

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Maria Botelho CRB-9-
994/BICEN/UEPG

P391r Pellizzari, Luizana
Reflexões sobre uma experiência estética com arte contemporânea: possibilidades educativas na formação de professores em artes visuais / Luizana Pellizzari. Ponta Grossa, 2006.
144 f.
Dissertação (mestrado) – UEPG – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Maria José Subtil
1-Formação de professores. 2-Arte contemporânea 3-Arte e sociedade.

CDD: 370.71

LUIZANA PELLIZZARI

**REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA
COM ARTE CONTEMPORÂNEA: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS**

**PONTA GROSSA
2006**

LUIZANA PELLIZZARI

**REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA
COM ARTE CONTEMPORÂNEA: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setor de Ciências Humanas Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação.

Ponta Grossa, fevereiro de 2006.

Prof^a. Dr.^a Maria José Subtil - Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^o. Dr^o. José Augusto Leandro

Doutor em História
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profº. Drº João Antônio Teixeira
Doutor em Literatura e Cinema
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª. Drª. Esméria de Lourdes Saveli
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

LUIZANA PELLIZZARI

**REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA
COM ARTE CONTEMPORÂNEA: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Subtil.

**PONTA GROSSA
2006
DEDICATÓRIA**

Para as pessoas que me fazem sonhar, de uma forma ou de outra.

AGRADECIMENTOS

Para minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria José Subtil.

Aos professores, Prof^a Dr^a Maria Inês Hamann Peixoto, Prof^o. Dr^o. João Antônio Teixeira, Prof^o. Dr^o. José Augusto Leandro e Prof^a. Dr^a. Esméria de Lourdes Saveli.

Aos alunos e professores que, no ano de 2003, iniciaram o Curso de Licenciatura em Artes Visuais e Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

“O branco se fez em Malevitch, onde nenhuma pintura jamais esteve, no limite?
Ele quis ver, mas não estava só no branco, estava no branco com o branco,
estava ali pertinho o infinito que era começo”.

Aluno do 2º ano de Licenciatura em Artes da UEPG (2004)

“... a sensibilidade estética é construída no processo de afirmação do homem e de formação dos sentidos humanos”.

Currículo Básico do Estado do Paraná, 1990

“... pois a obra verdadeira consiste não em sua forma definitiva, mas na série de aproximações para atingí-la”.

Ítalo Calvino, 1985

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS INICIAIS SOBRE ARTE E SOCIEDADE.....	7
1. Arte como processo de humanização.....	7
2. Visões da arte e vias da reflexão estética.....	10
3. Arte e socialização.....	16
CAPÍTULO II – A ARTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA.....	21
1. Breve histórico	21
2. A constituição do campo da arte na sociedade capitalista	25
3. A decadência da aura e a indústria cultural: conceitos importantes para o entendimento da arte no séc. XX	30
4. Arte Contemporânea: produção artística, marchants, curadores e bienais.....	34

CAPÍTULO III – A HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....45

1. Gênese	45
2. O Ensino de Arte na República	49
3. A Semana de Arte Moderna e as Influências Teóricas no Ensino de Arte.....	59
4. As Políticas do Estado para o Ensino de Arte	63
5. A Década de 80	65
6. A Década de 90	70
6.1. Crítica aos PCNs	72

CAPÍTULO IV – RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA PRÁTICA COM ARTE CONTEMPORÂNEA.....80

1. Memoriais – uma análise do que falam e pensam os alunos sobre sua vivência em arte	83
2. Concepções reveladas nos questionários I e II (em anexo)	90
2.1. Profissão docente	90
2.2. Arte, artista e arte contemporânea.....	92
3. Contato teórico com a produção plástica do séc.XX.....	98
4. Oficina de criação na pintura	102
5. O contato com a arte contemporânea ao vivo e em cores.....	106
5.1. Explicações sobre a 26ª Bienal Internacional de São Paulo 2004.....	106
5.2. Reflexões críticas sobre a 26ª Bienal Internacional de São Paulo 2004	108
6. Reflexões dos alunos.....	112
7. Volta à oficina de criação	118
8. Exposição na PROEX	127

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....129

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....132

ANEXOS137

ANEXO I – Carta Convite138

ANEXO II – Questionário I139

ANEXO III – Questionário II	140
ANEXO IV – Único Relatório de uma aluna – 26ª Bienal	141
ANEXO V – Convite da exposição na PROEX.....	143
ANEXO VI – CD-R com as imagens das produções artísticas	144

RESUMO

O trabalho relata uma experiência estética envolvendo a turma do 2º ano de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR), no ano de 2004, tendo como questão central: uma prática de familiarização e produção com arte contemporânea poderia interferir nas concepções e práticas desses alunos quanto à arte e ensino de arte? O foco dessa proposta foi a 26ª Bienal Internacional de São Paulo. Algumas indagações iniciais nortearam o trabalho: dados os antecedentes escolares desses alunos: como se processou o contato com a arte e em especial com a contemporânea? Quais os processos estéticos pelos quais passaram? Haveria mudança de concepção e prática tendo em vista uma intervenção docente? As reflexões ocorridas durante a pesquisa objetivaram levantar conceitos e práticas que permanecem e que mudam bem como as possibilidades de inserção da arte contemporânea na atividade docente. Como referencial teórico-metodológico mais amplo foram utilizadas as formulações do materialismo dialético para compreender as relações entre arte e sociedade, arte na sociedade capitalista e as políticas para o ensino de arte no Brasil. A pesquisa-ação foi usada como estratégia metodológica para colocar em prática uma experiência estética e dela deduzir as possibilidades educativas na formação de professores de artes visuais.

Palavras chaves: arte e sociedade, arte contemporânea, ensino de arte e políticas, experiência estética e formação de professores em arte.

ABSTRACT

This work describes an aesthetic experiment with students in the second year of the Visual Arts course at the State University of Ponta Grossa (PR) in 2004. Its central issue is: Could a certain practice of familiarization and production with contemporary art interfere in students' conceptions and practices regarding art and the teaching of art? The focus of this proposal was the 26th International Bienal in São Paulo. Some initial inquiries guided the study, due to these students' school background: how did their contact with art, mainly the contemporary one, develop? Which aesthetic processes have they been through? Could their conceptions and practice change with the teacher's intervention? The reflections developed during the research time aimed at surveying concepts and practices that remain and the ones that change, as well as the possibility of inserting contemporary art as one of the subjects taught. The formulations of the dialectical materialism were used as theoretical-methodological reference in order to better understand the relations between art and society, art in the capitalist society and the government policies for the teaching of art in Brazil. The action-research was used as a methodological strategy so that an aesthetic experiment could be put into practice and from these possibilities of education and training of Visual Arts teachers could be extracted.

Key-words: art and society, contemporary art, teaching of art and policies, aesthetic experiment, art teachers' training.

Introdução

O senso comum pedagógico demonstra que os professores de artes, freqüentemente, repetem em suas práticas modelos conservadores, isto é, não procuram vivenciar criativamente com seus alunos os processos do que se convencionou chamar 'estética contemporânea', onde os elementos visuais com os novos meios (suportes) de produção visual e plástica se configuram. Sabe-se também que sua formação não contempla um envolvimento e conhecimento com a produção dos artistas de nossa época que estabelecem relações múltiplas com a história da arte, a cultura de massa, mercado, política, revoluções tecnológicas, etc. Isso dificulta a possibilidade de abertura para novas propostas de trabalho docente, porque ela demanda do professor uma outra interpretação.

Essas afirmações decorrem da minha experiência como professora de artes visuais e artista plástica que considera básico na formação docente a idéia de que o aluno durante o período da licenciatura em artes visuais deve ser também um produtor de arte. A *experiência estética contemporânea* com seus novos aportes favorece a relação de aprendizagem entre os pares: produção atual/professor e a mediação professor/aluno.

Já que arte é processo dinâmico, social, humano por natureza, a falta de vivência estética se traduz em processo incompleto de formação profissional. Como 'ensinar arte' sem 'vivenciar arte' ? Considerando-se que essa é a "... experiência da *presença* tanto do objeto estético como do sujeito que o percebe" Aranha (1986, p. 381).

