo, seria algo que pode ser explicado pela relação de poder sob os corpos abjetos para a manutenção de uma estrutura capitalista de mercado pensado por Foucault (2016) e Pelbart (2003).

Destacamos, segundo registros, que a EAR se mantinha, sobretudo, através de doações. Ela não possuía vínculos financeiros oficializados com os poderes estaduais e municipais e nem com empresas privadas. A história de existência da Instituição foi marcada por ações independentes de arrecadação de recursos, como provou Silva (2013) quando nos informou que a aquisição da própria casa que abriga ainda hoje a Instituição foi feita com o dinheiro de leilão de obras doadas por artistas da época que acreditaram em sua proposta educativa no campo da arte. Pelo que percebemos a Instituição, embora se dispusesse a acolher pessoas com variadas deficiências, não tinha condições de oferecer de fato, no entendimento de hoje, um espaço plenamente inclusivo para PCD.

Até o momento, nessa etapa da investigação, o que nos foi mostrado é que havia uma preocupação política e metodológica em fazer da Escolinha um espaço que se diferenciava atitudinalmente dos outros espaços para esse público. Havia uma compreensão das PCD como sendo pessoas possuidoras de habilidades próprias, como qualquer outra pessoa, e que

procuravam a Instituição para aprimorar essa habilidade (potencial). Com suas abordagens, Noêmia Varela [e os arte/educadores] na EAR, segundo Silva (2013,) promoviam ações qualitativas para todo tipo de pessoa, visando não só ao desenvolvimento estético e artístico dos frequentadores, mas também a outras questões do indivíduo, respeitando as particularidades de cada um.

Então, como observado em nossa aguada, surgiram mais brechas entre as pinceladas que fizemos. Ficamos curiosos para saber como eram essas práticas de fato. Quem as aplicavam? O que era feito? Como se materializava a preocupação em promover: uma integração/inclusão nas ações? Como eram identificadas e tratadas as habilidades dos PCD? Para ajudar a responder a essas e outras perguntas, acessamos as memórias de duas arte/educadoras da Instituição.

3.3 ATUAÇÃO ARTE/EDUCATIVA E A PERSPECTIVA INCLUSIVA DE PCD: CONHECENDO AS MEMÓRIAS EDUCATIVAS DA EAR

Diante do envolvimento da Escolinha no campo da educação artística para PCD e pessoas com TGD, para a elaboração de suas práticas, a Instituição desenvolveu sua abordagem arte/educativa diferenciada, diferente do que vinha sendo feito na época do MEA. A Instituição se destinou a proporcionar uma formação humanizada, baseada em alguns pensamentos teóricos, como apontado. Nessa empreitada de construção de um novo modelo de educação, Varela contou com a ajuda de diversos educadores, em especial as arte/educadoras Cleonice de Oliveira Régis (“Dona Cleo”, como era conhecida na EAR) e Zenaide Ramos do Carmo, que atuaram por muito tempo junto ao público PCD. As três juntas compartilharam, por um longo tempo, experiências e desenvolveram abordagens arte/educativas.

A primeira colaboradora, Cleonice Regis (Figura 27), foi uma arte/educadora que cursou o “ensino normal” pelo Colégio Sagrado Coração (Caruaru/PE), graduou-se em Pedagogia e fez especialização em Administração Escolar, pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (Facho/PE). Atuou como arte/educadora, desde 1946 até os anos de 2018. Em vida, construiu uma relação profissional de confiança e afetividade com a EAR, com os estudantes e principalmente com Varela, tornando-se parceira nos projetos da Escolinha, segundo os registros de Frange (2001).

Devido à habilidade em gerenciamento escolar, D. Cleo também atuou como gestora da Instituição sem abandonar sua maior paixão: ensinar arte para adultos e jovens, com ou sem deficiência. Durante anos, Cleonice contribuiu para a existência física, financeira, pedagógica e artística da EAR, até os últimos anos de vida, buscando, apesar das limitações, sempre trabalhar com muito amor e dedicação, zelando pela Instituição.

Nosso primeiro contato com esta arte/educadora foi motivado pela professora da disciplina de Fundamentos da Arte/educação, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco. Em abril de 2014, conhecemos a arte/educadora Cleonice Regis (falecida em 2018) e a Escolinha de Arte do Recife. Como narrado anteriormente, esse primeiro contato foi um momento especial para nós. Na ocasião, com a parceria de uma colega de turma, buscamos atender os requisitos avaliativos da disciplina ao pesquisar sobre o Movimento Escolinha de Arte. Nós nos propusemos a entrevistar “Dona Cleo” (a mais antiga arte/educadora da Instituição viva, na época) a fim de conhecermos as memórias de Cleo para elucidarmos os processos de ensino de arte para as PCD, público que acompanhou nas últimas décadas trabalhadas na EAR.

Sabendo que o processo de formação de D. Cleo como arte/educadora aconteceu principalmente pela troca de experiências e conhecimentos com Varela, como ela mesma afirmou em entrevista gravada em áudio visual⁷. Segundo a arte/educadora, ela teve como inspiração sua mestra Varela, considerada uma “multiplicadora e estudiosa do processo criador e da consciência estética do Movimento das Escolinhas de Arte (MEA) no Brasil e dos Cursos Intensivos de Arte-Educação da Escolinha de Arte do Brasil (CIAE), no período de 1970 a 1980” (SCHMIDLIN, 2006, p. 3). Foi através dos cursos, da convivência com Varela que ela absorveu, direta ou indiretamente, os pensamentos de Victor Lowenfeld (1974), John Dewey (2010), Herbert Read (1986) e Augusto Rodrigues.

Ao conhecermos D. Cleo e seu trabalho como arte/educadora, identificamos que para a Escolinha o mais importante, no processo de desenvolvimento da criança, era a troca de saberes, que segundo ela se dava, somente, pela literatura da obra, mas também por diálogos informais sobre a vida e principalmente pelas experiências de práticas artísticas. Essa visão a respeito de um conhecimento construído pela partilha de experiências, pelo fazer e experimentar, fundamentou-se especialmente no pensamento modernista de John Dewey

⁷ Produção áudio visual com o título: memória de uma arte/educadora. Produzido por Ediel Moura, em 2014. Disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=Rc8TeNkT2IU>.

(2010), que anunciava, na década de 1934, a necessidade de uma educação que valorizasse a experiência, as condições reais do aprendiz.

Visto isso, ao estabelecermos uma ligação entre a arte/educadora entrevistada e a filosofia *deweyana*, filosofia apreendida por Varela, podemos refletir que o ensino de arte e a atuação de Cleo pode ter valorizado a experiência de diferentes técnicas artísticas e o compartilhamento destas. A influência de Dewey no direcionamento pedagógico adotado pela Instituição pode ser confirmada através dos escritos de Azevedo (2016), a qual afirmou que as ações desenvolvidas dentro da perspectiva *deweyana* visavam ao desenvolvimento estético da criança através do ato de experimentar e criar artisticamente. Nessa perspectiva alinhada a Dewey (2010), podemos dizer que em suas práticas arte/educativas Cleo concebeu a arte como forma de produzir signos, associada à estética e contexto do estudante, a partir do momento em que ela, assim como Dewey (2010), passou a considerar o fazer artístico como ação fundamental para o desenvolvimento cultural e social.

Figura 27 - Professora Cleonice Regis (in memoriam). Captura da tela do vídeo. 2014.



Fonte: Acervo do autor.

D. Cléo, conforme ela mesma relatou, passou a atuar de fato como arte/educadora dentro da perspectiva de Dewey (2010) após contato com Varela. Após conversarmos sobre

sua formação, foi pedido que ela comentasse como eram suas atividades de ensino de arte, como ela se relacionava com os alunos. Então, entre uma fala e outra, ela comentou como os cursos promovidos pela Escolinha a ajudaram como arte/educadora no trabalho com crianças e adolescentes.

Ela relatou como era seu processo de ensino, narrando as etapas de uma aula de tapeçaria que deu, certa vez, a um grupo de crianças: “Mandei que eles primeiro pesquisem, quando ele pesquisa, aí a gente manda que faça o desenho [esquema], parte para o tecido, atento aos limites, que é para dar o desenho da tapeçaria”. As etapas de ensino da técnica de tapeçaria narradas pela educadora nos remeteram ao registro da oficina de tapeçaria desenvolvida por Varela na EEUP, como apontado nos registros de Oliveira (2016). Na exemplificação exposta, ela salientou ainda que em suas aulas buscava usar materiais e ferramentas que facilitassem o processo de produção das crianças.

Observando a narrativa de Cleo, imaginamos que o ensino da arte pode ter se preocupado em trabalhar a percepção estética em conjunto a técnicas, nesse caso do tear. Ao propor um contato prévio com referências imagéticas/produções, quando ela nos disse que “Mandei eles primeiro pesquisem”; e ao propor uso de esquemas/rascunhos, ela demonstrou inclinação para o uso de imagens (referências) no processo de ensino; essa pesquisa de imagens, para nós pode ser compreendida como uma forma de conhecer trabalhos artísticos, para compará-los, instigando, talvez, a curiosidade e a vontade de fazer a tapeçaria.

Embora saibamos, por Barbosa (2014), que o uso de imagens prontas não era muito aceito entre os educadores defensores da “livre expressão”, por estas serem influenciadoras de uma criação autêntica (no início do MEA), percebemos que com o passar dos anos houve, na EAR, uma flexibilização quanto ao uso de imagens no processo de ensino. Em especial, o caso narrado por Cleonice nos revelou o uso da imagem como referência para a identificação da técnica e estética, como estímulo para a criação do esboço da figura a ser teada. Acreditamos que em uma sala com presença de PCD, como eram as salas de Cleonice, o uso de imagens se tornou algo necessário, pois segundo os escritos de Reily (2004), a imagem no ensino de PCD pode ser considerada como “um importantíssimo recurso para o ensino em qualquer faixa etária, principalmente hoje, na era da linguagem visual” (REILY, 2004, p.25). Reily (2004) enfatiza que é pela imagem que a pessoa com deficiência mental, intelectual, ou com transtornos se apropria dos saberes, pois ela é um veículo de mediação sócio-cultural primordial no processo de aprendizagem. A autora conclui que a imagem, juntamente a falas

(verbalização), gestos, música e desenhos [do esboço] são ferramentas psicológicas, em que através delas que o homem realiza o trabalho mental. Assim, ao empregar o uso de imagens, acreditamos que Cleonice, a EAR, desejaram conduzir o olhar estético dos estudantes, revelando aspectos como forma, temáticas, técnicas, para a elaboração mental e material de uma ideia.

Após narrar uma de suas aulas, perguntamos para D. Cleo como era sua relação com os alunos da EAR, e nesse momento percebemos um sorriso de alegria em seu rosto. Ela nos disse: “Logo quando cheguei aqui na Escola, tinha uma criança que era bem levada... [disse sorrindo] A menina foi posta aqui na escola porque ela não tocava em nada, não se sujava. Passaram-se os dias, eu olhei que a menina espontaneamente pegou um pincel... ela vinha de avental, sujou tudinho [a menina se sujou]... A mãe queria que acontecesse isso [...] Eu ajudava a menina a criar defesas, a se sujar”. Sobre a experiência trazida por D. Cleo, podemos entender o quão preocupada ela era em prover experiências sensoriais aos seus estudantes. Ao expressar felicidade quando afirmou que ajudava a menina a se sujar, acreditamos que ela quis dizer que, naquela prática arte/educativa, o mais importante não era a formação técnica em pintura, mas sim a formação psicossocial pela experiência estética/plástica. A promoção de uma experiência coletiva ou individual com esta, usando materiais diversos, podem promover à pessoa com deficiência o reconhecimento de sensações e a percepção do ambiente em que ela está inserida, contribuindo para o desenvolvimento psicossocial do envolvido, segundo Reily (2004).

Observando esse relato, mais uma vez identificamos vestígios de uma perspectiva educativa alinhada ao pensamento de Dewey (2010), na qual Magali Reis (2011) nos disse que considerou ser uma perspectiva em que “a experiência que deflagra a atividade artística, para Dewey, não pode ser coercitiva, mas livre e prazerosa, implicando não o trabalho em sua forma usual, pejorativo, mas sob a forma de uma experiência estética”. (REIS, 2011, p.2), ou seja, no caso da experiência da garotinha, entendemos que por não ter havido ações pré-estabelecidas, nem uma imposição da prática de se sujar com tinta, a ação arte/educativa se deu pela ação de descoberta, a partir da sensibilidade da criança, sendo a educadora uma mediadora da ação.

Destacamos também como se configurou a relação arte/educador e estudante de Cleonice. Reconhecemos através das narrações uma mistura de posturas, ora ela se colocava como orientadora do processo, em outro momento se via como auxiliar da experiência. Essas

duas maneiras de se relacionar com o estudante podem ser caracterizadas pela perspectiva incorporada pela Instituição. A ideia de professor como orientador, segundo Andrade e Cunha (2016) pode ser associada ao pensamento de Dewey (2010), em que os autores associam à figura do educador a de mediador do processo e ação. O professor orientador, na concepção dos autores, busca na motivação do estudante oportunidades para aplicar uma atividade que gerará conhecimento, conhecimento este adquirido essencialmente pelo fazer e experimentar. Assim, para os autores, a lógica de Dewey (2010) considera que, assim como fez Cleonice, o professor de artes deve direcionar as emoções, despertando sensibilidades, também, despertando para temas e produções culturais.

D. Cleo comentou ainda que não gostava muito de ensinar as crianças pequenas, mas relatou que gostava de admirar as particularidades de algumas. Ela narrou outro acontecimento, uma experiência em que presenciou: “um menino de dois anos, uma coisa muito interessante... Hoje não dou aula no curso de férias, não [...] Eles [crianças] tinham tirado as sandálias e um menino de dois anos foi entregando a sandália aos outros. Que observação!”, comentou admirada sobre a capacidade de observação e percepção que a criança teve de relacionar cada sandália aos respectivos donos, comentou que tal percepção da criança se estendia aos materiais artísticos usados nas atividades. Cleo finalizou o relato, dizendo que ficava satisfeita quando via que seus alunos não deixaram de fazer arte: “Muitos dos meus alunos hoje pintam [...] [citou alguns outros alunos da EAR] Pedro Federico, que é sobrinho de Dona Noemia, Pedrosa [Sebastião] foi aluno e foi professor aqui na Escola... Aquele outro..., Meu Deus..., que tem um trabalho com dominó... [a entrevistada não lembrou o nome e na hora também não lembramos, mas agora sabemos que era o artista José Patrício]”.

Na época em que a entrevista foi feita, D. Cleo estava responsável por atender a uma turma em que havia algumas pessoas com deficiência. A respeito disso, falou da diversidade de personalidades que tem que lidar como arte/educadora. Comentou que há crianças mais tímidas, outras mais expressivas, que “ficam completamente atentas a tudo que se passa na Escola”. Relatou, sorrindo, como era sua relação com os alunos, exemplificando o entrosamento que tinha com um aluno com deficiência intelectual que frequentava a Escolinha semanalmente: “Ele também ficava atento na casa dele e na segunda-feira ele chegava e me dizia tudinho, não tinha segredo”.

Nesse momento, justamente em que íamos perguntar sobre seus alunos com deficiência, D. Cleo pediu que aguardássemos um pouco, que ela tinha uma coisa para nos mostrar. Cuidadosamente, ela se levantou, caminhou até o acervo da Escolinha, e voltou com uma grande pasta feita de papel nas mãos. Na pasta, uma dezena de desenhos e pinturas, elaborados com diversas técnicas: giz de cera, tinta guache, nanquim, folhas secas, lápis grafite, etc. Então, mostrando-nos os trabalhos artísticos, ela nos perguntou: “o que você acha desses trabalhos?” (Figura 28)

Figura 28 – Dona Cleo, mostrando os trabalhos de artistas PCD. 2014.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 29 – Trabalho artístico de um artista PCD mental. 2014



Fonte: Acervo do autor.

Respondemos que tinha achado muito bonito e possuidor de uma personalidade forte. Com ar de admiração e felicidade, mostrando cada um dos 12 trabalhos, Cleo disse: “foram feitos por um aluno especial, todos esses...” e continuou: “não vejo diferença entre um trabalho de uma criança especial [figura 29] e não especial. Todas têm capacidade de produzir obras belíssimas como essas... Claro, tem que ter paciência, mas conseguem” [e continuou] “a criança só precisa de um lápis e um papel para criar o mundo que há dentro dela”.

Essa visão a respeito das produções desse estudante está vinculada ao pensamento de Herbert Read (2001), cultivado por Varela, segundo pontuado por Frange (2001). Para a Escolinha, e conseqüentemente para ela, o ato desbravador e criador na produção de arte é algo intrínseco ao ser humano, independentemente de sua condição e que pode ser aprimorado com a prática.

Quando questionada sobre o futuro da arte/educação para as PCD, diante desse mundo capitalista, frenético, D. Cleo se posicionou com parcimônia. Disse que o ensino da arte, nesse mundo capitalista, não pode ser apenas limitado ao ensino de técnica, de uma arte utilitarista. Para ela aprender uma técnica é bom “ajuda eles [os alunos] a terem um meio de vida... mas não pode ser só isso”. Em seguida, comentou sobre a importância da Arte no desenvolvimento da criança, fazendo referência ao estatuto da Escolinha, dizendo que “a finalidade da escola é desenvolver não só o grafismo, não só o desenho, mas o ajustamento da pessoa consigo mesmo e as pessoas”. Ela comentou ainda sobre a procura pelas atividades oferecidas pela Escolinha, D. Cleo deixou a entender, por suas palavras, que há uma preocupação maior por parte dos pais de crianças com deficiência em proporcionar o contato com a arte. Para ela, alguns pais ainda “compreendem a importância da arte, enquanto outros não”.

A segunda colaboradora, Zenaide Ramos do Carmo, é uma educadora envolvida com a arte desde pequena. Concluiu o Magistério em 1994, na escola Clóvis Beviláqua, em Recife. Antes de ingressar na Escolinha, Zenaide atuou como professora em outras instituições formais, descobrindo-se na docência, como relatado por ela. Em 1998, integrou o corpo de arte/educadores a convite da Noemia Varela, que conforme ainda relato da própria Zenaide, em entrevista realizada em 27 de julho de 2021, registrada em áudios, havia gostado muito da atuação dela durante o curso de férias no qual participara no mesmo ano.

Assim como Cleonice, Zenaide também passou por momentos formativos junto a Varela. A arte/educadora relata com orgulho que “Eu fui formada por Noemia Varela. Ela foi que me formou”. Relatou ainda como foi o processo formativo na Instituição que incluiu leituras de autores como: Victor Lowenfeld (1974), John Dewey (2010), Herbert Read (1986), relembando as instruções de Varela: “Ela disse: você vai ficar vindo, duas horas antes, para dedicar à leitura. Quando você chegar, peça a Cleonice, que ela te dará os livros”. Continuou relatando que a leitura fazia parte de um primeiro momento formativo que antecedia sabatinas informais com Varela para debater sobre os pensamentos teóricos lidos.