A educação propondo o caminho da convivência com as obras de arte, abre para a intersubjetividade, lembrando que "... é na freqüentação da obra que a intersubjetividade pode se dar. É através dela que podemos "encontrar" com o autor, sua época, e também com nossos semelhantes", afirma Coli (apud ARANHA, 1986, p. 126).

Tendo em vista a carência de profissionais habilitados no ensino em arte para a cidade e região, no ano de 2003, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) iniciou os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Música, visando atender a essa demanda.

Com duas turmas piloto, vinte alunos de Visuais e vinte de Música, o curso apresenta cinco eixos temáticos em sua proposta: Pesquisa em arte, Práticas artísticas, Reflexivo-pedagógicas, Docência em arte e Estudos independentes. Os conteúdos curriculares são apresentados na forma de eixos temáticos, ou seja, como redes de conhecimento e relações formadas pelos saberes específicos de cada disciplina na busca e construção de novas alternativas e práticas pedagógicas, tendo-se em vista o desenvolvimento de um trabalho adequado à formação de um docente que atuará numa área extremamente complexa como a artística.

Para as competências e habilidades exigidas, a Licenciatura em Artes Visuais relaciona saberes que envolvem a arte e a educação, visando uma futura ação docente consciente, sensível e adequada à construção de processos educacionais e estéticos relevantes.

Desde a implantação dessas licenciaturas atuei como professora em diferentes eixos ligados às artes visuais, sempre preocupada com as evidências acima expostas. Importa esclarecer que desde o início dos trabalhos com os alunos ficaram evidentes os efeitos do processo educativo dos anos anteriores de sua formação estética. Mesmo tendo passado por um teste de habilidade específica (THE) que avalia, de forma parcial e inconclusa, as 'habilidades técnicas' para as artes visuais, a resposta desses sujeitos às propostas de arte eram de desconhecimento e de não aceitação daquilo que fugisse aos padrões do figurativo, da arte como contemplação, etc.

A inquietação diante dessa situação levou-me a propor um trabalho de pesquisa-ação que ocorreu no ano de 2004 com um grupo de quatorze licenciandos do 2º ano de Licenciatura em Artes Visuais. O foco dessa investigação: uma prática de familiarização e produção com arte contemporânea

poderia interferir nas concepções e práticas desses alunos quanto à arte e ensino de arte?

Algumas perguntas iniciais foram colocadas: dados os antecedentes escolares desses alunos: como se processou o contato com a arte e em especial com a contemporânea? Quais os processos estéticos pelos quais passaram? Haveria mudança de concepção e prática tendo em vista uma intervenção docente? As reflexões ocorridas durante o processo da pesquisa objetivaram levantar conceitos e práticas que permanecem e que mudam bem como as possibilidades de inserção da arte contemporânea na atividade docente de forma a alavancar um processo de auto conhecimento e auto-consciência pela arte.

O trabalho ocorreu no eixo temático das Práticas Artísticas, especificamente nas Produções Artísticas em Artes Visuais I, da turma piloto que, em 2004, estava no 2º ano. A Produção Artística a partir do 2º ano tem um caráter específico dentro da habilitação escolhida e foi a partir dela que se realizou a pesquisa através do acesso à produção artística oficializada da arte contemporânea na 26ª Bienal Internacional de São Paulo, ano 2004.

Encontrar alternativas para o redimensionamento do saber-fazer do professor de artes é um constante desafio. Assim, o objetivo foi investigar a práxis artística dos alunos do 2º ano de Licenciatura em Artes Visuais, envolvendo-os em um processo de reconstrução de seus referenciais, através de uma visão sensível e crítica da produção artística contemporânea que está sendo veiculada em órgãos oficiais da cultura, como Museus, Bienais, etc, tendo em vista o caráter midiático da arte contemporânea, já que as obras atuais expostas nesses espaços tendem a ser verdadeiras vitrines.

Assim, o que aqui se apresenta é o relato dessa prática, seu percurso, as reflexões dos envolvidos e considerações sobre a relação arte e educação na formação de professores. No 1º capítulo, são discutidos os fundamentos e funções da arte que podem influenciar, mais diretamente, o movimento político e estético no ensino das artes e no 2º capítulo, a relação entre arte e sociedade capitalista a partir de autores do materialismo dialético. No 3º capítulo, apresento um histórico do ensino da arte, mostrando que este segue uma trajetória que obedece menos

os movimentos estéticos e sociais e mais os requerimentos das políticas educacionais revelando a frágil relação com a produção atual, principalmente no que diz respeito às práticas artísticas na escola. No 4º capítulo descrevo uma prática com arte contemporânea e as decorrências pedagógicas dessa prática.

Compreender e avaliar um processo educativo em artes visuais requer uma reflexão aprofundada sobre a arte como construção humana buscando situá-la no movimento da história, em especial a arte contemporânea. Nesse contexto teórico, tendo em vista que o foco principal da proposta de experiência estética dos alunos foi a Bienal de 2004, foi necessário também descrever como esse espaço se constrói dadas as relações entre arte e consumo na sociedade capitalista.

Assume-se neste trabalho que a arte, processo humano e histórico, é passível de ser (re)construída pela *ação educativa*. Educação, cuja finalidade imediata (nem sempre cumprida) “... é de tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente” (RIBEIRO, 2001, p.29).

- Considerações sobre os aportes metodológicos

O enfoque teórico mais amplo baseia-se no materialismo dialético entendido como “... um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, p. 72 in: FAZENDA, 2004).

Essa opção significa também considerar o imperativo do modo humano de produção social da existência, ou seja, o estudo da arte e do ensino da arte não podem estar isolados dos fatos sociais, políticos e das relações sociais que em última instância determinam as formas como os sujeitos se familiarizam, aprendem e vivenciam as práticas artísticas. A dialética como postura

metodológica situa-se “no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de relações contraditórias e conflitantes” (idem).

No sentido mais restrito trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfico da prática escolar “... que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada” permitindo “reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar” (ANDRÉ, 1995, p. 41). Contudo, é importante esclarecer que esta é uma opção pelo recurso à pesquisa-ação sem o compromisso de um envolvimento extensivo no campo pesquisado. O objetivo foi colocar em prática uma experiência estética e dela deduzir as possibilidades educativas na formação de professores de artes visuais num tempo relativamente curto e determinado.

André (1995) reforça essa possibilidade investigativa dizendo que um exemplo típico de pesquisa-ação é o professor que propõe uma prática visando mudanças, acompanha com um processo de pesquisa, com um plano de intervenção, coleta de dados, análise embasada teoricamente e relato dos resultados (p.31). A abordagem metodológica teve como vetores principais a percepção, a sensibilização, a reflexão e a produção através de atividades teórico-práticas que envolvessem o fazer e o pensar em arte e/ou educação.

Freqüentemente é discutido se existe uma diferença entre pesquisa-ação e pesquisa participante. Thiollent (1994, p.15) afirma: “Isto é uma questão de terminologia acerca da qual não há unanimidade. Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação”. Importa esclarecer que na pesquisa participante, segundo Thiollent (idem), os pesquisadores necessitam de aparente identificação com os valores e comportamentos do grupo considerado para serem aceitos, o que não é o caso.

O trabalho desenvolveu-se num total de 60 horas contemplando entrevistas, questionários, aulas expositivas e dialogadas com projeções de slides, apresentação de seminários, projeto de pintura em local alternativo, visita à Bienal Internacional de São Paulo (2004) e outros espaços culturais, além de duas

exposições realizadas com os trabalhos dos alunos. Todo o trabalho foi sempre acompanhado de questionários e entrevistas, além de depoimentos escritos objetivando captar o movimento da prática e da teoria em ação. O processo pictórico dos acadêmicos foi fotografado e as obras expostas (CD em anexo). Abriu-se um contato virtual com os alunos envolvidos na pesquisa para comunicação e troca de informações, principalmente sobre a Bienal Internacional de São Paulo, 2004, no endereço eletrônico: artes2uepgprof.luizana@grupos.