Paralelo aos debates, Zenaide comentou que acompanhava as arte/educadoras Heide Alves e Cleonice em suas respectivas salas, inicialmente, atuando como professora de apoio, ajudando alguns estudantes nas atividades artísticas como pinturas e modelagem em argila. Comentou também que foi pelo contato com essas arte/educadoras que ela aprendeu outras técnicas artísticas “aprendi a trabalhar com a anilina, só conhecia o uso da anilina em doces [...] pintura, misturando anilina e nanquim [...] papel machê [...] Foram muitas técnicas... E todas as técnicas que elas ensinavam elas diziam os objetivos de cada uma, no desenvolvimento das crianças”. Quando perguntada sobre quem seria a referência dela para práticas arte/educativas para PCD, ela revelou emocionada que foi Cleonice, pois esta, conforme comentou a arte/educadora, “nos últimos anos de vida, se empenhou em prepará-la para substituí-la”.

Quando perguntada como ocorreu o primeiro contato dela com o ensino de arte para pessoas com deficiência, ela relata que “foi tranquilo. Logo no início, eu ficava na sala que mais precisava de ajuda [...] ficava um pouquinho com Heide, na contação de história [...] Às vezes ia pra sala de Cleonice [...] Eu ia mais observar como elas trabalhavam. Já estava familiarizada com o ambiente de uma sala de aula inclusiva, diversificada”. Ainda sobre suas experiências com o ensino da arte para PCD, Zenaide revelou que gosta muito de ensinar para um público diversificado. Relatou que gostou tanto que chegou a trabalhar 5 anos como professora de apoio “em uma clínica que só recebia pessoas com necessidades especiais. Entrei na clínica no mesmo período em que entrei na Escolinha. Ficava lá e cá” [se referindo à EAR, local onde a entrevista foi feita].

Sobre sua atuação na clínica e na Escolinha, a arte/educadora comentou que as experiências vivenciadas nos dois espaços foram fundamentais para sua formação como educadora para PCD. Na clínica, ela comentou que “[...] Havia um roteiro das atividades

[...] aprendi algumas atividades mais específicas para o desenvolvimento da motricidade fina e a concentração, não tinha o objetivo de ensinar técnica ou ampliar a percepção estética. Botava as crianças para modelar na massa”. Ela finalizou, comentando que foi na escolinha onde ela teve a oportunidade de ampliar o conhecimento a respeito da atividade artística para PCD.

Nesse momento da conversa, Zenaide relatou que aprendeu que o ensino técnico da arte também poderia ser feito em conjunto ao desenvolvimento cognitivo e social, “aqui na escolinha eu dou aula, então são meus alunos” [diferentemente, para ela] “na clínica eu tinha pacientes”. Continuou, em seguida, relatando como é sua abordagem como arte/educadora na instituição: “as aulas sempre começaram com um acolhimento, usamos jogos de encaixe, dominó, um treminó (produzido por Cleonice) e com jogos de adivinhações. Todo santo dia tinha isso” [ênfatisando a predileção pelo jogo por parte dos estudantes] (figura 31).

Figura 30– Arte/educadora Zenaide Ramos e seus estudantes. 2020



Fonte: Blog de Augusto Saboia (<https://www.blogdeaugustosaboia.com/post/escolinha-de-arte-do-recife-resiste-o-tempo-e-%C3%A0-crise>).

Figura 31 –Fotografia do jogo Treminó feito por Cleonice.



Fonte: Foto do acervo do autor 2021.

Conforme registros de autores e observando a afirmação de Zenaide, reconhecemos que o uso de jogos no momento de acolhimento é uma prática comum na Escolinha. A afirmação da educadora refletiu o que foi descrito por Silva (2013) e Frange (2001) em que

relataram que o uso da ludicidade em seus processos se configurou na inserção de jogos, danças e brincadeiras populares, dentre outros. Podemos entender que o uso do jogo era empregado com a finalidade de desenvolver as habilidades sociais, comunicacionais, motoras, além de promover um momento de descontração e abertura para diálogos que poderiam ser usados para a abordagem de algum tema ou técnica, pois como comentado por ela, no momento do jogo, os estudantes interagem e compartilham opiniões sobre a vida, histórias, filmes e novelas, que acabavam por gerar temáticas que eram trabalhadas artisticamente.

Nesse sentido, o uso do jogo *treminó* pode ser compreendido positivamente pela óptica de Cipriano Luckesi (1998), pois, segundo o autor, as experiências lúdicas como os jogos são importantíssimas no processo de desenvolvimento humano; a partir delas são articuladas quatro dimensões, conscientemente ou não: “individual, coletivo, exterior e interior” (LUCKESI, 1998, p. 14). Para o autor, o brincar exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo, não admite divisão entre o eu e o outro no qual se interage. O acesso à dimensão interior trabalhada através do jogo na *Escolinha*, pode possibilitar, pelo olhar de Luckesi (1998) o desenvolvimento do “eu” perante o ambiente (outro/externo). Através do acesso dessa dimensão (do eu), o estudante pode trabalhar sua dimensão estética, acessando “o campo do pensar filosófico, da espiritualidade, da introspecção psicológica” (LUCKESI, 1998, p. 14), nos fazendo entender que é pelo estímulo a esta dimensão que se pode desenvolver a percepção e capacidade criativa de possibilidades lógicas e abstratas.

Quando pensamos o uso do jogo, de modo geral [não apenas os de tabuleiro], na educação para pessoas com deficiência, podemos considerar que tal recurso é essencial para a prática pedagógica. Lucia Reily (2004), apresentou-nos que tal recurso é fundamental dentro de um espaço educativo inclusivo, pois em alguns casos através do brinquedo/jogo pode já se promover a integração com o cotidiano do estudante, o que geraria uma familiarização com o espaço/proposta educativa por ele. Para ela, o brinquedo/jogo possui caráter democrático, podendo ser adaptado para se tornar acessível a todos, e que busca incluir todos que com ele interagem, como ocorre com o uso do *treminó*, que nas ocasiões era jogado por pessoas com ou sem deficiência, todos juntos, conforme relato da arte/educadora.

Segundo Reily (2010), quando jogado individual, ou em coletivo, o jogo pode promover os movimentos do corpo, conscientização de espaços, limites e temáticas,

direcionando um pensamento lógico, também possíveis construções simbólicas, através pelo que a autora classifica como “jogo de faz-de-conta”. Para ela, através desses jogos de símbolo, em especial,

a criança atribui sentidos novos a objetos do cotidiano, baseando-se na imitação das ações presenciadas no dia a dia. [...] demarca o fato de que as crianças diferenciam realidade de fantasia para experimentar outras possibilidades, ao menos no imaginário” (REILY, 2010, p. 53)

Ou seja, através do jogo, a pessoa se abre para a realidade, ou as realidades, abre-se para as experiências de elaboração de ideias. A autora nos levou a concluir que cada jogo deve considerar a especificidade do estudante/grupo, cada jogo pode trazer contribuições positivas caso esteja alinhado aos objetivos pedagógicos estipulados conforme as diversas particularidades. Assim, brinquedos como o treminó da EAR, podem ser considerados recursos pedagógicos valiosíssimos, quando criados para atender às necessidades de turma heterogênea.

Em outro momento da entrevista, enquanto pintávamos (Zenaide e nós) uma das estantes de ferro da Instituição, ao ser perguntada como se desenvolviam as atividades na EAR, nessas salas, com a presença de PCD, Zenaide relatou que “a gente [se referindo as arte/educadoras da instituição] sempre deixou os materiais expostos, acessíveis”. Comentou que eles eram os mesmos usados pelas PCD e as pessoas sem deficiência, visto que os pincéis, lápis, tesouras e outros eram facilmente usados pela maioria dos estudantes que frequentavam a Instituição. O que mudava em alguns casos, segundo ela, era a técnica/maneira de como eles eram manipulados, que pode variar conforme as particularidades de cada estudante.

Ainda sobre as ferramentas para produção artística, a educadora relatou situações em que ela precisou adaptar alguns instrumentos para um estudante fazer uma atividade artística, mas “o que sempre se valorizou foi a liberdade de escolher os materiais que desejavam usar, do que fazer”. Comentou ainda que, às vezes, oferecia um material diferente, mas “o que eles queriam pintar, pintavam e usando o que queriam”. Em alguns casos, segundo relato, a produção artística partia de alguma motivação como poemas, histórias, animações, filmes, etc. Essa afirmação nos remete ao pensamento/inquietação, dando vazão à “livre expressão” de Read (1986) a qual chamou a atenção para a potência do fazer artístico no processo de desenvolvimento psicológico e criativo da pessoa.

Diante do comentado pela educadora, lembramos as experiências de Cleonice e trouxemos para melhor compreensão as palavras de Read (2001) o qual afirmou que práticas como as apresentadas partem do pressuposto que “toda criança é um artista, de qualquer tipo, cujas capacidades especiais devem ser encorajadas como contributo para a riqueza infinita da vida em comum” (READ, 2001, p. 205). O autor nos levou a entender que o direcionamento motivacional das ações criadoras em arte a partir de temáticas, poemas, filmes, etc., pode ter ampliada a capacidade criativa e inventiva, pois a relação do pensamento criativo com a realidade, segundo o autor, é o que nos torna humanos, que nos diferencia dos outros animais e das máquinas. A partir de Read (2001), podemos pensar que a atividade artística como possuidora do poder de formar personalidades, ajuda a compreender mundos, culturas, a compreender a si mesmo, possibilitando um processo de autocriação .

Pelas falas de Cleonice e Zenaide, identificamos que havia o ensino de técnicas artísticas como tapeçaria, pintura, desenho de perspectiva, estudo de luz e sombra, etc. Assim como Cleonice, Zenaide comentou que apresentava técnicas a fim de que os alunos ampliassem suas habilidades artísticas, “Cleonice trabalhava com gravura, com linoleogravura, usando a goiva, tudo sobre supervisão. Já chegamos a trabalhar com pirógrafo, com os maiores, [...] modelagem com jornal [papel machê]”. Segundo a educadora, a apresentação de técnicas não acontecia de maneira forçada, respeitava-se o momento da pessoa, a motivação e o interesse. Zenaide comentou ainda que com isso se teve como objetivo apresentar outros saberes que os estudantes ainda não conheciam, também outros materiais que possibilitassem novos caminhos para criar e se expressar artisticamente.

Como já pontuado, foi a partir da visão de Read (2001) que o pensamento pedagógico do ensino da arte da EAR foi desenvolvido. As/os arte/educadoras/es que pela Instituição passaram conceberam o ensino da arte para pessoas com, ou sem, deficiência, como um caminho de experiências estéticas que possibilitasse diferentes formas de se expressar livremente.

A ideia de “livre expressão” da Escolinha de Recife não se tratava de um fazer por fazer, somente de um fazer o que estiver sentindo. Em alguns encontros, Zenaide registrou em entrevista que “havia um direcionamento. Eles não fazem apenas o que querem [...] começamos a aula conversando, falamos sobre a situação ou fato trazido por eles [estudantes] e fazemos algo relacionado ao que foi conversado [...] Também fazíamos atividades relacionadas à cultura popular como: festas populares e datas comemorativas. [...] Em outra

ocasião, já levei um poema. Li um poema para eles e pedi para eles fazerem um desenho sobre o que foi lido”. Diante da fala da arte/educadora e do apanhado histórico apresentado até o momento, podemos compreender que a abordagem de ensino da arte em questão pode ter se atentado para o ensino e desenvolvimento da percepção poética, cultural, estética e técnica.

A diferença entre as propostas arte/educativas desenvolvidas por Zenaide, na clínica e a Escolinha, ficou bem caracterizada após a arte/educadora descrever suas experiências nos dois espaços. Ficou marcada também quando em um momento de sua fala ela chamava de “pacientes” as pessoas que ela atendia na clínica e de “estudantes” os que eram atendidos na Escolinha. O motivo da diferenciação, segundo ela, pode se justificar pelos tipos de deficiências das pessoas e seus graus envolvidos. Foi comentado que na clínica “o clima era diferente, por vezes, era preciso ter uma ajuda de um enfermeiro”, enquanto na Escolinha os estudantes eram de um grau de transtorno mais leve, eram mais autônomos, o que possibilitava o estabelecimento de outros objetivos que não apenas os clínicos/terapêuticos.

Quando foi perguntada sobre quais as deficiências dos estudantes que mais eram (e são) frequentes em sua sala de aula, ela relatou que aparentemente são: "déficit intelectual [deficiente intelectual], síndrome de *down*, autismo e alguns com dificuldade motora”. Esse olhar atento para perceber as particularidades, como podemos relacionar durante a conversa, foi sendo construído pela arte/educadora, enquanto ela atuou na clínica e na Escolinha ao mesmo tempo. Podemos imaginar que as experiências vivenciadas por ela nos dois espaços contribuíram para o refinamento de suas abordagens, que se aprimoravam no dia a dia do fazer docente, a partir de processos de observação e acompanhamento de cada estudante/paciente.

A respeito da relação Escolinha e crianças, Zenaide, assim como Cleonice em 2014, comentou que antigamente as crianças eram mais assíduas, chegando a permanecer por longos períodos na Instituição. Para ela, essa permanência favorecia o desenvolvimento de um trabalho mais sofisticado, de acompanhamento e planejamento. Ela relata que toda pessoa, seja com ou sem deficiência, obrigatoriamente tinha registrado e arquivado seu primeiro trabalho na Instituição, para que a partir dele fosse traçado uma linha do tempo, na qual se poderia identificar o desenvolvimento no fazer artístico.

Eram criados portfólios com os trabalhos de cada estudante, a fim de arquivá-los para um acompanhamento semanal dos mesmos. Conforme informado por Zenaide, semanalmente eram analisados coletivamente, pelas arte/educadoras da Instituição, as produções dos estudantes, a fim de se discutir o estágio do desenho de cada criança e identificar as potencialidades das mesmas. Diante das memórias das arte/educadoras, vimos o estreitamento das práticas pedagógicas como os pensamentos de Read (2001), e agora com este procedimento de acompanhamento e avaliação apontado pela educadora nos ficou perceptível o alinhamento da Instituição com os pensamentos de Lowenfeld (1974), que também considerava a criatividade como algo natural, nato ao ser humano. Partindo da ideia de que para ambos os teóricos as pessoas usam a arte para se expressar, desenhando aquilo que conhecem, da forma como conhecem. A ideia de possibilitar às crianças o acesso a materiais artísticos pode ser compreendida através das palavras do autor como uma “oportunidade para expressar suas ideias e emoções, sem que dela se exija a perfeição, a criança deve ser motivada e estimulada a experimentar todos os materiais e todos os métodos artísticos, na busca de suas próprias aventuras e de seus descobrimentos” (LOWENFELD, 1977, p. 209).

A respeito do acompanhamento do desenvolvimento do fazer artístico, trazemos para nossa construção a perspectiva de Lowenfeld (1974), que disseminou a ideia de inter-relação entre desenho e desenvolvimento cognitivo (de percepção e compreensão das coisas). Fundamentada no teórico, a Instituição acreditava que o desenho da criança se desenvolvia junto ao desenvolvimento mental, que o uso do corpo e da mente são interligados em um processo de criação artística, pois para o autor, “a arte pode construir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente, ainda que de modo inconsciente, cada vez que alguma coisa os aborrece” (LOWENFELD, 1977, p. 19)

Para compreendermos como eram avaliados os trabalhos dos estudantes da EAR, comentado pela arte/educadora, precisamos dizer que esse processo se configurava no ato de identificar o desenvolvimento por meio de avaliações das produções artísticas fundamentadas na teoria de desenvolvimento da capacidade criadora de Lowenfeld (1974), na qual o teórico definiu a existência de quatro estágios para o desenvolvimento artístico de uma criança, a saber: 1º - Garatujas, 2º - Pré-esquemático, 3º - Esquemático, 4º - Alvorecer do realismo.

No primeiro estágio, as produções eram identificadas como rabiscos desordenados. Segundo Lowenfeld (1977), este estágio começa quando a criança está entre a idade dos 2 aos 4 anos. Trata-se de um estágio fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois toda a realização feita pela criança, nesse estágio, serve como ação de desenvolvimento cognitivo.

No segundo estágio, Lowenfeld (1977), definiu que neste estágio as crianças fazem as figuras humanas e de objetos de acordo com seu mundo, ou melhor, elas representam o que está em seu entorno. Trata-se de um estágio em que há maior reconhecimento das formas em comparação ao estágio anterior.

No terceiro estágio, o autor observou que há um maior reconhecimento das formas dos objetos e coisas, assim como maior construção de conceitos relativos a essas formas, a criança “adquire o conceito definido do homem em seu meio” (LOWENFELD, 1974, p. 181), ou seja, ela apresenta noções de esquemas e símbolos de representação.

No último estágio, o desenho foi caracterizado, pelo teórico, como uma busca pela representação do visível, em seus detalhes. Tende ao realismo figurativo. Diferente do estágio anterior, o autor afirma que, a criança, busca por representar as figuras com riqueza de detalhes simbólicos, está mais ávida “por transmitir características do sexo, por mostrar os meninos com calças e as meninas com vestidos” (LOWENFELD, 1974, p. 232), como por exemplo.

Quando observamos com atenção o processo de avaliação do desenvolvimento do desenho infantil adotado pela EAR, entendemos que as etapas estipuladas, consideradas pelas arte/educadoras do passado, talvez não tivessem sido as melhores (mais adequadas), pois, ao serem aplicadas como método avaliativo, entendemos, a partir de estudos contemporâneos, que elas promoviam uma injusta avaliação. Injusta no sentido de que, ao considerar uma diversidade de especificidades de deficiências, elas podem ter engessado o olhar sob a compreensão das diversas formas e ideias de se representar a realidade ou o abstrato, limitando.

Como perspectiva inclusiva e de acessibilidade adotada na época, conforme condições da Instituição apresentadas, tal pensamento de Lowenfeld (1974), talvez pudesse até fazer sentido, pois a intenção, na época, como percebemos, era dar validade científica às práticas de desenvolvimento humano pela arte. Diante de nossa observação, nosso olhar presente,

podemos considerar outros estudos em que nos fizeram refletir sobre a existência de outras possibilidades de ensino da arte e seus processos avaliativos para PCD. Com nossa afirmação, não queremos dizer que o pensamento do passado estava errado, antes, consideramos a validade dele para o período em que foi aplicado e chegamos até a dizer que em certos contextos o pensamento de Lowenfeld (1974) ainda pode ser útil, porém não pode ser o único. Para comentar esta ideia nossa, partimos do que foi pontuado por Sasaki (2006), o qual nos levou a entender, nessa etapa da pesquisa, que para que houvesse a inclusão seria preciso que houvesse acessibilidade metodológica, que a metodologia avaliativa deveria ser elaborada de forma específica para cada particularidade, de forma que esta não fosse uma barreira para a compreensão da expressão dos estudantes.

Assim, depois de compreendermos os estágios de desenvolvimento da expressão infantil de Lowenfeld (1974) e identificarmos a existência de uma possível barreira metodológica/avaliativa na EAR, partimos do caráter laboratorial da EAB e da EAR apontado por Frange (2001), para pensarmos se a Instituição recifense, como um espaço gestacional de novas metodologias do ensino da arte, talvez pudesse ter feito algumas adaptações teóricas e práticas em seus processos. Então, fomos averiguar como tal abordagem avaliativa era aplicada, se na sua essência, ou, se a mesma sofreu adaptações, ou até mesmo, se era realmente aplicada.

Nosso questionamento começou a ser respondido quando, em uma tarde, enquanto limpávamos as fichas de matrícula, identificamos o fato de que a Instituição acolheu, em 1965, um estudante com um problema visual (conforme registro da ficha de matrícula, figura 32). Diante do caso, ficamos curiosos para saber como eram as atividades desenvolvidas pelo e com o estudante, também em saber como era o processo avaliativo para ele. Partindo da fala da arte/educadora Zenaide, questionamo-nos como poderiam ter sido os processos de acompanhamento e avaliação de uma criança com deficiência visual na Instituição. Sabendo-se que eram avaliadas as habilidades em detalhar objetos e de se expressar, nós nos perguntamos como a classificação nos estágios de Lowenfeld (1974) ocorria? Então, eis que surgiu, no meio da aguada com nanquim e anilina, entre a memória da arte/educadora e o material documental da instituição, o estudante 1 e sua respectiva produção artística feita na Instituição (figuras 32, 33, 34, 35 e 36).

Figura 32 – Ficha de matrícula do estudante 1, estudante com problema de visão. Frequentou a Instituição entre 1959 – 1965

202 2/83 *Roberto*
MATRICULA

Escolinha de Arte do Recife

ALUNO _____

ENDEREÇO *Rua Amaro Ruyter 550 - Varli - Rua Benfica 251-70723*

FEV.	MAR.	ABR.	MAI.	JUN.	JUL.	AGO.	SET.	OUT.	NOV.	OBS.
	<i>300,00 Taxa 300,00 3-59</i>	<i>300,00 5-5-59</i>	<i>300,00 5-5-59</i>	<i>300,00 16-6-59</i>	<i>300,00 6-8-59</i>	<i>300,00 6-8-59</i>	<i>300,00 24-9-59</i>	<i>300,00 8-10-59</i>	<i>300,00 10-11-59</i>	<i>3 de março de 1959 (1959)</i>
	<i>1000,00 1500,00 3-3-64</i>	<i>1500,00 6-4-64</i>	<i>1500,00 11-5-64</i>	<i>1500,00 2-6-64</i>	<i>1500,00 9-6-64</i>	<i>1500,00 6-8-64</i>	<i>1500,00 2-9-64</i>	<i>1500,00 1-10-64</i>	<i>1500,00 2-11-64</i>	<i>12 de março de 1964</i>
	<i>4.000 3.000 25-1-65</i>	<i>3.000 2-4-65</i>	<i>3.000 11-5-65</i>	<i>3.000 7-6-65</i>	<i>3.000 22-6-65</i>	<i>5000 12-8-65</i>	<i>5000 9-9-65</i>	<i>5000 12-11-65</i>	<i>5000 9-11-65</i>	<i>25 de 1 de 1965</i>
										<i>me 140</i>
										<i>me 86</i>

Do aluno:

Data do nascimento *11 de maio de 1955*

Lugar do nascimento *Recife*

Escola que frequenta *1964 - Instituto Capibaribi - 3º primário*

Outras aulas _____

Interesses, brincadeiras, atividades *1964 - Desenho, jogos, não se interessam muito por leitura, gosta de televisão*

Observações *Voltou à Escolinha em março de 64*

Um problema visual - e fez tratamento sério na vista do ano passado.

Do pai:

Nome _____

Nacionalidade *Brasileira*

Estado civil *Casado*

Religião *Católica*

Instrução *Superior*

Profissão *Comerciante*

Nome _____

Nacionalidade *Brasileira*

Estado civil *Casado*

Religião *Católica*

Instrução *Secundária*

Profissão *Pais de casa*

Informante *a mãe do garoto*

Razões desta matrícula _____

Fonte: Acervo documental da EAR.

Figura 33 – Desenho do estudante 1, estudante com problema de visão. 1965



Fonte: Acervo documental da EAR.

Figura 34 – Desenho do estudante 1, estudante com problema de visão. 1965



Fonte: acervo documental da EAR.

Figura 35 – Desenho do estudante 1, estudante com problema de visão. 1965



Fonte: acervo documental da EAR.

Figura 36 – Desenho do estudante 1, estudante com problema de visão. 1965



Fonte: acervo documental da EAR.

As produções artísticas de observadas nos apontaram para a suposição de que o estudante poderia não ser totalmente cego, possuindo alguma outra especificidade que só permitia que ele enxergasse os volumes, silhuetas e cores dos objetos. Como podemos relacionar, se fosse adotado o método do desenvolvimento do desenho infantil de Lowenfeld (1974), talvez as arte/educadoras tivessem se visto diante de um impasse ao classificar tais trabalhos artísticos. Infelizmente, não temos como saber como a produção do estudante era compreendida, nem como era classificada, pois não foram encontrados registros de arte/educadores sobre os desenhos do estudante 1. Porém, podemos traçar uma possível ideia de avaliação, quando retomamos a filosofia de Noêmia Varela, apresentada anteriormente e as falas/memórias das arte/educadoras. Podemos imaginar que, diante desta situação específica, poderia ter havido uma flexibilização na classificação nos estágios de Lowenfeld (1974) ou até mesmo a suspensão dela.

Considerando o que foi exposto por Azevedo (2019), o trabalho educativo na EAR se desenvolvia, levando-se em consideração as potencialidades/habilidades do estudante, acreditamos que essa mesma potencialidade também era levada em consideração no momento de avaliação. Tal postura, para nós, significou a preocupação em ser um espaço onde os pais se sentissem confortáveis. Acreditamos que existia um ambiente fluido, democrático, que pensava e elaborava práticas, primeiro - pelo processo de observação do estudante (suas características, saberes e habilidades), segundo - pela identificação de seus interesses e motivações e, terceiro - pela identificação do potencial (ampliação dos saberes e habilidades). Em casos específicos como o do estudante analisado podemos intuir que a avaliação era feita a partir da potencialidade dele, considerando sua particularidade.

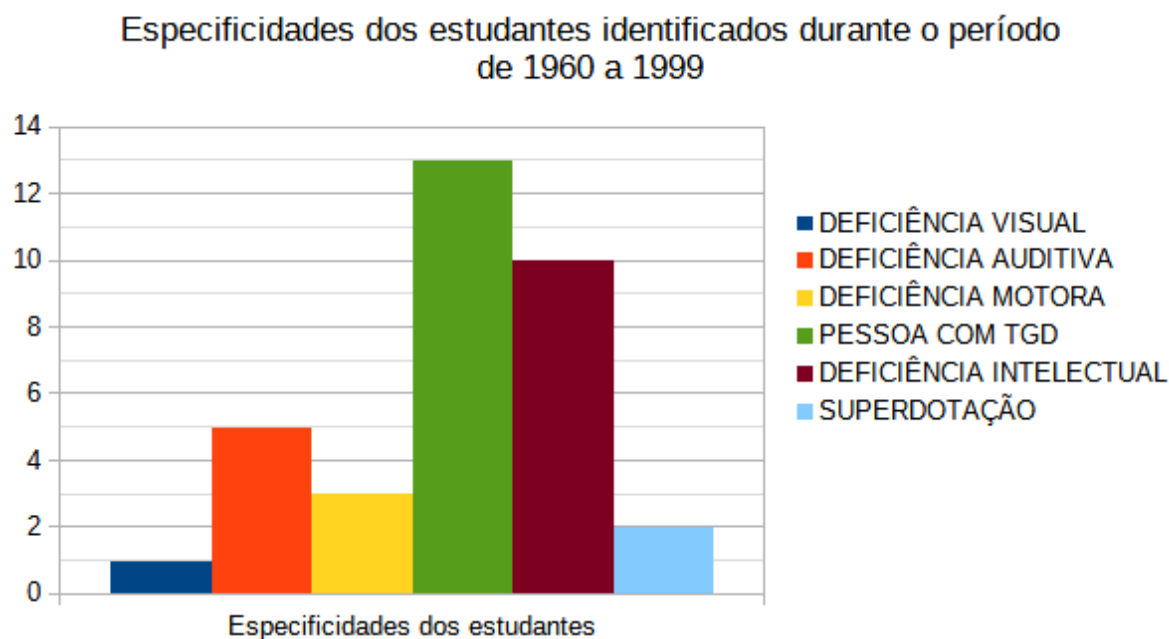
Percebemos que para Varela, e conseqüentemente para as arte/educadoras (discípulas dela), em alguns casos, o que importava era como a criança percebia as coisas, como ela se relacionava artística e culturalmente com os objetos e manifestações sociais nos quais estavam inseridas. O processo de construção dos conhecimentos artísticos e estéticos para a EAR, como observado através de Read (2001), estavam ligados com os processos internos e externos carregados e vivenciados pelos estudantes. Assim, através das falas apresentadas e dos registros artísticos do estudante 1, intuimos que a visão neuro maturacionista clássica de Lowenfeld (1974) pode ter sofrido, portanto, algumas adaptações. O acompanhamento e avaliação do autor podem ter se transformado em um outro processo/método avaliativo/classificatório, dentro das instalações laboratoriais da EAR.

Não existem escritos que apontem para a elaboração de um novo método avaliativo em arte para PCD, e o que sabemos, através das falas das arte/educadoras e dos registros artísticos é que as avaliações podiam ter se configurado de diversas maneiras, podendo até nem existir, em alguns casos. O desenvolvimento e aprendizado das pessoas (crianças com deficiência) na EAR pode ser ilustrado como uma outra mistura entre anilina e nanquim, dosagens maiores de água que acabaram por deixar evidências e brechas entre memórias suaves, turvas e identificáveis.

Diante da fala de Zenaide, das referências teóricas cultivadas pela instituição e das nossas observações, percebemos que a Escolinha se constituiu como um espaço que, dentro das possibilidades da época, estava compromissado com a integração/inclusão de PCD, mesmo com algumas dificuldades em alguns aspectos de acessibilidade apontados por Sasaki (2006). Compreendemos que havia um empenho e dedicação em acolher as diferenças, chegando possivelmente a adaptar seus processos, porém percebemos que a Instituição, dado os registros, pode não ter atuado cem por cento de maneira inclusiva. Assim, diante do que observamos, chegamos a nos perguntar, para quem ela era inclusiva de fato? Para qual ou quais deficiências?

Para buscarmos respostas e melhor entendermos a ideia de inclusão da Instituição e boa parte das ações arte/educativas descritas, anteriormente, fez-se necessário identificarmos qual público, deficiência, de fato, ela mais se voltou a acolher. Assim, quando levantamos as informações a respeito das deficiências dos 34 estudantes identificados, anteriormente, através das fichas de matrículas, tomamos ciência de que as especificidades mais atendidas pela Instituição, durante o período de 1960 a 1999, foram, genericamente, a deficiência intelectual e TGD (considerando que dentro dessas duas especificidades há uma diversidade de outras existências, e que algumas não foram identificadas objetivamente nas fichas).

Gráfico 2 – Especificidades dos estudantes identificadas durante o período de 1960 a 1999.



Fonte: acervo do autor.

Conforme podemos verificar no gráfico 2, identificamos em algumas fichas de matrícula (do período entre 1960 a 1999) a sinalização de algumas deficiências, estas diretamente especificadas ou com indícios/suposições. A predominância de um público com deficiência intelectual e com TGD pode ser explicada dada a experiência e reconhecimento de Noêmia Varela com o atendimento educacional com “deficientes mentais”. A passagem dela pela EEUP e o envolvimento com estudos da psicologia, sinalizados na seção anterior, podem ter motivado a procura de pais e profissionais pela EAR.

Em 10 fichas foi encontrada, recorrentemente, a presença de indicações do tipo “idade mental”, seguidas por uma idade inferior à idade biológica, ou expressão do tipo: “atraso mental”. Ao entrarmos em contato com essas sinalizações, fizemos um trabalho de reconhecimento e identificação das mesmas, observando as características discriminadas, relacionando-as às características/manifestações definidas pela Portaria conjunta Nº 21, de 25 de novembro de 2020, que definiu o Protocolo para o diagnóstico etiológico da deficiência intelectual (2020). A identificação dos transtornos também foi feita diretamente pelo que estava discriminado objetivamente nas fichas (quadro 1). Em especial, para identificar os

transtornos, partimos de descrições do tipo: “dificuldade de relacionamento social”, “criança tem dificuldade de falar”, “criança não sabe ler e escrever”, para classificá-los por meio de consultas ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2015).

Para enquadrar o que estava descrito nas fichas, levamos em consideração as observações e indicações de profissionais da saúde ou educação discriminadas nas fichas. Dada a condição de discriminação da deficiência comentada anteriormente, salientamos que o processo de identificação realizado pode não corresponder ao real, porém, ao buscarmos apoio nos materiais indicados (manuais), acreditamos que a identificação que fizemos, pode nos ajudar a ter uma melhor percepção dos estudantes, trazendo à luz as deficiências que estavam presentes na Instituição, ampliando o que os registros bibliográficos e estudos anteriores apresentaram de forma global como: “pessoas com deficiências”.

Quadro 1 - Transcrição das características discriminadas nas fichas de matrículas

ESTUDANTE	ANO	OBSERVAÇÃO INSERIDA NA FICHA (TRANSCRIÇÃO)
ESTUDANTE 1	1960	“TEM PROBLEMA VISUAL E FEZ TRATAMENTO NA VISTA ANO PASSADO” (1964)
ESTUDANTE 2	1967	DISLEXIA
ESTUDANTE 3	1968	“INSTÁVEL. NÃO OUVE. FAZ LEITURA LABIAL LINGUAGEM QUE NÃO PERCEBE MUITO BEM. DESENVOLVER A ATIVIDADE MOTORA”
ESTUDANTE 4	1968	“DEFICIÊNCIA MOTORA. ATRASO EM SER ALFABETIZADO”
ESTUDANTE 5	1969	“INDICAÇÃO MÉDICA DE AFASTAMENTO ESCOLAR DEVIDO A PROBLEMAS MÉDICOS” (PROBLEMA NÃO ESPECIFICADO)
ESTUDANTE 6	1969	“TEM DISTÚRBO DE CONDUTA. NÃO TEM DÉFICIT DE INTELIGÊNCIA. INDICAÇÃO MÉDICA E ORIENTADO PELA PROFESSORA”
ESTUDANTE 7	1969	“A CRIANÇA TEM DÉFICIT DE INTELIGÊNCIA. SABE COZINHAR E COSTURAR UM POUCO. NÃO ESTÁ FREQUENTANDO ESCOLA.”

ESTUDANTE 8	1969	“A MÃE ACHA QUE ELE TEM DIFICULDADE DE APRENDER. POUCA COORDENAÇÃO MOTORA E GÊNIO E ATITUDE EXAGERADA”
ESTUDANTE 9	1976	“ATRASSO ESCOLAR. ALFABETIZADO AOS 11 ANOS”
ESTUDANTE 10	1979	“TEM UM BLOQUEIO PSÍQUICO” (NÃO ESPECIFICADO)
ESTUDANTE 11	1979	“ACOMPANHADA POR PSICÓLOGO POSSUI PROBLEMA DE COORDENAÇÃO MOTORA”
ESTUDANTE 12	1979	“CRIANÇA DISPERSA E COM DIFICULDADE DE SE CONCENTRAR. PORTADORA DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA. PERDA MAIS OU MENOS DE 70% POR LATERAIS. NÃO RESPONDE A ESTÍMULOS. SENDO TREINADA NO SUVAG. FREQUENTA O CENTRO SUVAG [CENTRO ESPECIALIZADO NO ATENDIMENTO DE PESSOAS SURDAS]. NECESSIDADE DE MAIOR ESTÍMULO AUDITIVO.”
ESTUDANTE 13	1980	“ATRASSO ESCOLAR. NÃO SOCIALIZA”
ESTUDANTE 14	1988	“ATRASSO ESCOLAR. CRIANÇA ACOMPANHADA POR PSICÓLOGA E FONOAUDIÓLOGA”
ESTUDANTE 15	1989	“ACOMPANHADA POR UMA PSICOPEDAGOGO E PROFESSORA PARTICULAR. ATRASSO ESCOLAR”
ESTUDANTE 16	1989	“IDADE MENTAL DIFERENTE DA IDADE BIOLÓGICA”
ESTUDANTE 17	1989	“MUITO INQUIETA E AGRESSIVA. FALA POUCO”
ESTUDANTE 18	1989	“PROBLEMA DE AUDIÇÃO”
ESTUDANTE 19	1989	“PROBLEMA DE SURDEZ”
ESTUDANTE 20	1989	“SUPERDOTAÇÃO”
ESTUDANTE 21	1989	“CRIANÇA ACOMPANHADA POR UMA PSICOMOTRICISTA”
ESTUDANTE 22	1989	“A CRIANÇA É DEFICIENTE. TEM IDADE MENTAL DE 7 ANOS”
ESTUDANTE 23	1989	“A CRIANÇA TEM PROBLEMA DE AUDIÇÃO”
ESTUDANTE 24	1989	“CRIANÇA É ACOMPANHADA POR UMA PSICOPEDAGOGA. TEM UMA PROFESSORA PARTICULAR, POIS ESTÁ ATRASADA EM RELAÇÃO ÀS OUTRAS CRIANÇAS”

ESTUDANTE 25	1990	“CRIANÇA COM DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO. ÉATIVA. HIPERATIVIDADE”
ESTUDANTE 26	1991	“A CRIANÇA FREQUENTA O CENTRO DE REABILITAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL DE RECIFE. ACOMPANHADA PELA ASSISTENTE SOCIAL”
ESTUDANTE 27	1993	“IDADE MENTAL CERCA DE 3 ANOS A MENOS DO QUE IDADE CRONOLÓGICA. ATRASO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO”
ESTUDANTE 28	1980	“CRIANÇA INQUIETA. INDICAÇÃO MÉDICA”
ESTUDANTE 29	1981	“DEFICIÊNCIA MOTORA. FAZ TERAPIAS”
ESTUDANTE 30	1967	“SUPER DOTADA. CRIANÇA PRECOCE”.
ESTUDANTE 31	1979	“DIFICULDADE EM APRENDER. FALTA DE COORDENAÇÃO MOTORA”
ESTUDANTE 32	1997	“SINALIZAÇÃO DA ESCOLA QUE FREQUENTA: APAE”
ESTUDANTE 33	1997	“SINALIZAÇÃO DA IDADE ADULTA NÃO BATE COM A ESCOLA INFANTIL QUE FREQUENTA”
ESTUDANTE 34	1997	“SINALIZAÇÃO DA ESCOLA QUE FREQUENTA: APAE”

Fonte: acervo do autor (2021).