Os conteúdos trabalhados nas aulas expositivas e nos seminários, bem como as informações trocadas, estiveram ligados à leitura, apreciação e compreensão das diferentes formas de manifestações das artes visuais no séc. XX e XXI, fundamentados na concepção da obra de arte como processo de criação e reflexão / produto histórico e ideológico. A arte abstrata foi identificada como fenômeno de ruptura com processos estéticos historicamente estabelecidos, enfocando-se sua origem e expansão desde os anos 30 até a atualidade a partir do livro *A Arte Abstrata* de Dora Vallier que serviu como desencadeador de debates, reflexões e práticas. Procurou-se também subsidiar os alunos com conhecimentos teóricos e informações (coletadas dos diferentes meios de divulgação) sobre a Bienal em torno da qual o trabalho foi desenvolvido.

O recurso ao memorial descritivo foi a estratégia escolhida para investigar o perfil dos alunos, considerando-se os modelos com que conviveram: os tipos de experiências a que foram expostos; o processo de escolarização pelo qual passaram - quando se deu a formação, em que tipo de instituição ela teve lugar, quem foram seus professores, mesmo particulares e em ateliês; o ambiente de trabalho - já que muitos são docentes da área -, onde e quais papéis e funções foram desempenhados e os desafios já enfrentados na prática docente. Dessas respostas decorreu a experiência aqui relatada.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS INICIAIS SOBRE ARTE E SOCIEDADE

Início este capítulo com algumas questões: afinal, o que é arte? Para que serve? Qual sua função? Se conseguir respondê-las é possível levantar outra: vale a pena ensinar arte?

1. Arte como processo de humanização

Para Vieira Pinto (1985, p.123) a cultura é “(...) o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em idéias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural”.

Assim, “o homem se origina da natureza, é parte dela, mas ao mesmo tempo a supera criando um mundo humano. Busca significado e procura descobrir qual o seu próprio lugar no universo” (KOSIK, 2002). Dessa maneira, suas potencialidades não são pressupostas como algum estado original dado, mas são constituídas na e pela práxis¹. O autor identifica a práxis como esfera do humano, “... formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. [...] é atividade que se produz historicamente [...] unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSÍK, apud PEIXOTO, 2003, p. 41).

¹ “A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do pensamento” (Marx & Engels, 1984, pp. 107-108 in: Peixoto, 2003, p.41).

Através da práxis é que a sensibilidade humana se refina e o homem utiliza todos os sentidos e não só o pensamento e nesse processo de humanização engloba a necessidade de auto-realizar-se:

... o homem faz-se de modo dialético – ao construir o mundo e a história, e ao ser por eles construído – no embate com a natureza para a obtenção e construção dos meios de subsistência; é na ação sobre a natureza que o homem processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria – constrói, ao mesmo tempo em que promove a subjetivação do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer, humanizando-o. (PEIXOTO, 2003, p.42).

Contudo, o processo de desenvolvimento da sensibilidade humana não é realizado isoladamente. Não há sentido no indivíduo x sociedade. “A arte, como todos os demais produtos da criatividade humana, é imanentemente social: nasce na e para a sociedade” (ibid, 2003, p.50). Mesmo numa atividade científica ou filosófica solitária, tudo tem sua história, foi e é socialmente constituído. Todos os sentidos do homem se fazem humanos somente no âmbito da sociedade, na práxis, na construção da história, e só ao homem é possível a sensibilidade estética desenvolvida pelos sentidos físicos e espirituais. Somente ele pode desenvolver a contemplação, quer dizer, distanciar-se, opor-se ao mundo, mesmo sendo parte dele.

Considere-se, porém, que os sentidos físicos e intelectuais podem embrutecer-se sob o império da necessidade premente e pelo desejo de posse que o consumo desenfreado produz. Assim, é urgente possibilitar a todos uma revitalização da sensibilidade nesse sistema social excludente, em que o ser humano só vale enquanto produtor ou consumidor potencial. Se as condições de acesso ao mundo da cultura com a arte, filosofia e ciência são maiores, mais genuinamente humano o homem se faz. A socialização da produção espiritual do homem acelera o processo de humanização e a produção humana,

Há uma relação dialética entre produção e consumo, já que o consumo cria necessidade de uma *nova* produção: “Se é claro que a produção proporciona, sob sua forma material, o objeto do consumo, também é claro que o consumo produz aqui a própria produção...” (MARX apud VASQUEZ, 1978, p.254).

O artista, ao produzir, tem a finalidade de dizer alguma coisa a um público que não tem um papel passivo, porque ao aceitar o produto ou negá-lo, repudiá-lo, influi sobre a produção. É preciso ressaltar, no entanto, que o artista não cria só ou diretamente para o consumo, mas também porque precisa exercitar a essência criadora da atividade artística, que é a explicitação das forças essenciais do homem objetivadas nos diversos objetos estéticos (SUBTIL, 2003).

Para Peixoto (2003, p.47), há três modos da produção gerar o consumo: a) se a arte fornece a sua própria matéria, ela pode gerar seu próprio consumo através de condições concretas de acesso às obras, em quantidade (extensão) e em qualidade (intensidade), para o maior número de pessoas. b) pode-se determinar o consumo, mas não aquele massificado e passivo da maior parte da indústria cultural. A apropriação-fruição das obras deve permitir o desenvolvimento da autoconsciência. c) cria no consumidor a necessidade do produto, que no campo da arte abre prazeres especificadamente humanos, como a acuidade perceptiva e a agudeza de sensibilidade, o exercício da capacidade de reflexão, interpretação e crítica, etc.

O desafio histórico do processo de (re)humanização dos sentidos do homem é colocado à todos aqueles que trabalham com a educação e ao artista que na sua práxis trabalha diretamente com a sensibilidade humana. A importância da criação artística e da apreciação da arte é determinante para a superação do homem desumanizado no processo produtivo. Afirma Peixoto: “Trata-se da necessidade de auto-construção na e pela práxis, de ser mais e mais humano, identificado com a natureza, com o outro e consigo mesmo, mergulhado no processo dialético da criação-construção-superação das condições sociais e históricas” (PEIXOTO, 2003, p. 49).

Cabe reforçar aqui o papel dos processos educativos, que são o pano de fundo deste trabalho. A finalidade da educação é aqui compreendida como “[...] satisfação da necessidade que todo ser humano tem de compreender a um tempo, o que foi feito/produzido, o que está sendo feito/produzido e o que pode, tem que ser feito/produzido (RIBEIRO, 2001, p.29). Aqui, se insere também a

reflexão sobre as possibilidades e responsabilidades do que cada um pode e deve fazer e isso vale para a formação de professores de artes.

Na capacidade de reflexão o homem é capaz de posicionar-se frente às condições sociais e pessoais de existência, ao domínio de sua vida cotidiana e não ser por ela absorvido e dominado. O potencial educativo da arte vai da reação espontânea à autoconsciência. E é na vida cotidiana que se processam a consciência e a autoconsciência, "é aí que o indivíduo produz sua existência, sujeito ao bombardeio das mensagens simbólicas, dos fetiches e lugares-comuns" (PEIXOTO, 2001, p.109). Numa sociedade em que a alienação marca a vida cotidiana, uma ação coletiva deve se fazer presente junto às ações dos sujeitos em seus campos específicos de atuação.

Em síntese, pode-se afirmar que a atividade artística resulta da necessidade fundamental do homem de superar os limites da mera sobrevivência, criando novas necessidades eminentemente humanas que vão além do atendimento ao apelo primário do alimento e do abrigo, incluindo-se os sentidos 'ditos espirituais', os sentidos práticos (vontade, amor, etc.) (MARX, 1971, p.49).

Se a arte é uma forma de atuação no real, de objetivação do humano e da subjetivação da matéria (idem) cabe discutir de que forma ela se revela em suas diferentes manifestações.