Com essas informações, conseguimos compreender em que circunstâncias e para qual público a inclusão de PCD poderia ter acontecido. Não nos destinamos a dar um diagnóstico, antes, a classificação feita por nós serviu para um mapeamento a partir das características dos estudantes acolhidos. Os dados numéricos em conjunto à fala da arte/educadora Zenaide e aos registros de relatórios de estágio nos confirmam a especificidade do público PCD e nos levam a compreender que boa parte do que era desenvolvido foi aplicado especificamente para as pessoas com deficiência intelectual e com TGD. Percebemos que, em sua raiz, a ideia de não só integrar, mas também possibilitar o desenvolvimento, a inclusão, era focada, em especial, na pessoa com deficiência intelectual ou com TGD. Dessa forma, as ações, métodos avaliativos e materiais, apresentados, devem ser compreendidos, considerando que foram pensadas para esse grupo de pessoas, dentro de uma coletividade, ou seja, tratava-se de práticas que eram pensadas para todos da sala, porém flexíveis perante cada particularidade.

Assim, diante do que apresentamos, coube-nos, nesta etapa da aguada investigativa, entender como esses processos inclusivos foram (e são) vivenciados pelos estudantes com deficiência intelectual e TGD. A princípio, tínhamos planejado realizar entrevistas com três pessoas artistas com deficiência intelectual, porém devido aos processos burocráticos da Instituição, o contato com os mesmos não foi possível. Através deles, desejávamos entender como a EAR é reconhecida? Como eles se reconhecem dentro da EAR? O que eles entendem como positivo nas práticas apresentadas pelas arte/educadoras? Essas são perguntas que não encontram respostas no material investigado até então, porém, partiremos do que nos foi possível acessar, as produções artísticas deles, para, dessa maneira, observarmos memórias de experiências formativas e de criação artística. Tais memórias, assim como as apresentadas anteriormente, foram importantes para a construção da história da EAR, pois expressam outras perspectivas sobre a relação entre a EAR e PCD. Pontuaremos no próximo passo (seção 4), guiados pela visão de Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima (2006), Reily (2004) e Fayga Ostrower (2013), as possíveis contribuições da abordagem de ensino da arte inclusivo para pessoas com deficiência intelectual ou com TGD da EAR.

The background of the page is a watercolor wash in shades of purple, blue, and pink, with various splatters and textures. In the bottom right corner, a paintbrush with a silver handle and a dark bristle head is visible, resting on the surface.

4

O ROXO FORMADO E EXPANDIDO:

*experiências de artistas
com deficiência intelectual*

O ROXO FORMADO E EXPANDIDO: EXPERIÊNCIAS DE ARTISTAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Foi inspirado na seguinte fala do ativista britânico de direitos da pessoa com deficiência, Tom Shakespeare, proferida em uma de suas palestras, que planejamos ouvir as memórias e experiências vivenciadas por três artistas da EAR.

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós (SHAKESPEARE, 2001, APUD SASSAKI, 2007, p.20).

A fala de Shakespeare (2001) nos remeteu ao pensamento filosófico de Foucault (2016), abordado na segunda seção, que nos fez refletir sobre o apagamento e invisibilidade da pessoa com deficiência, não só do corpo deste, mas de suas dinâmicas de vida, de suas maneiras de aprender, fazer e sentir arte, uma consequência da relação de poder entre os não deficientes e os deficientes que se perpetuou por anos, criando uma sociedade excludente.

Porém, devido aos processos burocráticos da Instituição não foi possível realizar encontros e entrevistas com os artistas da instituição a fim de ouvi-los. Desejávamos, ao ouvirmos os artistas, fazer o movimento inverso da exclusão, incluindo as particularidades de cada um, reforçando a existência de grupos identitários que lutam por reconhecimento, direitos e respeito, segundo entendemos de Hall (2011) e Wacquant (2004). Contudo, a partir do acesso ao acervo de produções artísticas, pudemos acessar vestígios de memórias, memórias imbricadas às produções, conforme apontado por Halbwachs (1990), ampliando, assim, nossa percepção histórica, teórica e estética delimitada pelos chamados grupos dominantes apontados por Pollak (1989).

Então, para compreendermos as contribuições da EAR no processo de formação artística de PCD, sentimos a necessidade ir além das narrativas bibliográficas elaboradas.

Mergulhamos nas memórias documentais, nas memórias narradas das arte/educadoras para compor nossa aguada nessa fase da investigação.

Como apontado anteriormente, reconhecendo a experiência de Noemia Varela no atendimento na EEUP e identificando as condições de acessibilidade, quanto às barreiras observadas a partir de Sasaki (2006), pudemos encontrar motivos que justificassem o fato pelo qual a Instituição acolheu, em grande parte, pessoas com deficiência intelectual e com TGD. Como verificado através das fichas de matrícula e registros nos relatórios de estágio, reconhecemos que os fatores apontados na seção anterior, podem ter levado a Instituição a se tornar um espaço não clínico/hospitalar de referência, favorável para o acolhimento desse público PCD específico, sendo bastante procurado/indicado por professores, médicos e pais, em especial na década de 1980.

Misturando a anilina magenta ao nanquim azul foram configuradas formas em tons de roxo e violeta, ou seja, pistas que nos ajudaram a compreender as abordagens e processos arte/educativos, que agora passarão a ser compreendidos também a partir de registros artísticos, materialização de experiências de algumas práticas apontadas pelas arte/educadoras, anteriormente abordadas.

Para chegar à definição dos estudantes que seriam investigados, foi feito um processo de seleção que, primeiramente, levou em consideração o número expressivo de estudantes com deficiência intelectual ou TGD. Conforme a informação apresentada no gráfico 2, identificamos a existência, entre o período de 1960 a 1997, de um total de 23 estudantes nessas duas especificações. Levamos em consideração os apontamentos feitos, até então, nas entrevistas com as arte/educadoras que fizeram referência, em alguns momentos, a estudantes que podem ser identificados dentro das especificidades expressivas do gráfico.

Identificamos que dos 23 estudantes, 13 estavam classificados com TGD e 10 com algum grau de deficiência intelectual, percebemos também que dentre esses dez, três estudantes com deficiência intelectual, começaram a frequentar no mesmo período a Instituição, em 1997, e que permaneceram frequentando-a (dentro das possibilidades) até 2019 (um ano antes da pandemia de COVID-19). Por meio do registro verbal, coletado em entrevista semiestruturada com as arte/educadoras, através das fichas de matrículas, confirmamos que esses três estudantes vivenciaram ações arte/educativas desenvolvidas na

Instituição nos últimos 22 anos, sendo formados por Noemia Varela (falecida no ano de 2016), Cleonice Regis e Zenaide Ramos.

Destarte, ávido por conhecer as possíveis contribuições do processo de ensino da arte para pessoa com deficiência intelectual, realizado na EAR, optamos nesta aguada por procurar por respostas, seguindo o método de pesquisa de Kastrup (2009), optamos por cartografar as produções desses 3 estudantes, por meio do olhar atento à coleta dos tons de roxo/violeta (considerando nossa analogia à aguada) materializados nas produções artísticas. Nessa etapa da investigação, fizemos uso das primeiras pinceladas com anilina magenta, as informações das fichas de matrícula preservadas, relacionando-as às informações pessoais e estéticas de cada artista, coletadas pelas fichas, a fim de conhecê-los. Fizemos uso das memórias em nanquim azul da arte/educadora Zenaide e dos registros de algumas produções artísticas para melhor entendermos os limites até onde esta aguada se expandia.

Figura 37 - Parte do acervo de desenhos da EAR. (2022)



Fonte: acervo do autor.

Assim, sabendo pela fala da arte/educadora que a EAR guardava (ainda guarda) as produções dos seus estudantes para uma possível avaliação/pesquisa, procuramos pelas obras desses três, pelos resultados de seus processos criativos. Após acessar o acervo, foi identificada uma quantidade expressiva de trabalhos artísticos. O volume total existente de cada um não pode ser mensurado, devido às precárias condições de conservação e organização do acervo. As produções encontravam-se misturadas em pacotes diversos, a maioria organizada por ano de produção, porém, contendo obras que não correspondiam à classificação anual, discriminada no pacote do arquivo (figuras 37, 38 e 39).

Figura 38 - Desenhos arquivados em pacotes agrupados conforme ano de produção. (2022)



Fonte: acervo do autor.

Figura 39 - Desenho de 1996, arquivado no pacote de 2007. Identificação de desenhos em que o ano de produção não correspondia à classificação discriminada no pacote do arquivo. (2022)



Fonte: acervo do autor.

Uma outra questão que impossibilitou a identificação e catalogação das obras foi o fato de que em algumas constavam apenas informações de autoria, sem a indicação do ano de produção, outras constavam apenas o ano. Além disso, muitos trabalhos artísticos estavam em condições precárias, com a presença de mofo, corroídas por insetos ou pela ação do tempo. Todas essas questões apontadas, como informado, tornaram difíceis encontrar e identificar todas as produções dos três artistas referentes aos 22 anos de vivência na Instituição, porém mesmo diante destas dificuldades foram encontradas algumas obras que corroboraram nossa investigação.

No total, foram acessados 84 pacotes, cada um contendo aproximadamente 200 desenhos, em média, totalizando, aproximadamente, 16.800 desenhos, dos quais 225 correspondiam aos artistas selecionados, sendo apenas esses fotografados. Sobre essa quantidade fotografada frisamos que se trata de uma pequena parte de uma grande quantidade de produções dos três artistas, que ainda pode ser encontrada.

Para encontrarmos essas 225 produções foram selecionados os pacotes, levando-se em consideração o período de 1997 a 2019, porém, notando a grande quantidade de desenhos arquivados e as dificuldades apresentadas, decidimos por coletar e selecionar algumas produções próximas aos três momentos temporais: 1997, 2008 e 2019, por acreditarmos que através das produções de três fases: inicial (1997), meio (2008) e atual (2019), poderíamos traçar um mapa/catálogo que nos revelasse as possíveis contribuições das práticas arte/educativas da EAR na formação artística de pessoas com deficiência intelectual ou com TGD, ampliando nossa visão sobre os materiais bibliográficos já disponíveis até o momento sobre esta temática, relacionada à Escolinha do Recife.

Ao acessarmos o acervo, foram encontrados trabalhos artísticos diversos como: desenhos, pinturas e colagens, feitos usando variadas técnicas (figuras 40, 41 e 42), que comprovam as falas das arte/educadoras sobre a ação de apresentar formas diferentes de fazer arte, ressaltando a presença do ensino da técnica. Através das pistas encontradas, até então, percebemos que mesmo não se destinando a formar artistas, adotando em princípio um caráter terapêutico, o ensino da técnica favoreceu o aprendizado do fazer, explorar maneiras de fazer. Não um fazer mecânico, mas um fazer particular, um usar das técnicas e conhecimentos em arte, conforme a poética individual.

Figura 40 - Arte feita com a técnica de colagem, em 2018. (estudante 33)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 41 - Gravura pela técnica de *frottage*, 2017. (estudante 32)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 42 - Desenho com giz pastel oleoso, 2019. (estudante 34)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Diferente da EEUP, que possuía uma natureza médico-pedagógica, tratando a PCD muitas vezes como paciente ao aplicar um tratamento em paralelo a processos pedagógicos, conforme apresentou Oliveira (2016), observamos que a EAR se colocava no campo terapêutico pela educação artística, não terapêutico no contexto da medicina, como um tratamento, mas forjada em uma pedagogia humanizadora com elementos da psicologia cognitivista para formação do indivíduo consciente de si. Fazemos tal afirmação porque, como vimos no início desse texto, a Instituição nasceu entre os pensamentos da pedagogia liberal da época, o que a levou a se distanciar da perspectiva do espaço clínico, configurando-se como um espaço não formal de ensino que adotou um direcionamento para o desenvolvimento cognitivo, social, estético e psicológico do indivíduo, visando a um ajustamento emocional, para atuar na sociedade.

Apoiados nos estudos de Reily (2004), podemos comentar a aproximação da Instituição com a psicologia cognitivista, observando suas abordagens e registros. A adoção da vertente da psicologia que fez uso de uma abordagem sociocultural, pode ser identificada, quando percebemos que para as arte/educadoras e para os artistas, o que importava, no momento de criação e produção artística não eram apenas os instrumentos, nem os signos mas sim o sentido que as formas carregavam. Ao discutir, no início da atividade, sobre questões do dia a dia, sobre uma temática ou poema, entendemos que, o que se desejava não era o domínio da técnica apenas, mas que o estudante/artista tivesse a oportunidade de relacionar aspectos estéticos aos aspectos culturais e sociais e seus significados. No contexto de educação/formação da pessoa com deficiência da Escolinha, Reily (2004) nos disse que, à luz da psicologia, o contato com as variadas linguagens artísticas (desenhos, colagens, carimbos etc.) favorecem o reconhecimento e domínio da linguagem, signos e regras sociais, para a constituição de identidades, promove a formação da memória cultural, proporcionando a inclusão daqueles a quem foi negado o direito de se reconhecerem socialmente.

Reily (2004) nos levou a entender que a apresentação de variadas técnicas, nas atividades artísticas para PCD, pode ter favorecido a capacidade de organização mental para a elaboração de respostas e expressões, pois elas foram como ferramentas psicológicas “para o trabalho de natureza mental [...] cada uma foi projetada para responder a uma demanda bastante específica, porque a situação [atividade] dita o recurso que é necessário” (REILY, 2004, p. 18). Assim como a autora, acreditamos que, como ferramentas do processo de elaboração mental, as práticas arte/educativas observadas transitaram entre personalidade

artística e obra. Para Ostrower (2013), este ato de fazer arte é um mergulho em si, uma busca de identidade, de se reconhecer no meio do caos. Estabelecemos, através da abordagem cognitivista de Vygotski, apresentada por Reily (2004), a qual nos fez entender que as relações cognitivas entre temáticas, manifestações culturais, questões pessoais e coletivas são concretizadas em produções artísticas e, por isso, podem ter sido ações formativas do pensamento criativo em arte, em que o estudante, ao aprender e usar outras linguagens, teve a oportunidade de ampliar seu modo de elaborar e se manifestar na sociedade, seja como artista ou não.

A proposta arteterapêutica inicialmente adotada, conforme relatou Frange (2001), com o tempo, em nossa visão, tomou um formato diferente. Como vimos, alguns aspectos e abordagens se flexibilizaram e expandiram seus objetivos. Houve uma preocupação para que a pessoa aprendesse novas habilidades para aplicá-las no seu fazer artístico e na vida. Assim, quando pensamos as práticas da Escolinha como formadoras de artistas, resgatamos a fala da arte/educadora Zenaide, presente no segundo momento do texto, na qual fez uma diferenciação entre pacientes e estudantes. Pela fala dela ficou perceptível que, em alguns casos, a Instituição também atuou como um espaço formativo em arte, não formal, por meio de experiências artísticas.

A construção de uma percepção pelo sensível, elaboração de significados, o contato com materiais diversos, a apropriação do manuseio deles, os estímulos criativos revelaram-se como colaboradores para construção de um artista. Entendemos que a expansão dos objetivos das práticas, tendo sido ampliada em seu entendimento formativo, ultrapassou o mero desenvolvimento do desenho/cognição e do ajustamento mental. Aprimorou as habilidades artísticas e a própria formação do artista. Podemos dizer que esse novo objetivo na verdade não é novo, já existia, porém não era reconhecido. Acreditamos que as práticas arte/educativas desenvolvidas foram sendo desenhadas e aplicadas, assim como as pinceladas fluidas de uma aguada, de acordo com cada incisão de tinta em um plano umedecido, expandindo-se, não se fechando a apenas um objetivo.

Sobre as atividades artísticas vivenciadas no contexto terapêutico, Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima (2006) defendeu que tais atividades também podem contribuir para formação de artistas pois, no fazer artístico, o indivíduo estabelece relações com elementos criativos e materiais de forma consciente ou inconsciente. Ela afirmou que a arte desenvolvida com fins terapêuticos e ocupacionais precisa ser considerada na

contemporaneidade, para que haja uma “transformação da crítica de arte em relação às produções ocorridas fora do espaço institucional da arte, em especial daquelas ligadas à situação de internamento associado à loucura” (LIMA, 2006, p. 322).

Diante do que comenta Lima (2006), lembramos o que foi observado por Somera (2008), para acrescentar que todas as produções artísticas, realizadas seja por quem for e em que contexto for, possuem valor estético e conceitual, pois elas partem das relações entre as experiências internas e externas de cada artista. Nesse contexto, acreditamos, através dos estudos de Lima (2006), que as práticas arte/educativas da EAR, mesmo que possam ter sido desenvolvidas com finalidades terapêuticas, de alguma forma ajudaram a formar artista, porque essas também são ações mobilizadoras de tensões psíquicas demandadas em um processo de criação ou recriação. Assim sendo, colocamo-nos em discordância da percepção de Ostrower (2013), a qual acreditou que a arte como terapia pode anular a arte, pois para ela

[...] no nível terapêutico não se lida com critérios da arte [...] o paciente produz imagens como meio de expressão e também alívio de tensões [...] O terapeuta interpreta o simbolismo dessa ação. Evidentemente ele não vai examinar as imagens com respeito a qualidades artísticas, aspectos de estilo ou outros [...]. (OSTROWER, 2013, p. 50)

Para nós, a ideia de limite entre arte e não arte presente no pensamento de Ostrower (2013) está vinculada a uma visão crítica tradicionalista da arte que, ao longo do tempo, determinou o que era arte, quem era artista e quais eram os processos/ambientes formativos em arte. Lima (2006) nos levou a entender que a ideia da arte como obra-prima, como aquela possuidora de aspectos canônicos formais como harmonia, acabamento e unicidade, foi formulada historicamente, no bojo da formação da sociedade burguesa no século XIX. Desde então, o que foi classificado como arte, segundo a autora, passou a aderir a um regime de valores estéticos e culturais de um determinado público. A definição do que era uma criação artística ou não fez determinadas produções e experiências serem desconsideradas ou categorizadas como menores, por não favorecerem a relação de poder mercadológico.

Dentro dessa lógica, Lima (2006) se aproximou do nosso pensamento filosófico, apresentado na segunda seção, ao frisar que as produções desenvolvidas por pessoas com deficiência acabaram por serem desvalorizadas no campo da arte, sendo encaradas como um fazer expressivo desprovido de valores estéticos. Através do que a autora pontuou, entendemos que o olhar preconceituoso sobre a pessoa com deficiência mental ou intelectual, sobre as produções dessas, estigmatizou também os locais e as condições em que essas artes

eram produzidas. Como o espaço clínico ou terapêutico eram reconhecidos como espaços de tratamento, segregação, e contenção de crises, as ações para o desenvolvimento artístico se desvincularam do propósito formativo academicista das Escolas de Belas Artes, ou seja, foram destituídos da categoria obra artística por não se enquadrarem nas perspectivas teóricas e ideológicas instituídas.

Porém, na contemporaneidade, como pontuou Hall (2011) e Wacquant (2004), faz-se legítimo questionarmos os pensamentos tradicionais. É necessário que identifiquemos as relações de poder também no mundo da arte, assim como identificou Somera (2008). Lima (2006), ajudou-nos a construir nosso pensamento ao nos apresentar algumas experiências de Nise da Silveira, uma das estudiosas que contribuiu para a formação do pensamento de Noemia Varela, conforme afirmado por Azevedo (2021).

A autora nos levou a compreender a relação entre os aspectos estéticos e a condição fisiológica do artista. Ela nos faz entender que se trata de uma relação construída histórica e culturalmente, e nos fez entender que os aspectos pontuados por Ostrower (2013) como: inspiração, percepção, expressividade e estilo também são identificados em obras realizadas por deficientes mentais/intelectuais seja em contextos clínico, terapêutico, na escola ou em uma ONG, precisando de apenas um olhar mais atento para compreendê-los.

Assim, as produções dos artistas investigados, devem ser encaradas como possuidoras de estilos próprios que podem ter se constituído durante o período de vivência na Instituição. As obras são para nossa investigação, como defende Farge (2009) e Halbwachs (1990) objetos documentais carregados de memórias, de vida. Não são apenas desenhos feitos para um passatempo, antes são representantes de existências. Nesse contexto, as obras das pessoas com deficiência acessadas podem ser consideradas a partir do olhar contemporâneo de Lima (2006), como uma arte plural que agrega resíduo da vida humana irreduzível a um modelo ideal,

[...]que promove o reencontro com o mundo da vida, para além ou aquém dos artificios que o encobrem, e com o homem em seu corpo vivente e sempre precário. Nesse sentido, anomalia, precariedade e inacabamento [num contexto estético] encarnam forças de resistência à modelização dos funcionamentos e dos corpos e se aproximam instigadoramente da arte, seja do produto artístico, seja do processo de criação. (LIMA, 2006, p. 327)

Lima (2006) comentou, a partir deste olhar, aspectos estéticos de algumas experiências e processos de criação dos artistas pacientes de Silveira (pessoas com

deficiência mental ou TGD), ampliando nossa concepção sobre as possibilidades, sobre as formas de se relacionar com o mundo e de fazer arte, que não devem ser mensuradas por critérios estéticos que definem o que é belo, antes devem ser reconhecidas como experiências criativas de vida, como experiências poéticas. Sobre o que dissemos, Ostrower (2013), ajudou-nos a assim pensar, quando nos trouxe a ideia de que as experiências criativas desenvolvem a criatividade, o potencial de sensibilidade (emoção) que inclui “todas as vivências do sensível, num amplo leque, abrindo-se do sensorial ao intelectual, vivências essas que levam à compreensão de ordenações dinâmicas, explícitas ou implícitas, e a visões de coerência e beleza” (OSTROWER, 2013, p. 220).

Considerando as vivências dos estudantes na Instituição, podemos associar a afirmação de Ostrower (2013) sobre a formação estética à prática de acessibilidade estética. A acessibilidade estética é uma dimensão da acessibilidade, pensada por Kastrup (2015), que nos fez refletir que para além das barreiras pensadas por Sasaki (2006), as pessoas com deficiência enfrentam questões que impedem, ou dificultam, o acesso a experiências estéticas. Kastrup (2010) considerou a experiência estética como uma vivência marcante, significativa e plural, que pode ocorrer por diversos caminhos sensoriais. Apoiada em Dewey (1980), a autora afirma que a verdadeira experiência estética, que leva ao aprendizado, envolve as dimensões: emocional, prática e intelectual, ela é guiada pelo emocional, pois, “a dimensão emocional responde pelo caráter de totalidade da experiência, sendo própria da dimensão prática a conexão do corpo com o mundo a sua volta e da dimensão intelectual dar finalmente seu significado.” (KASTRUP, 2010, p. 39)

Sabendo das intenções pedagógicas da Escolinha em promover a expressão e compreensão do emocional, entendendo-se como indivíduo singular e coletivo, pensamos que havia a acessibilidade estética, que ia além do acesso a informações técnicas e conceituais da Arte/produção artística, superando a noção de aprendizado como aquisição de informações, comumente presente nas instituições formais. Entendemos que com o contato com a arte, através da contemplação, do ouvir, do fazer, os estudantes cultivavam a atenção espreita, um tipo de atenção definida por Kastrup (2010) como uma atenção concentrada, aberta a experimentar. Essa atenção, quando demandada em uma proposta de oficina artística, como de modelagem em argila (tipo de oficina desenvolvida pela Escolinha com os estudantes com deficiência intelectual), segundo a autora, direciona produções de subjetividades, na “transformação de domínios cognitivos e no engendramento de novos territórios existenciais”

(KASTRUP, 2010, p. 41), ou seja, esse tipo de acesso ao vivenciar, tocar, sentir e fazer arte, atua diretamente na formação artística da pessoa.

Como poderá ser visto no catálogo, mais adiante, a Instituição pesquisada pensou ações arte/educativas acessíveis para o público com deficiência intelectual e com TGD, que podem ter possibilitado a construção perceptiva artística e conhecimentos sobre arte, em um contexto geral. Através das produções dos artistas selecionados, identificamos também uma relação entre o potencial criativo e os interesses e aptidões dos artistas, o que nos fez lembrar da visão de Dewey (1980) sobre a aproximação da experiência estética com as questões do dia a dia, particulares de cada pessoa. Para Dewey (1980), para que uma experiência estética faça sentido, os interesses, as paixões e as aptidões devem estar presentes nas práticas artísticas, assim como estiveram nas práticas dos estudantes da EAR.

Pudemos identificar, primeiramente, através das fichas de matrículas, uma preocupação em conhecer os interesses dos estudantes como: “divertimentos preferidos”, “programas preferidos”, se gosta de ler, se frequenta bibliotecas e galerias de arte. Como visto, em algumas fichas havia a indicação do tipo de produção artística que gostava de fazer. Identificamos a incorporação dos interesses deles na prática artística, através das memórias das arte/educadoras, que tomavam conhecimento por meio de conversas informais interesses como: artistas preferidos, times de futebol, festas/celebrações preferidas.

Como pontuado por Zenaide, para elaborar as práticas arte/educativas era importante fazer uso dos interesses e referências artísticas conhecidas pelos estudantes, para propor momentos criativos em arte, como foi visto. É de se imaginar que, notado o tempo de frequência dos três estudantes na EAR, e analisando as suas produções artísticas, que ao entrarem em contato com diferentes arte/educadores e várias experiências, os artistas passaram a conhecer novos formatos artísticos, novas referências e saberes em arte, novos interesses, alguns apreendidos intuitivamente, outros com a ajuda das arte/educadoras. O aprendizado, pela experiência, de saberes sobre a arte como: teoria das cores e estilos, técnicas e o contato com referências culturais podem ter contribuído para a construção de identidades estilísticas e poéticas.

Figura 43 - Casas de Olinda. Desenho com giz. 2017. (estudante 33).



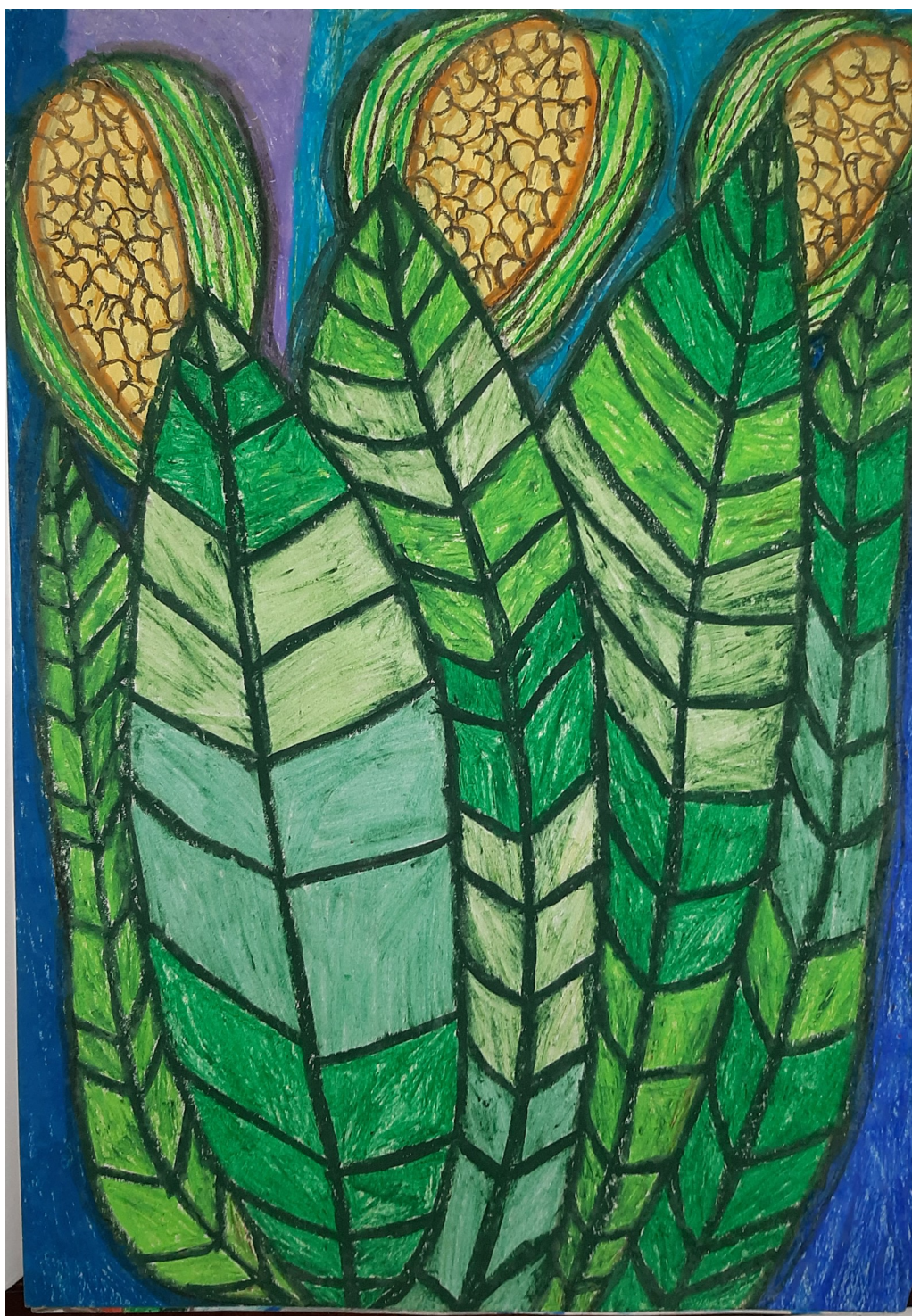
Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 44 - Símbolos do Egito. 2018. Obra com símbolos e cores que fazem alusão aos times de futebol: Santa Cruz, Palmeiras e Náutico. (estudante 32)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

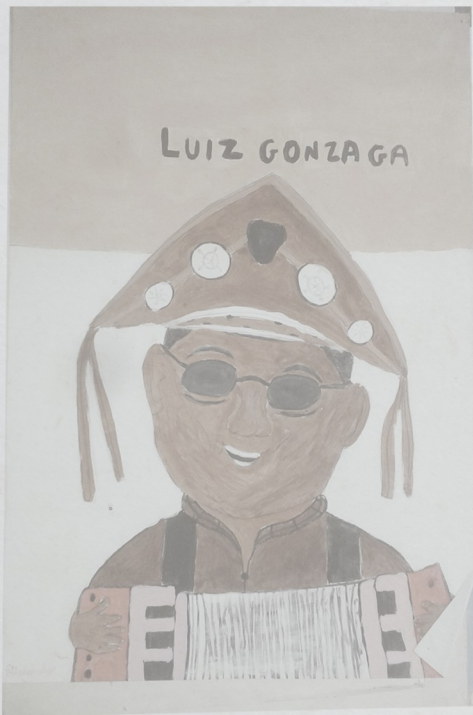
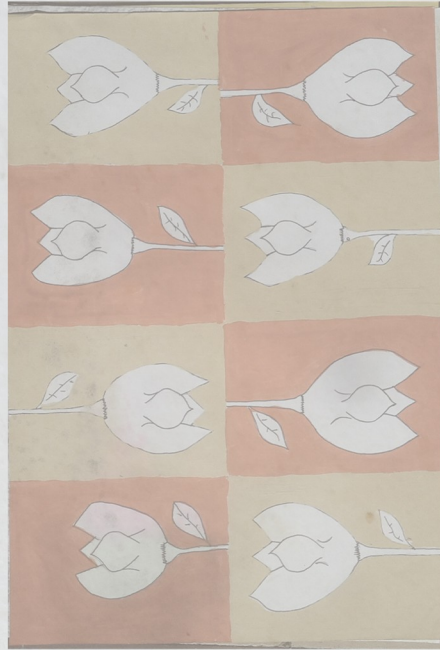
Figura 45 - Desenho feito com giz pastel oleoso. 2018. (estudante 34)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

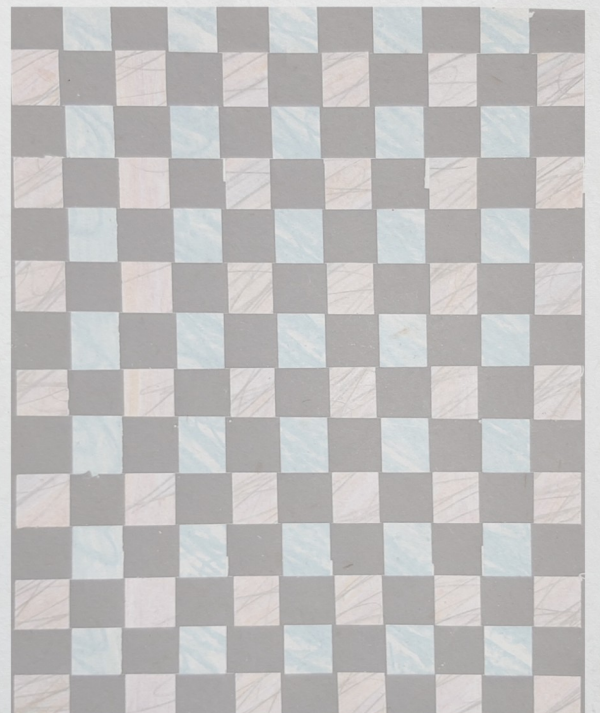
Através das cores, dos traços, das temáticas e títulos exemplificados pelas figuras 43, 44 e 45, percebemos a existência de uma relação entre o processo criativo com as vidas, os interesses e referências culturais dos artistas. Os títulos das obras evidenciam ações arte/educativas direcionadas pelos interesses dos estudantes e pelas potencialidades dos mesmos. Assim, os registros que apresentaremos evidenciam ações que, como avaliamos por meio dos teóricos apresentados, podem ter contribuído para a formação artística, de uma personalidade, identidade e sensibilidade, que puderam elaborar outros formatos de criação em arte.

5



CATÁLOGO:

*Cores, figuras, identidades
e memórias*



CATÁLOGO: CORES, FIGURAS, IDENTIDADES E MEMÓRIAS

Compreendida a perspectiva formativa em arte apontada apresentaremos, a seguir, algumas obras catalogadas por ordem cronológica, em períodos próximos aos três anos marcos: 1997, 2008 e 2019. Como já expressado, este catálogo nos deu subsídio para analisarmos as questões sobre a formação estética e técnica dos artistas com deficiência intelectual. Optamos por construir uma cartografia dos artistas, adotando o modelo de catálogo, porque acreditamos que tal modelo poderia favorecer nossa análise de conteúdo feitas a partir do método de Bardin (1977).

Para estruturarmos o catálogo, primeiramente, seguimos a orientação de Bardin (1977) de organizar os registros artísticos dos três artistas encontrados. Como informado, classificamos as produções em três blocos de períodos, estabelecendo um direcionamento cronológico. Essa organização cronológica nos fez identificar as técnicas, os temas, o estilo adotado com certa recorrência por cada artista, ajudou-nos a identificar produções aleatórias que comprovaram o contato com uma variedade de técnicas e possibilidades criativas.

Após organizar o material encontrado, definimos o que seria codificado, a unidade de registro e contexto. Segundo Bardin (1977), a unidade de registro é o elemento que receberá a atenção do pesquisador, ou seja, os códigos/termos/aspectos relevantes para construção de uma resposta para o problema de pesquisa. Como nossa investigação se destinou a compreender aspectos do processo de inclusão e formação de pessoas com deficiência intelectual na EAR, com foco em três artistas que vivenciaram experiências estéticas no período de 1997 a 2019, definimos como código: as técnicas. Por fim, juntamos as produções neste catálogo, categorizando-as por artistas, inclinações estéticas, contexto cultural, experiências artísticas, com o objetivo de identificarmos e entendermos os aspectos das experiências formativas, que já foram apresentadas e analisadas dedutivamente, a partir de uma literatura teórica de referência e de registros documentais e verbais apresentados.

Nessa etapa da investigação buscamos articular aspectos das memórias registradas anteriormente com as experiências das professoras, de forma que os registros das produções artísticas acessadas pudessem falar por si só ao leitor, então, a seguir, apresentaremos 42 produções dos três artistas selecionados (14 de cada artista, para manter uma igualdade na quantidade apresentada, visto que foram encontrados poucos desenhos da estudante 34).

Essas produções compõem um ensaio visual/catálogo que nos ajudaram a traçar nossas impressões sobre as experiências em arte promovidas pela Escolinha, que foram expressas. Apresentaremos os estudantes 32, 33 e 34 como artistas, através das iniciais de seus nomes, pois devido às questões burocráticas não tivemos autorização para registrarmos os nomes destes. Nossa intenção, nesta parte da dissertação, é não tecer análises sobre o conteúdo de cada imagem, pois nosso desejo é que o leitor, após a leitura do que expomos, estabeleça uma rede de significação entre o que apresentamos e sobre o que as produções registram e expressam, por meio da leitura de imagens. Acreditamos que as imagens apresentadas são registros fiéis de experiências, que por si só possuem conteúdo descritivo, com potencial narrativo de uma memória.