2. Visões da arte e vias da reflexão estética

A arte como *ideologia* é vista na sociedade de classes como parte da superestrutura², vinculada a interesses específicos de classe. Dessa maneira, o

² Há a estrutura econômica e a superestrutura social: "... na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral" (Marx, 1983, p.24 in: Peixoto, 2003, p.41). Importa ressaltar que essa passagem ao destacar a estrutura pode obscurecer as subjetividades na condução do processo histórico. O Manifesto Comunista apresenta um contraponto ao afirmar que a história de toda a sociedade que existiu até agora é a história da luta de classes, dos sujeitos portanto mais do que a base econômica.

artista, tal como qualquer outro indivíduo, como ser social e historicamente datado, revelará na sua criação artística sua posição ideológica. Contudo, a capacidade da arte de lançar pontes entre realidades sociais e históricas distintas pode ser considerada uma tendência à universalidade, mas não uma universalidade intemporal das estéticas idealistas (PEIXOTO, 2003, p.36).

Vázquez assinalou o caráter de *conhecimento* da arte sem ignorar sua natureza ideológica, reconhecendo que entre os dois planos as relações são complexas e podem ser contraditórias. Assim, do ponto de vista ideológico o artista expressa sua visão de mundo, e com ela sua época e classe, mas ao passar-se para o plano do conhecimento, acentua-se a aproximação para com a realidade. O artista aproxima-se da realidade a fim de captá-la, mas não se dissocia de seu conteúdo ideológico. Nesse sentido, a arte é meio de conhecimento. Correspondendo a uma necessidade, só se justifica se seu objeto próprio e específico for o homem, a vida humana.

[...] ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. (VÁZQUEZ, 1978, p.32).

O conhecimento que a arte pode nos dar sobre o homem, para Vázquez, não vem através da imitação ou reprodução do concreto real. O artista tem diante de si o concreto real, mas não se limita a reproduzi-lo. Ele parte do individual, do imediato, mas eleva-se ao universal, para depois retornar ao concreto artístico. E esse novo concreto artístico é fruto de criação, não de imitação. Assim, segundo ele, a arte só pode ser conhecimento, transformando a realidade exterior, isto é, partindo dela para formar uma nova realidade ou obra de arte. O conhecer artístico é fruto de um fazer. O artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova. A arte é conhecimento na medida em que é criação, pois somente assim descobre aspectos essenciais da realidade humana e pode servir a “verdade” (VÁZQUEZ, 1978, p.36). Dessa maneira, o aspecto da transformação é o único termômetro do

artista perante sua obra, que garante a si mesmo uma nova realidade e um estar no mundo.

Então, arte é *criação*, manifestação do poder criador do homem e vive graças à potência criadora que encarna. Que a arte tenha um conteúdo ideológico e seja meio de conhecimento não significa que se deva reduzir a estas concepções. Este ponto de vista permite ver a história da arte como um processo infinito, não se deixando limitar por correntes determinadas, bem como falar de arte superior ou inferior, arte progressista ou decadente é ignorar a natureza específica da atividade artística como manifestação do poder criador do homem. (VÁZQUEZ, 1978, p. 45).

A concepção da arte como criação reforça a ligação da arte com a essência humana³. Para Vázquez, o homem se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e os produtos artísticos satisfazem esta necessidade de humanização. Por isso, não há “arte pela arte”, mas arte por e para o homem. A arte não se deixa aprisionar por nenhuma tendência artística em particular, pelo fato de ser uma atividade que evidencia a capacidade criadora do homem. Assim sendo, nem o realismo, nem outro movimento artístico, possui o monopólio da criação. “A figura não é suficiente para que haja criação; mas tampouco sua abolição é condição ou garantia indispensável da atividade criadora” (VÁZQUEZ, 1978, p.48).

O fato de o artista se achar condicionado histórica e socialmente e de suas posições ideológicas desempenharem certo papel não reduz a obra a seus ingredientes ideológicos. A obra de arte supera o espaço histórico-social que a fez crescer. Se a natureza específica da arte é a de transcender, por sua perdurabilidade, os limites ideológicos que a tornaram possível, e se ela vive ou sobrevive por sua universalidade, por sua capacidade de ser ponte entre os homens entre diferentes épocas e classes sociais, reduzir a arte à ideologia é ir contra a sua própria essência. Entretanto, não se pode esquecer que a obra artística é produto do homem, historicamente condicionado, e de que o universal

³ Segundo Kosik, “A essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade” (KOSIK, 2002, 127).

que é realizado não é um universal intemporal e abstrato, mas um “universal humano que surge *no e pelo* particular” (VÁZQUEZ, 1978, p.28).

As relações entre arte e trabalho, para este autor, que têm como fundamento comum a natureza criadora do homem, não se esgotam pelo predomínio da utilidade prático-material, no trabalho, e da utilidade espiritual, na arte. Se a arte é a criação de objetos que satisfazem uma necessidade espiritual, ela é também expressão do homem frente à necessidade física e de necessidades humanas que possuam um caráter prático, unilateral. Só que isso é algo conquistado, realizando-se através do trabalho. Pelo trabalho é possível produzir objetos cada vez mais afastados de suas necessidades físicas (que não necessitam de consumo imediato) até chegar a criar objetos que satisfaçam, primariamente, uma necessidade humana espiritual. “O homem produz verdadeiramente, dizia Marx, quando se acha livre da necessidade física” (VÁZQUEZ, 1978, p.72).

Importa trazer outros autores que acrescentam reflexões à discussão do *aparecer* da arte. Para Pareyson (2001) e Bosi (1985) *fazer, conhecer e exprimir* são as três definições mais tradicionais conhecidas da arte, recorrentes na história do pensamento. O primeiro afirma que elas estão ora se contrapondo, ora se excluindo umas às outras, ora aliando-se e combinando-se de variadas maneiras. Contudo, permanecem, em definitivo, as três principais definições da arte.

Na Antiguidade, segundo Pareyson, prevaleceu a definição de arte como fazer. Contudo, o pensamento antigo não se preocupou em teorizar a distinção entre a arte propriamente dita e a técnica do artesão. Com o romantismo prevaleceu a concepção de expressão. A beleza da arte consistia não na adequação a um cânone externo de beleza, mas na íntima coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita. A partir de então, as concepções de arte enquanto expressão multiplicaram-se até as definições de Benedetto Croce⁴ e de John Dewey⁵, que privilegiam a criatividade. Mas, no

⁴ Benedetto Croce (1866-1952). Filósofo italiano, historiador e líder político. Em 1903, fundou o periódico “A Crítica”, onde publicou a maioria de seus escritos. Foi Ministro da Educação de 1920 a 1921 e, novamente, depois da II Guerra Mundial. Em 1947, fundou o Instituto Italiano de Estudos Históricos. Croce foi influenciado pelo sistema filosófico de Hegel. Expôs suas idéias em 4 volumes publicados entre 1902 e 1917.

decurso do pensamento ocidental, é também recorrente a concepção de arte como conhecimento, onde o aspecto executivo é secundário, privilegiando antes de tudo a realidade, seja ela sensível na sua plena evidência, realidade metafísica superior e mais verdadeira, ou realidade espiritual mais profunda e emblemática. (2001, p.21-22).

Para o autor, as três concepções (do fazer, do conhecer e do exprimir) têm caracteres essenciais, se não forem isoladas entre si e absolutizadas. O filósofo afirma que, certamente, a arte é expressão. No entanto, é preciso não esquecer que toda a operação humana contém a espiritualidade e a personalidade de quem a faz e se empenha em fazê-la. Por isso, a arte tem também, entre outros, um caráter expressivo. Se a *expressão* é tomada num sentido específico, como a arte é expressão de sentimentos, para Pareyson, pode-se ter importância no plano da poética, mas no plano da estética é preciso ter cautela. Pode haver um programa de arte lírica que exprima afetos e emoções, mas isso não esgota a essência da arte, já que em outras manifestações artísticas, como a música e a arte abstrata, ou uma obra arquitetônica, não se compreende qual sentimento possam exprimir, contudo neles se exprimiram toda uma espiritualidade. Há, também a afirmação de que a arte é expressão conseguida, e aqui a obra de arte é expressiva enquanto forma, isto é, um organismo que vive por conta própria. Pareyson diz que a obra é mais reveladora de seu autor do que qualquer confissão direta e a espiritualidade que nela se exprime está completamente identificada com o estilo. Assim, ele afirma que o conceito de expressão vem do significado de forma (PAREYSON, 2001, p.22-23).

Estas obras compreendem estética, lógica, ética e filosofia da história e apresentam o pensamento de Croce como um sistema unificado que guia seu conceito do poder criativo dos homens.

⁵ John Dewey (1859-1952). Criador da célebre Lab. School, sob a tutela da Universidade de Chicago. O seu objetivo era construir, para a Psicologia e para a Filosofia, um centro de investigação semelhante aos laboratórios das ciências naturais. Em 1904, Dewey transfere-se para a Universidade de Columbia, Nova Iorque, onde trabalhou durante 47 anos como professor de Filosofia. Para Dewey, a imaginação, cerne fundamental de seu pensamento, seria a capacidade humana de discernir oportunidades inerentes ao presente, mas ainda não realizadas pelo meio atual. A concepção moderna de criatividade valorizou a ruptura radical com o passado, enquanto Dewey enfatizava a importância da imaginação dentro da continuidade biossociocultural. A imaginação assim contextualizada teria como função atuar na intersecção entre significações socioculturais herdadas do passado e possibilidades ainda não reveladas ou descobertas pelo presente.

Também na arte há o aspecto *cognoscitivo*, do conhecimento, segundo Pareyson, mas, assim como na expressão, pode ser conferido esse caráter a outras atividades humanas. Pareyson diz que no exercício concreto das atividades, abrem-se frestas para a constituição da realidade e construções conceituais e que a arte não se reduz a conhecimento, principalmente quando se atribui um caráter contemplativo ao conhecimento. Acentuado o caráter cognoscitivo e visivo, contemplativo e teórico, se coloca em segundo plano o aspecto fundamental da arte, que é o *realizador*. Para ele, na história do pensamento estético, a partir de um certo platonismo renascentista a Schopenhauer e até Croce, a tarefa da arte é contemplar, ignorando qualquer outro fazer que não seja aquele no próprio conhecer. Para os artistas, que estão sempre em meio à matéria e à técnica de sua arte, com o que ela exige para ser executada, esse posicionamento total de contemplação é inadequado. Se a arte revela um sentido das coisas e a faz de um modo particular é, sobretudo, porque o olhar é construtivo. O conhecer se prolonga no fazer.

Ernest Fischer (2002) reflete sobre a utilidade essencial da arte para a união do indivíduo com o todo, refletindo a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.

Segundo ele, a tensão e a contradição dialética são inerentes à arte. Ela deriva de uma intensa experiência da realidade e precisa ser construída para tomar forma através da objetividade. Uma qualidade libertadora da arte se dá no prazer do trabalho artístico. Assim, sentimento e razão se vêem empenhados em um conflito positivo. Citando Brecht, o filósofo diz que na arte o homem “poderá produzir-se a si mesmo da maneira mais fácil, pois o modo mais fácil de existência é exatamente a arte” (FISCHER, pág.15, 2002).

Entretanto, para ele, a razão de ser da arte nunca permanece a mesma, mas a despeito das situações sociais diferentes há alguma coisa na arte que expressa uma verdade permanente. O autor declara que ela é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias, as necessidades e esperanças de uma situação histórica particular. Ao mesmo tempo, supera essa limitação e dentro do movimento histórico cria momentos de

humanidade que conduz um desenvolvimento constante. “Como acontece com a evolução do próprio mundo, a história da humanidade não é apenas uma contraditória descontinuidade, mas também uma continuidade” (FISCHER, 2002 p.17). Sempre que houver, no interior de uma sociedade, a descoberta da grandeza do homem, dando forma artística aos seus conflitos e às suas paixões, exprimindo potencialidades ilimitadas, essa arte permanecerá atual.

Para Fischer, o papel da arte como magia, isto é, o auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado, foi cedendo lugar ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social, a clarificar as relações sociais. Porém, não se trata somente disso, pois lidar com arte é também lidar com forças que se transformam, capacitando o homem a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser.

Tendo apresentado os aspectos inerentes ao *ser/aparecer* da arte cabe agora avançar na discussão, enfatizando o caráter social dessa prática.

3. Arte e socialização

Na organização de uma série de definições, Vásquez, reunindo estudiosos da estética moderna, coloca a arte sendo considerada: “como ilusão ou engano conscientes (Conrad Lange), introjeção ou projeção sentimental (T. Lipps ou Vernon Lee), satisfação indireta de um desejo reprimido (Freud), organização da experiência a fim de que pareça mais intensa e vital (Dewey), fenômeno significativo ou símbolo (S. K. Langer), linguagem para comunicar valores (Chester Morris), expressão imaginativa de uma emoção (Collingwood), prazer objetivado (Santayana)” (CANCLINI, 1984, p.7).

Alheias às condições de produção, difusão e consumo, supõe-se que as obras de arte transcendem as transformações históricas e as diferenças culturais, bastando cultivar uma atitude de contemplação e acolhimento. Com uma aproximação passiva do público, é atribuído ao criador a inspiração e a genialidade, para justificar o caráter excepcional das obras. A estética liberal não oferece explicações racionais do processo de produção artística, nem do processo

de recepção da arte, interessando-se apenas pela obra como objeto fetichizado, como também argumentou Adorno (idem, p. 8)

Imposta a universalidade de uma essência invariável na arte, desconectam-se as obras de sua condição de produção e recepção, podendo-se imaginar que seu sentido não varia ao mudar a classe social ou o meio cultural. Esse posicionamento, afirma Canclini, alcançou vigência, nos últimos séculos, pela imposição dos padrões estéticos europeus e norte-americanos aos países dependentes. Com a dominação econômica veio a imposição de sua concepção estética às culturas contemporâneas, estendendo-a ao passado. Para ele, através dos museus houve uma apropriação dos objetos de diferentes povos e reprodução dos mesmos na história da arte. Desse modo, para os latino-americanos, as únicas maneiras de suas obras serem reconhecidas foram através da imitação dos mestres das metrópoles ou entregando aos seus museus as obras produzidas e reduzidas a um exotismo pela uniformidade das vitrinas e dos catálogos.

Para o autor, o acesso ao consumo da arte, tornado possível graças aos meios de comunicação e extensão da criatividade estética à vida cotidiana e a outras profissões, torna insustentável a defesa da autonomia da arte e da genialidade dos criadores. A contradição entre as forças produtivas e as relações de produção artística, desenvolvida pelo sistema capitalista, provocou o desgaste da ideologia, justificada pela burguesia, no modo de conceber a arte. O sociólogo afirma que uma teoria contemporânea deve perguntar acerca do ser da arte, tornando possível definições e categorias sócio-históricas.

A maioria dos teóricos da estética, diz Canclini, desde Kant até Umberto Eco, afirmam que a experiência artística se dá quando, na relação entre um sujeito e um objeto, prevalece a forma sobre a função. Contudo, as formas pelas quais o estético se combinou com o religioso, o erótico, o mercantil, ou se separou deles, provocando em cada período reações distintas, “estão reguladas pelas necessidades sociais e pela organização geral de satisfação dessas necessidades, fixada em cada modo de produção” (CANCLINI, 1984, p. 11). Dessa maneira, o estético é um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, as classes sociais, os modos de

produção. Para o autor, a definição do estético como predomínio da forma sobre a função é válida somente para a arte produzida no capitalismo, pela autonomia de certos objetos ou de certas qualidades de alguns objetos.

Se o gosto pela arte e por determinado tipo de arte é produzido socialmente, a estética deve partir da análise crítica das condições sociais onde o artístico se produz. Se os estudos estéticos ficaram em obras des-historizadas por galerias, museus e salas de concerto, e encobriram as condições sociais que originaram a arte, eles devem ser substituídos por uma estética instruída pelas ciências sociais e da comunicação.