ESTUDANTE 33 - Iniciais do nome: I. P. B.

Desenvolve trabalhos artísticos de desenho, pintura e colagem na Instituição desde 1996 (segundo ficha de matrícula). Faz uso das cores para expressar formas e volumes que se multiplicam, formando padrões concentrados ou expansivos. Pode ser considerado um poeta das cores por combiná-las, formando composições com expressão orgânica. Admirador da arquitetura dos casarios da cidade histórica de Olinda e da cultura popular. Identificamos 100 trabalhos desenvolvidos em diversas técnicas como: pintura com guache, desenho com giz, pintura soprando canudos, recortes e colagens, gravura (xilo, cologravura, monotipia), interação entre técnicas.

Ao observarmos a seleção de produções podemos perceber que o estudante inicialmente desenvolvia mais o desenho com tintas, lápis de colorir e giz de cera, separadamente, isolados. Seus traços revelam figuras que lembram rostos e formas geométricas (figura 46 e 47). Com o passar do tempo, percebemos que as experiências vivenciadas na escolinha de Recife pode ter promovido um reconhecimento de uma estética, quando identificamos uma maior compreensão espacial e cromática em suas produções do período de 2007. Além disso percebemos também, através dos títulos, a ligação de formas à elementos da cultura pernambucana (figura 54).

Nas obras do período de 2018 percebemos o conhecimento de novas técnicas, a aplicação de sobreposições, como a pintura com giz de cera e a pintura com tinta por meio da técnica de assoprar com um canudo (figura 55). Encontramos produções em colagem e gravura, numa perspectiva construtivista/abstrata. Também identificamos um desdobramento de seus desenhos, ao encontrarmos uma produção de trançado de papel utilizando tiras recortadas de um desenho do artista.

Figura 46 - Pintura com guache. Uma das primeiras produções do artista I. P. B. (1996)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 47 - Pintura com guache. Uma das primeiras produções do artista I. P. B. (1996)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 48 - Desenho com canetas marcadoras do artista I. P. B. (1998)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 49 - Técnica mista, colagem sobre pintura guache. Produção do artista I. P. B. (1998)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 50 - Desenho com giz. Produção do artista I. P. B. (1998)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 51 - Pintura com guache. Produção do artista I. P. B. (2007)



Fonte: fotografia do acervo da EAR

Figura 52 - Desenho com giz. Produção do artista I. P. B. (2007)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 53 - Desenho com giz. Produção do artista I. P. B. (2007)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 54 – Casas de Olinda. Técnica mista desenho com giz sob pintura guache. Produção do artista I. P. B. (2008)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 55 - Técnica mista, pintura sobre desenho com giz. Produção do artista I. P. B. (2018)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 56 - Desenho com giz e caneta marcador. Produção do artista I. P. B. (2018)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 57 - Desenho com giz e caneta marcador. Produção do artista I. P. B. (2018)



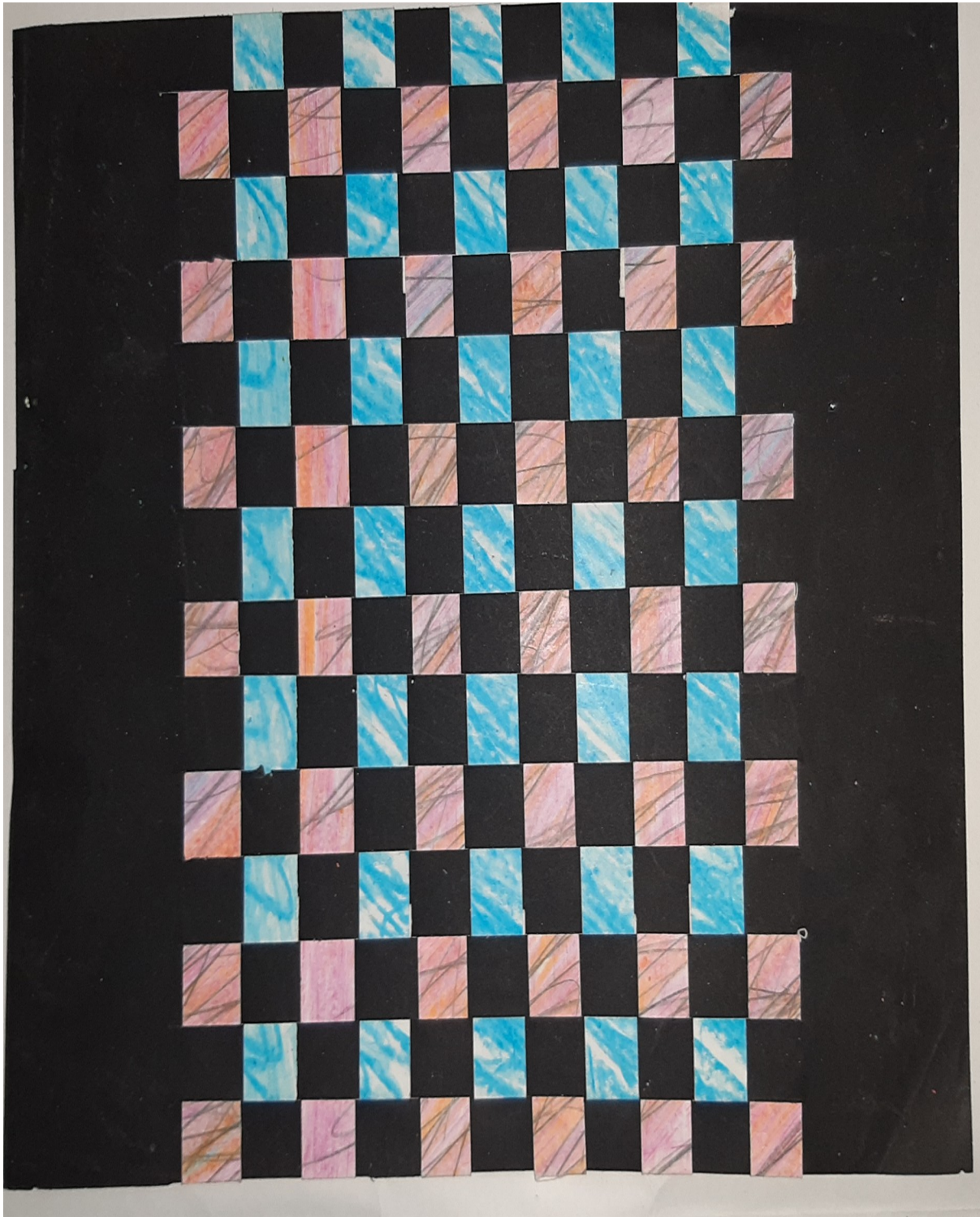
Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 58 - Gravura. Produção do artista I. P. B. (2018)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 59 - Montagem (por trançado) com recortes de um desenho do artista. Produção do artista I. P. B. (2018)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

ESTUDANTE 32 - Iniciais do nome: R. L. B.

Artista com obras predominantemente paisagista e retratista. Frequentador da Escolinha desde 1996 (segundo ficha de matrícula). Elabora produções em pintura, desenho e colagem, porém foram encontradas mais produções em desenho com lápis e giz. Dentre as temáticas abordadas, o artista gosta de representar as expressões e manifestações populares da cultura pernambucana, objetos e elementos da vida cotidiana, da natureza e personalidades/personagens da mídia admiradas por ele. Identificamos 111 trabalhos desenvolvidos em diversas técnicas como: pintura com guache, desenho com giz, recortes e colagens, gravura (xilo e monotipia).

Em suas primeiras produções percebemos que o estudante se aproximava de uma perspectiva fauvista, quando empregava as tintas em sua condição pura, cores isoladas preenchendo o interior de um desenho objetivo (figura 60). A relação do artista com a cultura nordestina é perceptível em suas obras. Com a vivência na instituição percebemos a presença de produções relacionadas à cultura local, como personagens famosos, também a eventos e festas populares, festas e eventos que eram abordados pelas arte/educadoras nos encontros com os estudantes. No período de 2008, identificamos que o artista passou a desenvolver algumas obras aplicando a noção de perspectiva (figura 66), algo até então não percebido nas produções anteriores ao referido período.

A partir de 2015 percebemos que há uma recorrência de produções em um estilo onde figuras humanas são apresentadas de forma arredondada e expressiva, também percebemos uma busca maior por representação de detalhes e uma maior elaboração quanto ao uso das cores e suas tonalidades com o objetivo de dar volume (figura 71). Percebemos também que houve um aprendizado de novas técnicas e descobertas de materiais diferentes no processo de criação artística, como por exemplo o desenho por mosaico utilizando lascas de madeira.

Figura 60 - Pintura com guache do artista R. L. B. (1998).



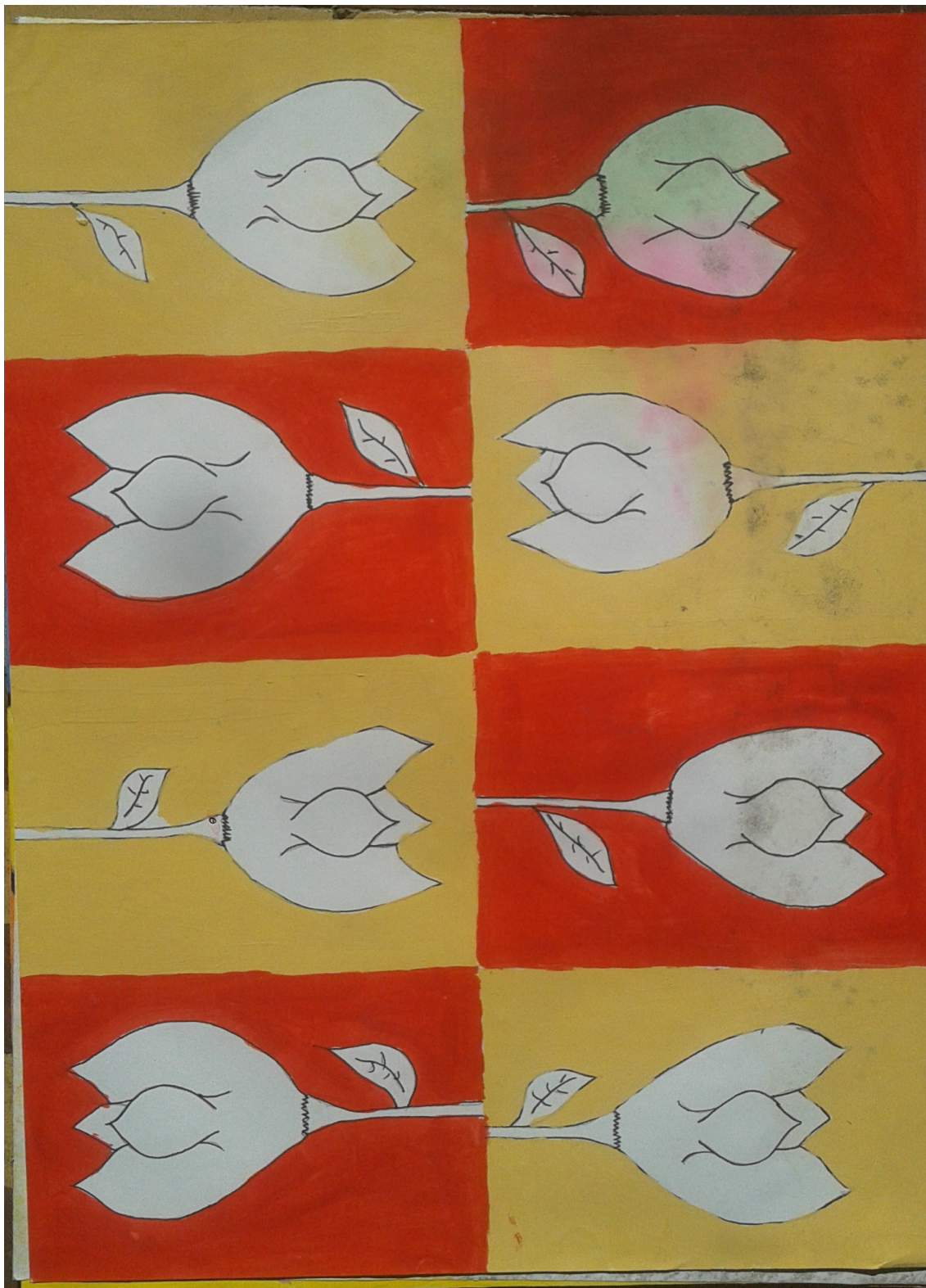
Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 61 - Técnica mista, pintura com guache sobre monotipia do artista R. L. B. (1998).



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 62 - Pintura com guache do artista R. L. B. (1999)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 63 - Pintura com guache do artista R. L. B. (2003)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 64 - Desenho do artista R. L. B. (2004)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 65 - Pintura com guache do artista R. L. B. (2007)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 66 - Desenho com giz pastel oleoso do artista R. L. B. (sem data precisa, mas estava junto aos trabalhos de 2008/2009)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 67 - Desenho com giz pastel oleoso do artista R. L. B. (2015)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 68 - Pintura com guache do artista R. L. B. (2015)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 69 - Colagem com lascas de madeira do artista R. L. B. (2014/2015)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 70 - Pintura com guache do artista R. L. B. (2016)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 71 - Pintura com guache do artista R. L. B. (2017)



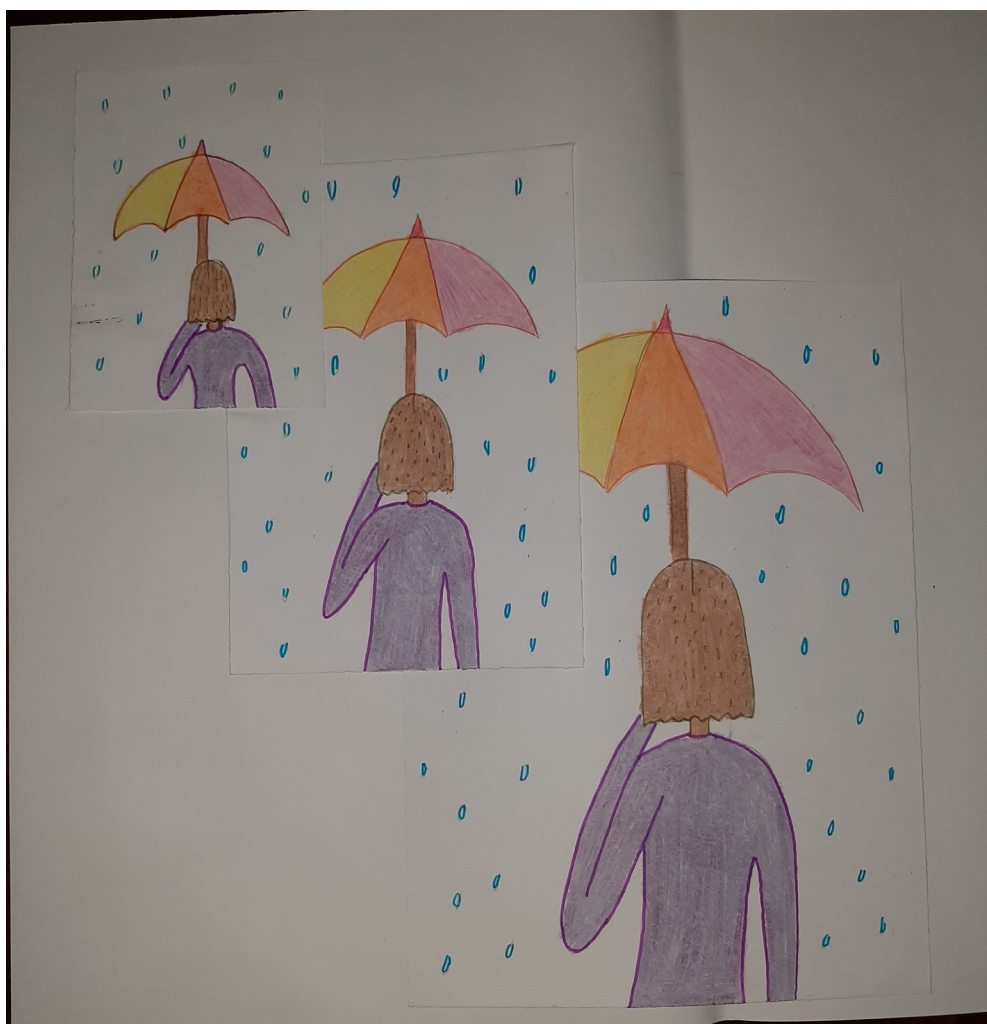
Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 72 - Desenho de observação do prédio da escolinha do artista R. L. B. (2019)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 73 - Estudo de perspectiva e escala. Desenho do artista R. L. B. (2019)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

ESTUDANTE 34 - Iniciais do nome: R. M. de L.

Artista frequentadora da Instituição desde 1996 (segundo ficha de matrícula). Conforme registrou Zenaide Ramos, a R. M. de L. vivenciou várias experiências em arte, porém possuía preferência pelo desenho com giz pastel oleoso, vindo a consolidar aspectos estéticos identitários de sua arte. Dentre o acervo consultado só encontramos produções de desenhos, que apresentavam temáticas relacionadas à natureza, símbolos da cultura pernambucana, figuras, objetos e elementos oníricos. Identificamos 14 trabalhos desenvolvidos pela técnica de desenho com giz pastel oleoso.

Através das produções identificadas percebemos que a artista, desde o primeiro período na instituição, parecia já ter bem definido suas preferências estéticas, técnicas e artísticas. Algo que é bastante recorrente em suas obras são as figuras. É uma artista figurativista, de naturezas mortas. Percebemos que suas obras estão intimamente liadas a elementos da cultura pernambucana, com representação de igrejas, frutas, plantas e animais (figuras 74 e 78).

Em contato com as experiências artísticas na escolinha, percebemos que com o tempo a artista ampliou sua percepção quanto ao uso do material, giz pastel oleoso, empregando sobreposições de cores, alcançando o efeito de volume, luz e sombra em suas figuras. Os cachos dos cabelos de seus personagens retratados aparecem mais definidos, parecendo saltar do papel (figura 84). Também pode ser percebido, no período de 2018 uma maior variedade de tons e um equilíbrio cromático em suas obras.