Contudo a arte, como objeto de estudo, possui particularidades. Para Hauser⁶: “Embora toda arte esteja condicionada socialmente, nem tudo na arte é definível socialmente” (HAUSER, apud CANCLINI, 1984, p.14). A redução dos processos artísticos à sua apresentação empírica e quantificável favoreceram descobertas na sociologia da comunicação, difusão e recepção da arte, mas na sociologia da criação artística, e em aspectos da comunicação e recepção tornam-se difíceis os procedimentos quantitativos. Canclini diz que no estudo das relações entre arte e sociedade, há problemas que estão sendo debatidos e concentra-se em três. O primeiro diz respeito à necessidade de uma correlação entre as formas artísticas e as estruturas sociais, para que o estudo da arte a partir dos estudos sociais tenha sentido. De que caráter é essa correlação? Tem aspecto de interação ou de uma dependência? Em segundo lugar, “como se combinam as análises das distintas ciências sociais e os diferentes níveis do fato artístico estudados em cada uma: a análise sócio-econômica” (produção, circulação, consumo das obras), “o estudo lingüístico e semiológico” (comunicação das mensagens) “e as pesquisas psicanalíticas” (estrutura inconsciente). Em terceiro, “que legitimidade e valor explicativo têm esses métodos e teorias científicas para o

⁶ Arnold Hauser (1892-1978). Nasceu na Hungria. Estudou em Budapeste, Berlim e em 1938 se transfere definitivamente para Londres. Sua obra mais famosa é “História Social da Literatura e da Arte”, publicada em 1951 (prêmio literário da associação dos críticos alemães 1953-54). Uma perspectiva sociológica da história da cultura e que compreende em sua análise do paleolítico até Picasso. A grande tese de Hauser consiste em considerar a arte e a literatura como um produto social de florescimento sempre imprevisível, mas condicionada pelo ambiente e por uma complicada combinação de premissas econômicas e sociais. Por isso, deve-se estudar a arte e a literatura em relação com os demais aspectos da sociedade em que vive o artista: religião, economia, política, etc.

estudo da produção artística americana”, levando em conta que as citadas ciências nasceram no contexto histórico, social e cultural da Europa e que “têm coincidências parciais e notáveis diferenças com o processo da América Latina? Podem ser completados com outros modos de conhecimento não científico?” A arte seria um meio de conhecimento? (CANCLINI, 1984, p.16).

Aracy Amaral também reflete sobre a necessidade de democratização do consumo dos objetos artísticos e afirma que para escapar ao elitismo vicioso dos meios artísticos, ligados às classes dominantes, o caminho a ser trilhado, na realidade, é a *socialização da arte*, entendida como uma possibilidade de que muitos se iniciem no fazer e fruir artístico (AMARAL, 1986, p.25). A autora de *Arte pra quê? A preocupação social na arte brasileira 1930-1970* frisa que essa transformação não é assunto só para os artistas ou grupos de artistas, mas que deveriam ser incluídas: a) transformações radicais nas instituições dedicadas a formar artistas; b) inserção ativa e crítica dos artistas, críticos e intelectuais nas instituições ocupadas com a produção e circulação da arte (museus, casas de cultura, meios de comunicação de massa, etc.); c) a construção de canais alternativos de produção e distribuição ligados a organizações populares (partidos políticos, sindicatos, associações de bairro), reivindicando uma atenção específica em relação ao valor do trabalho cultural. (idem, p.25).

Como se pode perceber é recorrente a afirmação da necessidade de processos educativos socializadores que dêem conta, pelo menos em parte, de possibilitar o acesso aos produtos da práxis criadora humana e que são objetivados nas diversas manifestações artísticas.

Dessa forma, é fundamental reorganizar as instituições ligadas à difusão cultural e ao ensino artístico, no sentido de “construir outra crítica e outra história (social) dos processos estéticos para que os objetos e métodos que encerramos nas vitrinas da arte se recoloquem na vegetação de fatos e mensagens visuais que hoje ensinam as massas a pensar e a sentir”. (idem, p. 27). Assim o processo de (re)humanização terá mais condições de sucesso, não mais vendo o objeto artístico só em seu sentido formal, mas inserido em seu contexto social e histórico.

O capítulo I apresentou elementos teóricos gerais sobre a arte, considerando a opção teórica pelo referencial do materialismo dialético. Nessa dimensão a arte é vista captando e reconstruindo a totalidade social com todas as suas contradições. Através da arte o homem humaniza seus sentidos, incluindo os 'sentidos espirituais', num contínuo movimento de transformação.

No próximo capítulo pretende-se aprofundar a reflexão sobre a arte na sociedade capitalista, em particular, porque a Bienal – instigadora da prática proposta para os licenciandos sujeitos deste estudo – é o resultado de um processo próprio de um meio de produção, que está considerando os objetos de arte mais pelo seu valor de troca do que por seu valor de uso, inserindo a arte no circuito do mercado dos bens simbólicos.

CAPÍTULO II

A ARTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA - UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA

1. Breve histórico

Desde as civilizações antigas as relações entre arte e sociedade foram diferenciando-se, segundo a função que a arte exerceu. Ela coexistiu com o poder e esteve vinculada a ele, associada à magia, à religião ou à política.

Na forma de práticas mágico-rituais, a arte dos povos primitivos esteve integrada à vida social, mas nas civilizações antigas ela foi diferenciando-se. No Egito, a religião invadia toda a vida egípcia, justificando sua organização social e política, determinando o papel de cada classe social e orientando a produção artística (GRAÇA, 1990, p. 17). Os artesãos estavam divididos entre populares e da corte. Estes últimos trabalhavam para o faraó, os sacerdotes e proprietários de terras. Eram pintores, escultores e arquitetos em contato com um público restrito e poderoso. Na Grécia, as artes manuais não possuíam o mesmo prestígio que a música, o teatro e a poesia, pois o auto-engrandecimento não era bem visto pelo espírito cívico. Desse modo, os objetos de arte não eram cobiçados para posse pessoal. Contudo, no Império Romano, os objetos de arte, fruto de espólio das guerras de conquistas, tornam-se posse das famílias dos nobres, na forma de coleção. Talvez na Roma desse período tenha se estabelecido uma relação artista-obra e arte-público como no período medieval tardio e que se estende até a contemporaneidade, com a produção de obras sob encomenda de particular (ARGULLOL et al. apud PEIXOTO, 2002, p. 6).

Durante a Idade Média a arte foi pautada pelos índices de riqueza e poder. A arte Bizantina, por exemplo, tinha o objetivo de expressar a autoridade

absoluta do imperador, considerado sagrado, representante de Deus e com poderes temporais e espirituais (GRAÇA, 1990, p. 47). A ourivesaria, de caráter decorativo, arte dos povos bárbaros, também teve um forte comércio, tendo presença nas cortes européias. Contudo, após as invasões bárbaras, o Ocidente reorganiza-se em torno de uma nova aristocracia e as poucas criações culturais ficaram sob o domínio da Igreja. “Além de cuidar do ensino, foi também a Igreja que continuou a contratar artistas, construtores, carpinteiros, marceneiros, vitralistas, decoradores, escultores e pintores, pois as igrejas eram os únicos edifícios públicos que ainda se construía” (GRAÇA, 1990, p. 55). No movimento de renovação cultural chamado de Renascimento Carolíngio as produções de objetos de arte estavam ligadas à corte, onde surgiram as oficinas. Segundo consta, a partir delas se originariam as oficinas monásticas que eram as escolas de arte da época e “era ali que os jovens artistas se preparavam para, mais tarde, trabalhar nas catedrais e nas casas das famílias importantes” (idem, p.55).

Mas, é na Baixa Idade Média que se dá um maior desenvolvimento das artes. Há o florescimento das universidades junto às catedrais, do grande comércio e do início da formação da classe burguesa que vai ser a consumidora da arte, mesmo que em menor escala, pois as grandes encomendas continuam sendo feitas pela Igreja e o poder político.

Na civilização européia que se desenvolveu nos séculos XIII e XIV ocorreram muitos progressos e realizações no campo das artes, da literatura e das ciências. A emancipação em relação ao sistema feudal de cidades como Florença, Veneza, Pisa, Siena, Gênova e Milão ao norte da Itália, enriquecidas pelo desenvolvimento mercantil, contribuiu muito para esse crescimento das artes. Se durante a Idade Média a produção artística era anônima, devido as idéias anteriormente estabelecidas, seja pelo poder real ou eclesiástico, às quais o artista deveria se submeter, com o Renascimento esse quadro se altera. No século XV, em Florença, centro do movimento renascentista, começa a existir o artista como concebemos atualmente, um criador individual e autônomo. O acúmulo de riqueza da burguesia mercantil propicia a formação das grandes

coleções particulares, resultando o mecenato e, então, do Renascimento, surgem inúmeros nomes de artistas conhecidos.

A fundação das colônias e a expansão do grande comércio para além-mar caracterizaram o início do acúmulo do capital, mas também a apropriação colonialista de objetos para a cultura européia. “Esses objetos, quando retirados do ambiente de origem, perdem sua função, seu valor de uso, próprio da cultura da qual são originários. Caracterizados como simples mercadorias, objetos de diferentes culturas têm mascarado o seu sentido de origem e se transformam em mero valor de troca, uma mercadoria sujeita às leis de mercado” (PEIXOTO, 2002, p. 8). Todo o desenvolvimento mercantil propiciou um mercado e paralelamente surgiu a necessidade de se estabelecer espaços apropriados para guardar, expor ou vender os objetos artísticos. Assim, a partir das grandes coleções particulares de Florença e Veneza, os museus e as galerias demarcaram para as obras de arte um território próprio, distinto, e distanciado do público em geral. (CANCLINI, apud PEIXOTO, 2002, p.8).

O Renascimento proporcionou um florescimento cultural e artístico, mas não passou além da aristocracia e burguesia. Restrito para uma elite intelectual e latinizada, o movimento da Renascença estava associado ao movimento humanista e neoplatônico. Entre os humanistas, apenas uma pequena parcela da população apresentava um interesse especificadamente estético pela obra de arte. Originou-se aí um “abismo intransponível entre uma minoria educada e uma maioria carente de educação, abismo que atingia agora proporções nunca antes vistas e iria ser um fator decisivo em todo o futuro desenvolvimento da arte” (HAUSER, apud PEIXOTO, 2002, p. 9). Contudo, “Os pintores e escultores da Renascença devem-lhes não só o seu esteticismo abstrato, mas também a idéia do artista como herói intelectual e a concepção da arte como educadora da humanidade. Foram os primeiros a fazer da arte um ingrediente de cultura moral e intelectual” (HAUSER, 1982, p.453).

Na Idade Moderna, com a consolidação da sociedade de classes, o distanciamento entre arte e público aprofundou-se. Com o liberalismo (uma ideologia assentada na defesa do indivíduo, da propriedade privada, em especial

dos meios de produção e da liberdade para gerar e acumular riquezas), o culto ao indivíduo reforçou, no artista, a posição de um criador original, individual, autônomo, o que não vingou, pois a burguesia (o novo público comprador), passou a estabelecer os critérios estéticos para a apreciação e compra das obras. Esse novo público, na sua grande maioria, não possuía conhecimentos de arte e então motivado por essa falta de conhecimento o mercado cria, no século XVIII, a figura do *marchand* que atua como intermediário entre o artista e o público. Trabalhando sozinho em seu próprio ateliê, não mais coletivamente, como na construção das catedrais, o artista proporciona condições para o surgimento do mito do gênio criador, que mais tarde, no final do século XVIII, Kant exaltará em seu pensamento (PEIXOTO, 2002, pp.10 – 11). Essa idéia prevalecerá também no Romantismo. Historicamente, no âmbito das artes, “prevaleceu a posição individualista e elitista do gênio criador, bem ao gosto e em acordo com os interesses mercantis da classe burguesa, voltados para a obra única, original e exclusiva, que, assim sendo, alcança altos preços no mercado, segundo a lei da oferta e da procura” (PEIXOTO, 2002, p.12).

Para Kosik, os produtos do trabalho como criação “indicam o seu criador, isto é, o homem, que se acha acima deles, e expressam do homem não apenas o que ele já é e o que ele já alcançou, mas também tudo o que ele ainda pode vir a ser”, contudo, a sociedade capitalista “rompe este vínculo direto, separa o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante” (KOSIK, 2002, p.122-123). Desse modo, a estrutura socioeconômica que se estabeleceu é:

[...] desumanizada e desumanizadora, na qual o trabalho livre e criador – pelo qual o homem constrói o mundo e a si mesmo e faz história – transmuda-se em trabalho alienado, fonte de degeneração, que nega, à grande maioria da população, a possibilidade da realização de sua humanidade, condenando-a a uma vida indigna desprovida de sentido (PEIXOTO, 2003, pp.14-15).

2. A constituição do campo da arte na sociedade capitalista

As mudanças sociais, políticas e econômicas que afetam a produção da arte e da cultura interagem nos modos de apreensão estéticos.

Bourdieu afirma:

[...] a constituição de um campo relativamente autônomo é concomitante à explicitação e à sistematização dos princípios de uma legitimidade propriamente estética, capaz de impor-se tanto na esfera da produção como na da recepção da obra de arte e, também na medida em que, com o Impressionismo e sobretudo com a reação pós-impressionista, a dinâmica do campo artístico leva o artista a fazer valer ao extremo a afirmação da forma sobre a função, do modo de representação sobre o objeto da representação, a arte tende a exigir categoricamente uma disposição propriamente estética exigida pela arte anterior apenas de modo condicional. Nestas condições, o modo de percepção propriamente estético constitui o produto de uma transformação no modo de produção artística (1999, p. 273).

Interessa inferir duas questões nesta longa citação. Em primeiro lugar, a constituição do campo artístico acontece pela transformação das funções míticas ou religiosas da arte em fruição propriamente estética. Essa dinâmica tem a ver com mudanças na forma de se conceber o artista e a sua produção (impressionismo X pós-impressionismo) numa sociedade de mercado já incipiente. Em segundo lugar, a confirmação de que a disposição estética não é natural, mas decorre das mudanças no campo da arte e da sociedade.

Considerando os sujeitos deste trabalho, alunos da licenciatura em artes visuais, é preciso relatar as reações negativas iniciais ao contato com obras de arte não pertencentes ao seu repertório familiar. Cabe sempre indagar quais os processos e produtos estéticos privilegiados na educação escolar?

O autor acima citado informa que no mundo capitalista passam a coexistir três níveis de arte: arte elitista, onde se afirma a arte pela arte, a arte para as massas e arte popular. Para Bourdieu, o campo de produção artística que cultiva a concepção da arte pela arte, destinada a produtores de bens culturais, produzindo também os meios de apropriação de tais bens, é o campo da produção erudita. Trata-se de uma arte supostamente desinteressada, feita para poucos,

segundo normas próprias e critérios de avaliação internamente construídos, mas que “só existe na e pela relação circular de reconhecimento recíproco entre os artistas, os escritores e os eruditos” (BOURDIEU, 1999, p. 108-120-126).

A estrutura das relações sociais de produção, circulação e consumo, própria do campo da arte erudita, envolve uma série de instâncias e seus respectivos especialistas: a produção seja do artista isolado ou associado e a consagração, legitimação, conservação, difusão e venda, feita pela crítica, os salões, as revistas especializadas, os museus, as galerias, o sistema de ensino, etc.

Para Bourdieu (1999), o sistema de ensino, por exemplo, apesar de defasado e lento em relação à produção, reproduz, legitima e consagra culturalmente. Ele está estruturado para garantir a reprodução de esquemas de ação, expressão, concepção, imaginação, percepção e apreciação objetivamente disponíveis em uma determinada sociedade, no caso, a burguesa. As sociedades culturais, os museus, salões e academias atuam como instâncias de conservação, difusão e ou de consagração, entrando, também, o Estado nesse sistema, com a concessão de títulos honoríficos, condecorações, subvenções, etc.