Figura 74 - Desenho da artista R. M. de L. (produção realizada entre 1996-1999)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 75 - Desenho da artista R. M. de L. (2005)



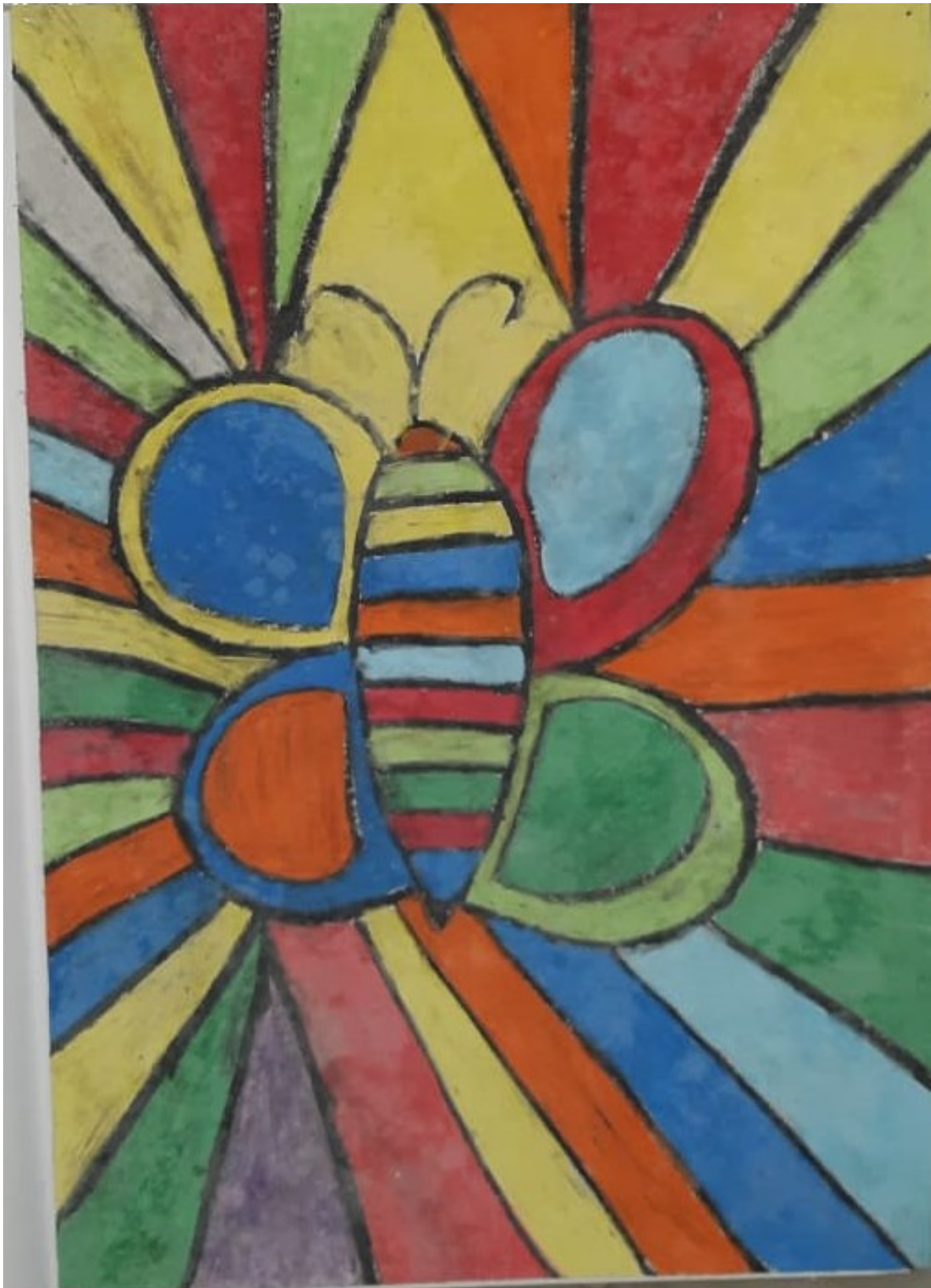
Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 76 - Desenho da artista R. M. de L. (2010)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 77 - Desenho da artista R. M. de L. (2010)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 78 - Desenho da artista R. M. de L. (2014)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 79 - Desenho da artista R. M. de L. (2016)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 80 - Desenho da artista R. M. de L. (2016)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 81 - Desenho da artista R. M. de L. (2016)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 82 - Desenho da artista R. M. de L. Título: o banhista (2016)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 83 - Desenho da artista R. M. de L. (2018)



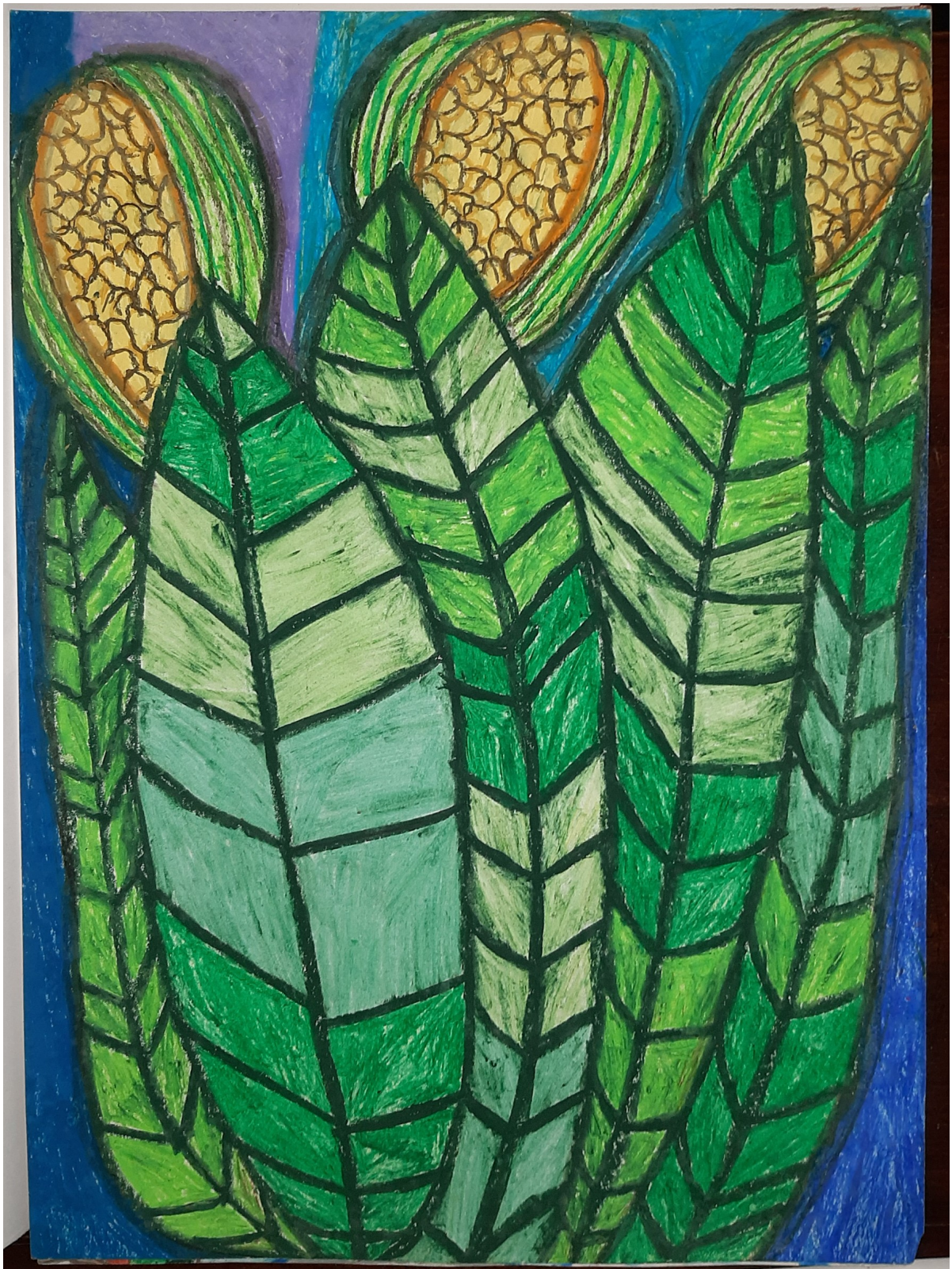
Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 84 - Desenho da artista R. M. de L. (2018)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 85 - Desenho da artista R. M. de L. (2018)



Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 86 - Desenho da artista R. M. de L. (2018)

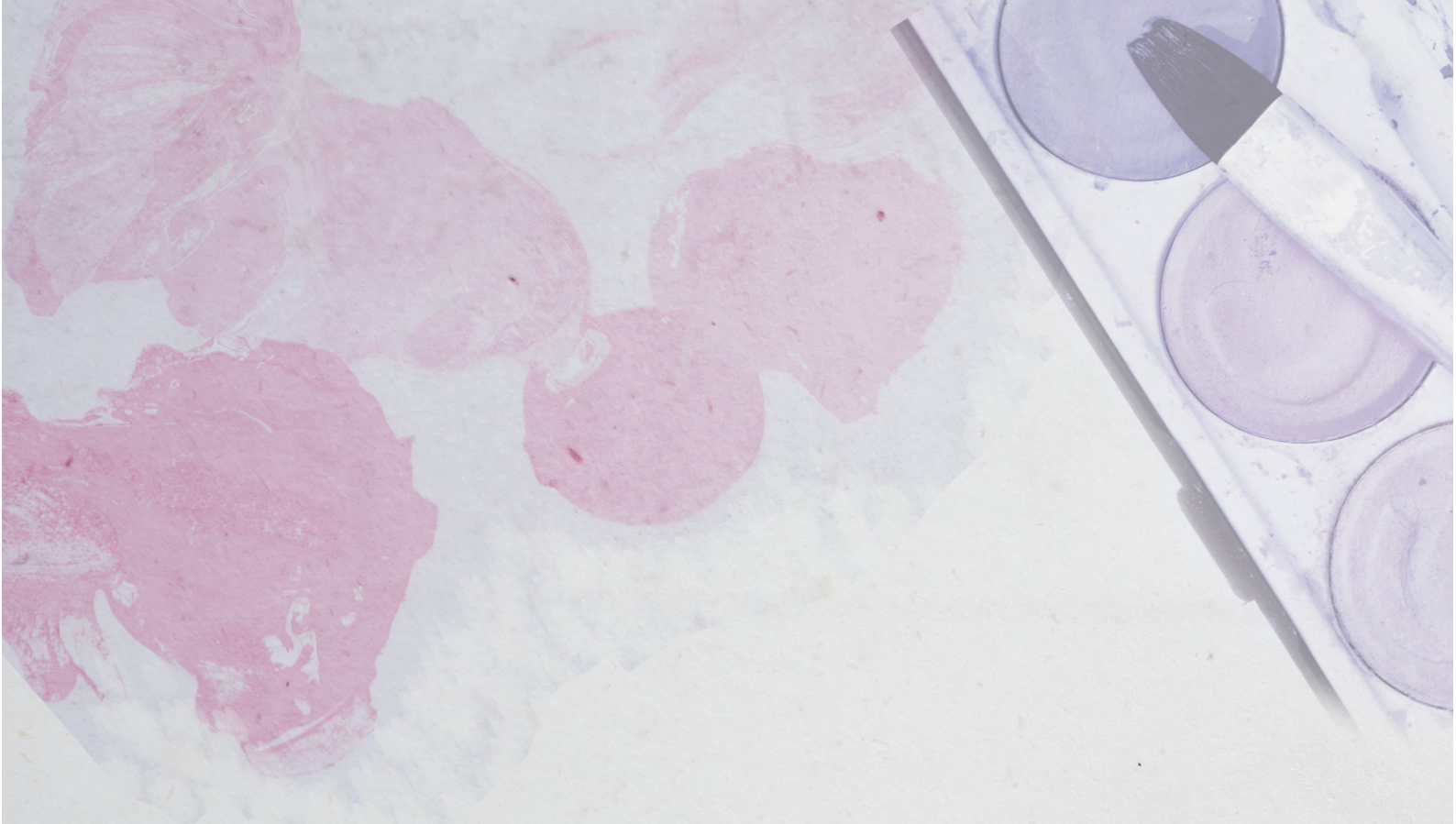


Fonte: fotografia do acervo da EAR.

Figura 87 - Desenho da artista R. M. de L. (2019)

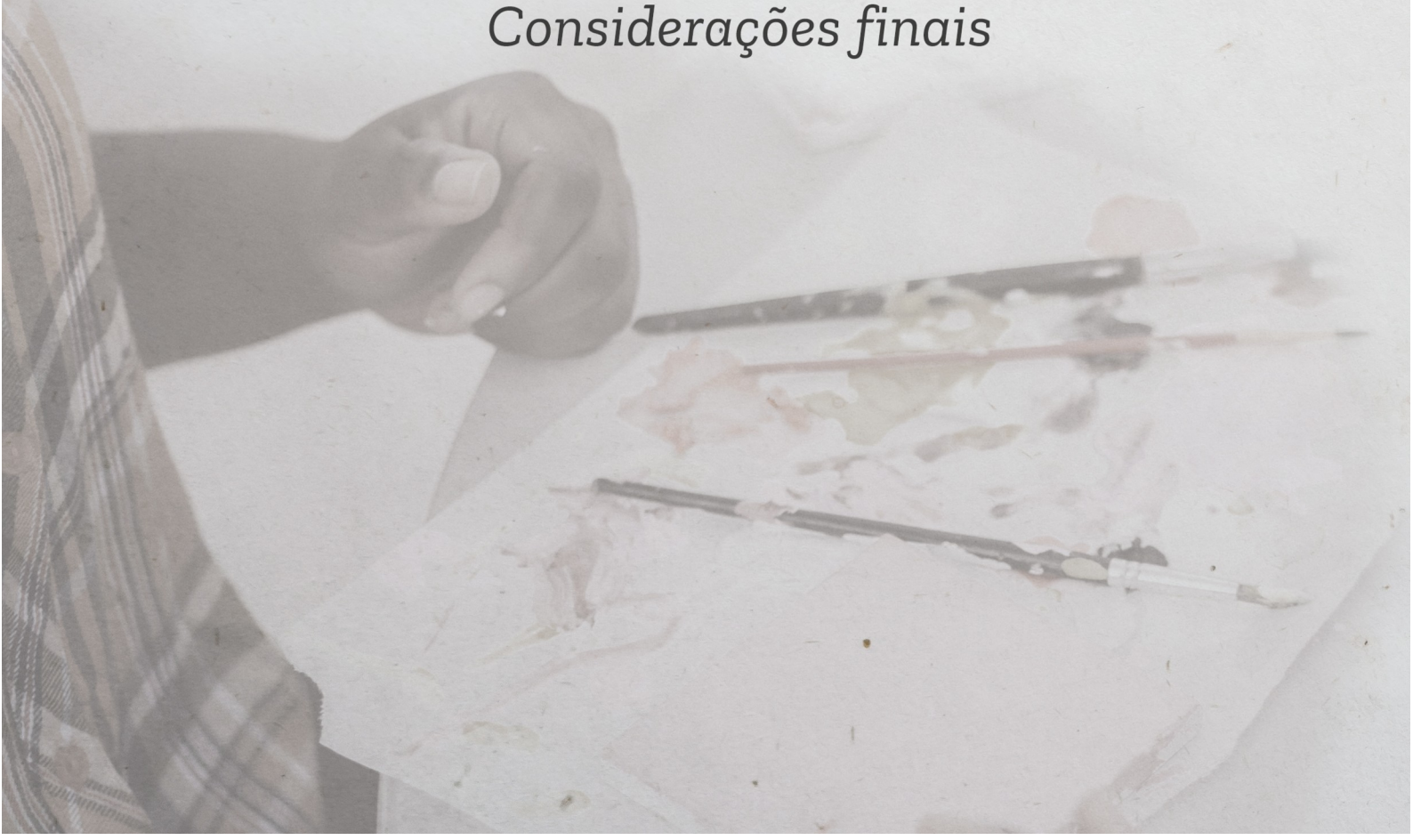


Fonte: fotografia do acervo da EAR.

A close-up photograph of a watercolor palette with several circular wells of paint in various shades of purple and blue. A paintbrush is resting on the palette. In the background, there are several watercolor washes on a piece of paper, showing soft, blended colors of pink and purple.

**SOBRE AS FORMAS
E BRECHAS DESTA
AGUADA:**

Considerações finais

A photograph showing a person's hand holding a paintbrush, painting on a piece of paper. The hand is wearing a plaid shirt. The paper has some watercolor washes on it, and there are several paintbrushes and a palette nearby. The background is a plain, light-colored surface.

Considerações finais

SOBRE AS FORMAS E BRECHAS DESTA AGUADA:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, quando identificamos a relação histórica entre a EAR e a EEUP, pudemos compreender a preocupação da Instituição com a formação humana da PCD, pois a mesma, visionariamente, conforme apresentado, pode ser considerada o primeiro espaço arte/educativo, em Recife, voltado para o ensino da arte para todos, incluindo alguns tipos de deficiência, sem objetivos clínico/hospitalares. A Instituição, no início, como apresentado por Frange (2001), teve uma postura de atuar com viés terapêutico, porém como observado, essa perspectiva foi tomando outros possíveis caminhos. Como vimos, as práticas educativas eram pensadas, considerando a coletividade, a possibilidade de todos os participantes participarem da mesma proposta, respeitando as particularidades de cada um (habilidade, motricidade, cognição, interesse, etc.)

Reconhecendo a trajetória da Instituição, mergulhamos nas narrativas elaboradas por alguns pesquisadores para traçarmos nossa narrativa, com o propósito de contribuir para o conhecimento sobre o envolvimento da Instituição no campo da arte/educação para pessoas com deficiência, em específico: pessoas com deficiência intelectual, em que apontamos ser um campo/objeto de estudo fértil, que precisava/precisa ser mais investigado.

Assim, diante da riqueza de conhecimento que poderia existir, como uma aguada, descrita por Goitia (1995), nossa investigação, como pode perceber o leitor, foi sendo formulada a partir dos materiais resgatados, encontrados e coletados. A fluidez líquida das literaturas consultadas foram direcionando nosso olhar sobre as memórias e registros documentais. Ao inserirmos pigmentos magenta e azul, cores e formas foram surgindo, algumas concentradas e vívidas, outras expansivas e bastante diluídas. Após apresentação das memórias e registros, que nos ajudam a conhecer um pouco mais as pessoas artistas com deficiência e as arte/educadoras, passamos a reconhecer a perspectiva formativa da EAR, apontamos algumas considerações sobre a potencialidade das ações desenvolvidas como desenvolvedoras de artista, dentro de uma coletividade inclusiva.

No decorrer da nossa investigação cartográfica, um ponto importante que identificamos foi o principal público PCD que a Instituição recebeu. Através das fichas de matrículas, conhecemos os estudantes PCD e suas especificidades, o que direcionou nossa compreensão sobre os processos inclusivos e formativos. Referendados em registros bibliográficos e registros verbais, buscamos ampliar nossa compreensão sobre o que acessamos de alguns pesquisadores, com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre alguns aspectos do processo de inclusão e formação de pessoas com deficiência intelectual na EAR.

Vimos que o ensino da arte na Instituição se dava pelas experiências provocadoras de processos mentais criativos, que proporcionaram aos estudantes momentos de (re)elaboração de conceitos, sentimentos e identidades artísticas. Para que as experiências fossem significativas, era preciso considerar os interesses do estudante, os gostos, realidades e preferências técnicas. Assim, conforme explicitado, a ficha de matrícula funcionou como ferramenta de coleta de informações. Nelas não era exigido que os responsáveis pelo estudante discriminassem a deficiência, antes desejava-se conhecer, dentre outras informações, os interesses dele e as motivações pelas quais procurou a Instituição. Essas duas questões, em nossa opinião, como pontuamos, foram essenciais para direcionar as atividades, para definir objetivos específicos individuais.

A compreensão dos aspectos de inclusão e formação também foi feita a partir da análise de ações/práticas específicas como: a identificação da habilidade potencialidade do estudante ao invés da deficiência, a consideração das particularidades de cada um nas experiências formativas em arte, o processo de acompanhamento/avaliação do desenvolvimento dos estudantes. Na busca por uma resposta para nosso problema de pesquisa, outros questionamentos foram surgindo entre as pinceladas que fomos fazendo. A cada descoberta, a fluidez líquida da nossa aguada nos revelava possíveis respostas, também nos direcionava para novas questões.

Então, cientes de que os processos formativos, mesmo que pensados para acontecerem, considerando a coletividade, não significaram um isolamento/barreira para os estudantes com deficiência intelectual, fomos coletar registros de três estudantes a fim de observarmos aspectos inclusivos e formativos por meio da análise de suas produções, vivências de experiências estéticas no período de 1997 a 2019.

Através do contato direto com os estudantes em sala, como registrado, as arte/educadoras observavam a dinâmica e as potencialidades individuais, iam percebendo os pontos técnicos e estéticos que poderiam ser apreendidos ou aperfeiçoados, também aspectos da relação interpessoal que poderiam ser trabalhados. Nesse sentido, observamos que a Instituição atuou como mediadora do processo educativo/formativo inclusivo, ao identificarmos a preocupação dela em promover, à luz de Sasaki (2006) e Kastrup (2015), as acessibilidades: programática, metodológica, instrumental, atitudinal e estética.

Os registros bibliográficos e documentais apresentados trouxeram para nós indícios de que a ideia de acolher e incluir as PCD fazia parte da política da Instituição. Como pontuamos, desde sua fundação, Varela já estabelecera abertura e condições, dentro do que era possível na época, para uma integração da PCD no ambiente educativo de experiências, diferentemente do que era adotado no ensino formal da época. Como observado, a Instituição e seus arte/educadores adotavam uma postura de respeito e incentivo do desenvolvimento da pessoa, considerando as particularidades de cada um, o que ficou evidente a intenção de superar a barreira atitudinal, no contexto da época, sem adotar um olhar capacitista, como averiguado na fala da arte/educadora Cleonice Regis.

Partindo da postura adotada, a acessibilidade programática da EAR foi sendo formulada. Essa estimulou e fundamentou a elaboração de propostas metodológicas na perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência intelectual, quando, como pontuamos, as arte/educadoras se preocuparam em estabelecer objetivos individuais para o desenvolvimento do desenho e cognição de cada estudante, conforme suas potencialidades, indo além, também, expandindo a percepção estética, cultural e social.

Observando esse último ponto, sobre a expansão dos objetivos das propostas pedagógicas, pudemos afirmar que tal expansão, segundo Mantoan (2003) e Silva (2014b), possibilitou a acessibilidade metodológica, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do estudante. Nesse contexto, ressaltamos ainda o entrelaçamento dessa acessibilidade promovida com a acessibilidade estética percebida por nós, pois quando identificamos uma preocupação pedagógica na metodologia, em apresentar diferentes linguagens artísticas, referências imagéticas/culturais, variadas técnicas, ficou evidenciado, para nós, a atenção para a aproximação do estudante de uma existência poética, cultural e social. Destacamos, nesse quesito, que para a Instituição o contato dos estudantes com a cultura local, através de temáticas, manifestações e produções artísticas, poemas, conversas sobre festas e datas

comemorativas, como visto, teve como propósito o reconhecimento de si (humano, cidadão, artista) no coletivo, em um coletivo cultural e social.

Diante das análises feitas sobre a acessibilidade metodológica, destacamos indícios de uma visão inclusiva na adaptação/ampliação do processo avaliativo/acompanhamento do desenvolvimento do estudante. Vimos que, em sua origem metodológica, a Instituição adotou uma perspectiva neuromaturacionista, sobre o desenvolvimento cognitivo pela arte. A avaliação em questão classificava a produção artística em etapas do desenvolvimento, conforme algumas características, que acreditamos insuficientes para contemplar a diversidade de possibilidades de expressão, criação e desenvolvimento. Tomando o caso de um estudante I, com “problema visual” e a fala de Zenaide, na qual afirmou que, com o passar do tempo, os arte/educadores deixaram de fazer as avaliações dos desenhos das crianças, acreditamos que houve uma mudança de postura diante das regras classificatórias. Entendendo política e metodologicamente, a Instituição reconhecia os estudantes pelas suas potencialidades. As particularidades dos mesmos definiram aspectos considerados relevantes para um acompanhamento das descobertas de aprendizados.

Outro ponto que corrobora nossa análise sobre a adaptação/ampliação do processo de avaliação/acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes é a existência identificada da acessibilidade instrumental. Sobre tal acessibilidade vimos, ainda apoiados na fala da arte/educadora Zenaide Ramos, que para que algumas atividades pudessem ser desenvolvidas era preciso uma adaptação das ferramentas e materiais artísticos. As propostas arte/educativas exploravam uma diversidade de materiais e ferramentas no fazer artístico, o que possibilitava uma pluralidade de formas criativas que, em alguns casos, não fazia sentido avaliá-las pelos aspectos elencados por Lowenfeld (1974). Em alguns momentos, Zenaide Ramos afirmou que adaptou alguns pincéis e lápis, engrossando os cabos engrossados para melhorar a pegada e o controle do risco de alguns estudantes, em outros casos, quando o descontrole do risco era foco da proposta educativa, eram utilizados materiais alternativos como canudos (material usado para produzir a pintura do artista I. P. B. - figura 55), areias, conta-gotas, etc. Além da adaptação dos instrumentos e uso de materiais alternativos facilitadores da criatividade e criação artística, salientamos, a partir da fala de Zenaide, que as arte/educadoras levavam em consideração as particularidades do estudante no que se refere ao uso/escolha das ferramentas e instrumentos de trabalho, também no uso de mecanismos facilitadores da produção artística

como: prender o suporte (papel) na superfície da mesa ou prancheta para viabilizar a produção.

Como visto, ao longo dos 67 anos em atividade da Escolinha de Arte do Recife, os arte/educadores que por ela passaram elaboraram e desenvolveram diversas atividades de ensino em arte pela experiência, reproduzindo abordagens da fundadora Noemia Varela, ou adaptando-as, sem perder de vista o propósito de formar estética, emocional e socialmente qualquer ser humano, atuando, portanto, como espaço formativo desde sua fundação (1953) até a contemporaneidade. De fato, como observamos, a Instituição, a princípio, adotou uma postura mais integrativa da PCD, na época. Em alguns aspectos, pode não ter promovido a inclusão para algumas deficiências, devido às limitações de algumas práticas e da existência de barreiras arquitetônica e comunicacional, porém, essas condições não podem ser consideradas determinantes para afirmar que ela não tenha sido inclusiva, pois quando pensamos no principal público PCD: deficientes intelectuais ou com TGD, podemos confirmar que, nesse contexto, a EAR teria sido, pioneiramente inclusiva para a época.

O pioneirismo em atuar no processo formativo humanizado de pessoas com ou sem deficiência, que destacamos, foi apoiada nos pensamentos liberais da Escola Nova e do MEA, viabilizadores de estruturas como a Escolinha de Recife que se especializou em acolher os “excluídos do ensino formal”, tornando-se referência, sendo procurada e indicada com frequência, para profissionais das áreas de educação e saúde, como comprovado nas fichas de matrícula e relatórios acessados. A Instituição tinha a preocupação de atuar como um espaço educativo não formal, não preocupado com a formação escolar, conteudista, mas se colocou como um ambiente educativo aberto às experiências significativas que gerassem conhecimentos não só em arte (técnicas), também sociais, emocionais e culturais.

Esse novo formato de uma educação humanizada através da arte, junto às ideias de outros teóricos da época, como vimos, deu subsídio para a construção do pensamento inclusivo de Noemia Varela que foi apresentado. Portanto, concluímos que a perspectiva da arte/educadora fundadora da EAR, de certa forma, opôs-se ao modelo regulatório e segregador da época, pois, ao reconhecer o estudante PCD não pela sua deficiência, mas pela sua potencialidade, ela mudou a maneira como a PCD era reconhecida socialmente (escolas e centros terapêuticos). Ela também pensou meios de incluir a PCD, dentro das possibilidades, no processo educativo, considerando suas particularidades dentro de uma coletividade, de forma que ele fosse autônomo no seu processo de experienciar e descobrir sua própria

poética. Nesse sentido, nossas análises apresentadas sobre a postura da Instituição, seus processos inclusivos e formativos de PCD, afirmaram a relevância das práticas da Instituição para a formação artística, cultural, pessoal e social da PCD, em específico a pessoa com deficiência intelectual ou com TGD, pois como dito, foram práticas que colocaram essas pessoas em um patamar de igualdade, respeitando as particularidades, estimulando a autonomia e o reconhecimento de si mesmo como estudante, artista e cidadão.

Então, com este estudo, amenizamos algumas de nossas inquietações. Também fizemos surgir outras, sobre a Escolinha de Arte do Recife e seus processos formativos em arte de PCD, como: o que os estudantes têm a falar? Em quais aspectos tais atividades contribuíram para a vida social e profissional deles? Como foi/é o processo de reconhecimento deles como artistas na cidade de Recife? Conforme percebemos, assim como uma aguada, ainda há brechas e formas identificáveis, sobre a qual não tivemos a oportunidade de nos debruçar. Quando tratamos de investigar pessoas artistas com deficiência, suas produções, seus processos formativos/criativos na EAR, encontramos e deixamos algumas brechas, com a esperança de que essas sejam investigadas.

Conforme apresentado, a partir das memórias, referências teóricas e documentais, a Instituição ainda possui saberes desconhecidos que em muito podem contribuir para o (re)conhecimento de uma pluralidade poética, estética e técnica dentro do ensino da arte. Ao ampliarmos o olhar sobre as pesquisas elaboradas, até então, a respeito das práticas da Escolinha de Recife para a formação estética e artística de pessoas artistas com deficiência, esperamos ter fornecido para o campo da arte/educação, para os artistas e para a sociedade, subsídios teóricos e práticos que ajudem a pensar diferentes processos formativos, diferentes processos de criação em arte e novas práticas inclusivas que ampliem o olhar sobre diferentes formas de viver, ensinar e fazer arte.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcus Vinicius da. **A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil.** *Espacio, Tiempo y Educación*, Salamanca, v. 3, n. 2, p. 301-319, 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.013> > Acessado em janeiro de 2022.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimento Escolinha de Arte:** em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

AZEVEDO, Fernando A. Gonçalves de. **Noemia Varela, um réquiem para (não) dizer (a)deus.** Em: Mulheres não devem ficar em silêncio. Ana Mae Barbosa e Vitória Amaral (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2019. pág. 97.

AZEVEDO, Fernando A. Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora.** Recife: Editora SESC, 2016.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de; DUARTE, Ana Maria Tavares. **Dizer sim à existência é o que podemos aprender** —pelos caminhos da Arte —com Noemia de Araújo Varela e Nise Magalhães da Silveira. 587 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 582-601, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acessado em janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acessado em agosto de 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm Acessado em agosto de 2021.

BRASIL, **LDB – Leis de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>. Acessado em agosto de 2021

BRASIL. **Portaria conjunta Nº 21, de 25 de novembro de 2020.** Protocolo para o diagnóstico etiológico da deficiência intelectual. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt/arquivos/2020/deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etiologico.pdf>. Acessado em janeiro de 2022.

BUTLER, Judith. **Como os corpos se tornam matéria.** (Entrevista). PRINS, Baukje e MEIJER, Irene Costera. Estudos Feministas. Ano 10, 2002, p.155-167.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **O ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.** Material didático da rede de ensino estadual de São Paulo. Módulo 1. Projeto de formação de professores da UNESP. 2011. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acessado em junho de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977

COUTINHO, Marta Callou Barros. **Construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência:** um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia:** uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acessado em maio de 2021.

CARVALHO, Auvaneide Ferreira de; SILVA, Everson Melquiades Araújo; SILVA, Maisa Cristina da. **Memórias da arte/educação brasileira: um estudo sobre o acervo pessoal de Noêmia de Araújo Varela,** In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas, 2017. p.4406-4420. Disponível em:http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S01/26encontro____CARVALHO_Auvaneide_Ferreira_de__SILVA_Everson_Melquiades_Ara%C3%Bajo__SILVA_Maisa_Cristina_da.doc.pdf Acessado em março de 2021.

CARVALHO, Luisa Maria Delgado de. **Um acervo como ponto de partida.** Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. Revista Tempo e Argumento, vol. 7, núm. 14, janeiro-abril, 2015, p. 217-234. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139485009>. Acessado em fevereiro de 2022

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: . Acesso em: 26 jun. 2021.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 1ª edição. São Paulo: Editora Vozes. 2010

DEWEY, J. **A Arte Como Experiência.** Traduzido para o português por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores) Texto original publicado em 1950.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** vol. 1 . São Paulo: Ed. 34, 2011.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

FIGUEREDO, Fernanda Padrão de. **Arte de viver, modos de vida e estética da existência em Michel Foucault.** Revista Itaca: Revista dos alunos de Pós-graduação em Filosofia. Número 15. pág 290-299. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/262>. Acessado em junho de 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. Ed. Organização, Introdução e Revisão 15 Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramalhe. 42. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** (Vol. II: O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** (Vol. III: O cuidado de si). Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Noemia Varela e a Arte**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2001

FREITAS, Emília Patrícia de. **A formação da arte/educador que atua com ensino de arte na educação não formal: um estudo a partir de duas organizações do terceiro setor localizadas na região metropolitana do Recife**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4138>. Acessado em março de 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez Editora. 2010

GOITIA, Fernando Chueca. (Org.). **História Geral da Arte: Pintura VI**. Espanha: Ed. Del Prado, 1995

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2011

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. Editora revista dos tribunais LTDA. São Paulo. SP. 1990

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: orgs. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus**. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2010. disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320759416_Dossie/fulltext/59f9cd79aca27221807e8f2c/Dossie.pdf. Acessado em maio de 2022

KASTRUP, Virgínia. **O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira**. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, v. 8, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26831>. Acessado em maio de 2022.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira. **O curso intensivo de Arte na Educação e Formação de especialistas em arte na Educação**. Tese (doutorado em Artes). Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193029>. Acessado em maio de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.

LIMA, Elizabete. M. F. A. **Por uma arte menor**: ressonâncias entre arte, clínica e loucura na contemporaneidade. *Interface - Comunic., Saúde, Educ., Interface - Comunic., Saúde, Educ.* V.10, n.20, p.317-29, jul / dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v10n20/04.pdf> . Acessado em junho de 2021.

LOWENFELD, Vitor. e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LOWENFELD, Vitor. **A Criança e sua Arte**. São Paulo,1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. In: *Interfaces da Educação. Cadernos de Pesquisa - Núcleo de Filosofia e História da Educação*. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Vol. 2, nº 1, 1998, pág 09-25. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/index>. Acessado em abril de 2019.

MOURA, Ediel. B. de A. **A Escolinha de arte do Recife como espaço inclusivo para pessoas com deficiência**. *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, Florianópolis*, v. 4, n. 2, p. 210 - 225, 2020. DOI: 10.5965/25944630422020210. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/16895>. Acessado em março de 2021.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil. História e políticas públicas..** São Paulo: Cortez Editora. 1996.

MENDES, Enicéia G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

MACHADO, Izaltina de Lurdes. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. 3ª edição. São Paulo: Pioneira. 1986

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. American Psychiatric Association. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015

OLIVEIRA, Kleydson Thyago Araújo de. **Entre as assistentes sociais e as professoras: representações dos alunos “anormais” da Escola Especial Ulysses Pernambucano (1952-1957)**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29219>. Acessado em março de 2021.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

PELBART, Peter Pal. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. 1ª edição. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15. 1989. ISSN 2178-11494 Disponível em:

https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acessado em fevereiro de 2022.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução por Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001

READ. **A redenção do robô**. Meu encontro com a Educação Através da Arte: São Paulo: Summus, 1986. Tradução por Fernando Nuno.

REIS, Magali e BAGOLIN, Luiz Armando. **Arte Como Experiência**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2011, v. 41, n. 142, pp. 314-319. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100017>>. Epub 19 Set 2011. ISSN 1980-5314. Acessado em agosto de 2021

REILY, Lúcia. **O ensino de Artes Visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em fevereiro de 2022

REILY, Lúcia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. São Paulo: Papiрус, 2004.

SOMERA, Nicole. **O artista com deficiência no Brasil: arte, inclusão social e campo artístico**. Dissertação (mestrado). Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284706/1/Somera_Nicole_M.pdf. Acessado em junho de 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2**. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out.p.20-30. 2007.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da arte no currículo escolar: Pernambuco, 1950-1980**. 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4801>. Acessado em março de 2021

SILVA, Maria Betânia e. **Escolarização da arte: dos anos 60 aos 80 do século XX (Recife-Pernambuco)**. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação conhecimento e inclusão social. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84ANL2>. Acessado em março de 2021

SILVA, Maria Betânia e. **Ecoss da Escolinha de Arte do Recife: Contribuições para o ensino e experiência em Arte**. In: CADENGUE, Edson & CONSTANCIO, Rudimar. Ecoss da Resistencia na America Latina. IV Congresso Internacional SESC-PE e UFPE de Arte/Educação. Recife: editora SESC. 2014a.

SILVA, Maria Betânia e. **Memórias não são só memórias: A Escolinha de Arte do Recife (1953 – 2013)**. Recife. PE: Editora Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Eunice da. **Educação para todos: práticas inclusivas uma questão de cidadania**. Cadernos PDE, v. 2. Paraná, 2014b. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde2014/2014_unesparparanagua_edespecial_pdp_eunice_da_silva.pdf. Acessado em junho de 2021

SCHMIDLIN, Elaine. **Noemia Varela:** de barro de vidro de barro. Instituto Arte na Escola. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: 2006. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12752113/baixar-material-educativo-em-pdf-arte-na-escola>. Acessado em agosto de 2021.

WACQUANT, Loïc. **Que é gueto?** Construindo um conceito sociológico. Revista da Sociologia Política, nº.23. Curitiba. PR. nov. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782004000200014&script=sci_arttext&tlng=pt Acessado em março de 2021.