Bourdieu afirma que a arte erudita é um tipo de arte excludente, que exige o domínio de códigos refinados para a sua apreciação, somente disponibilizados por e para um grupo restrito. Em resumo, exclui o acesso da maioria, legitimando e sublinhando as diferenças sociais, diferenças estas reproduzidas e ratificadas pelo sistema de ensino. O ato da inculca é realizado para obtenção de consenso sobre as leis culturais, envolvendo desconhecimento do caráter arbitrário dessas mesmas leis. (BOURDIEU, apud PEIXOTO, 2002, pp.18 -19). Caráter arbitrário que revela, muitas vezes, atitudes caprichosas e despóticas.

Já em seu livro *O Amor pela Arte – Os Museus de Arte na Europa e Seu Público*⁷, Bourdieu deixa claro que a freqüência aos museus aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado e

⁷RIDENTI, M. O mito do gosto inato. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 11 out. 2003. Jornal de Resenha, p.2.

corresponde a um modo de ser das 'classes cultas'. Nesse trabalho ele questiona o 'mito do gosto inato', desmontando a 'ideologia do dom natural', que daria uma aparência de legitimidade ao privilégio de classe. Como os museus são públicos e o acesso a eles é franqueado até aos mais pobres seriam 'excluídos apenas aqueles que se excluem' o que demonstraria uma desigualdade natural das necessidades culturais.

Ele afirma que somente aqueles que tiveram a oportunidade de aprender com a família e com a escola têm a possibilidade real de concretizar a possibilidade aberta com o acesso público aos museus de arte. Isto quer dizer que de nada adiantará o acesso à obra de arte se ela só existe para quem tem meios de decifrá-la, o que depende da familiaridade com ela, só adquirida pelo ensino. Os sujeitos menos cultos estariam desarmados do conhecimento das tradições e das regras da linguagem artística, excluídos das significações organizadas de um conjunto de saberes organizados.

Assim, a estética estaria limitada ao etos de classe e a necessidade cultural seria produto da educação. A única instituição capaz de exercer uma ação metódica e continuada para universalizar o conhecimento seria a escola, quebrando o monopólio da distinção culta. Contudo, para Bourdieu, a escola estaria abdicando desse poder de "quebrar o círculo que faz com que o capital cultural leve ao capital cultural", possibilitando a "reduplicação das desigualdades". Ele desnuda a sacralização da cultura e da arte, cuja função seria legitimar os privilégios herdados, reduplicando as diferenças propriamente econômicas (posse de bens materiais), com as diferenças dadas pela posse de bens simbólicos. As condições históricas e sociais da plena posse da cultura e também do desapossamento cultural são desvendados por ele. Essas considerações sobre a importância cultural e artística da educação, quebrando o "mito do gosto nato", são esclarecedoras, mesmo hoje em que há uma massificação da educação superior, um desenvolvimento enorme do turismo como negócio, transformações na museologia e com a era da informática.

A arte para as massas é caracterizada como *indústria cultural*, produzindo *arte média* para consumo socialmente heterogêneo de não produtores

de bens culturais, sendo que o campo de ação é demarcado tanto pela técnica quanto esteticamente pelos interesses dessa ampla categoria. Arte *média* porque a produção é totalmente definida por um público *médio*. É uma produção pautada pela concorrência, por visar lucro, conquistando e ampliando o mercado. Quanto maior for sua extensão, o público será mais significativo (BOURDIEU, apud PEIXOTO, 2002, p. 20).

Quanto à arte popular, trata-se da arte produzida pelas classes trabalhadoras ou por artistas que representam interesses e objetivos da classe operária. Toda a qualidade de sua produção e a amplitude de sua difusão estão subordinadas ao uso e à satisfação de necessidades do conjunto do povo. A *representação e a satisfação solidária de desejos coletivos* é seu valor supremo (CANCLINI, 1984, pp.49 -50). Assim sendo, a arte popular é uma arte que promove condições de pessoas comuns descobrirem-se criadoras, colocando-se frente aos ditames da indústria cultural. Uma arte que se constitua numa contribuição para o processo de humanização e libertação do homem, pela aproximação daquele que produz àquele que consome. (MÉSZÁROS apud PEIXOTO, 2002, p. 21).

É importante assinalar que os níveis da arte de elite, para as massas e popular “não funcionam de forma separada, com total autonomia; influenciam-se reciprocamente pela relativa intercomunicação que existe entre as classes sociais nas sociedades modernas, e também porque tanto a arte para as massas quanto a arte de elites pertencem a uma mesma indústria cultural” (CANCLINI, 1984, p.50).

Subtil (2003) afirma que a oposição no campo simbólico entre cultura erudita e indústria cultural deve ser relativizada numa formação social como a do Brasil em que, embora se reconheça, objetivamente, a imposição de um arbitrário cultural, não é possível afirmar a existência de uma classe que desfrute de uma hegemonia cultural como a burguesia européia.

Hoje, tem-se claro que há uma imbricação e uma transformação desses modos de ser da cultura pelo intenso trânsito entre o popular e o culto. Existem objetos cultos que são massivos, como livros e músicas, cuja origem se dá na

instância erudita, mas pela ação da mídia, disseminam-se em todas as camadas sociais (ibidem).

Assim tanto a arte erudita, como a arte para as massas estão coexistindo no interior de um mesmo sistema, tendo funções ideológicas complementares, vinculadas à expropriação do trabalho humano no processo de produção da mais-valia. Desse modo, a subsistência do artista e do intelectual no sistema capitalista só é garantida pela aceitação dessa forma de produção. Contudo, para Peixoto, do ponto de vista do materialismo dialético existe a opção por uma arte consciente de sua realidade histórica e social, de um homem autoconsciente que se sabe parte e construtor da história à busca, dado que o alcance é relativo, de apreender o movimento do real para reflexão e, como ser humano dotado de sensibilidade, expressá-lo pelo e no movimento da criação de obras de arte. “Uma arte do homem para o homem e pelo homem, uma arte social”. (PEIXOTO, 2002, p.24).

Segundo Vázquez (1978, p.263), “numa sociedade na qual a obra de arte se torna mercadoria, não é necessário, para possuí-la, o gosto artístico ou a sensibilidade que permite descobrir a riqueza espiritual objetivada nela”, assim, se perde a atitude estética, na qual o homem apreende em um todo único as potencialidades intelectuais, afetivas e sensíveis do objeto de arte.

Dentro desse consumo da economia burguesa o contato do artista com o comprador passa a ser organizado pela figura do distribuidor, aquele que tem o monopólio do mercado de arte e impõe modelos, tendo em vista gostos, interesses e modas das classes dominantes. Os *galeristas* e os *marchands* personificam o intermediário entre o artista e o consumidor, bem como nada se passa sem a ingerência dos críticos de arte. O que na modernidade se passou foi um desenvolvimento complexo das artes plásticas, com sua multiplicidade de determinações sociais, entre elas as especializações, ao lado de um intrincado de teorias que incrementa a formação de produtores e empresários de bens simbólicos, que acabam reconhecendo somente certos tipos de determinações, como os imperativos técnicos, as normas que definem as condições de acesso à profissão e de participação no meio artístico (BOURDIEU apud PEIXOTO, p.27).

Para Canclini (1984, p.46), na situação de dependência econômica da América Latina a atividade artística é decidida em grande escala por empresas industriais e comerciais norte-americanas e multinacionais. Na produção artística plástica os *marchands* encomendam determinado estilo aos pintores, organizam a publicidade, a crítica dos quadros e o acesso dos grupos sociais. Contudo, segundo Peixoto (2003), o artista não deve esquecer que como criador-produtor é, igualmente, um dos determinantes no campo das artes, pois se está tratando de relações dialeticamente constituídas e não sofre de todo tais determinações, mesmo que sejam marcantes, como a influência sugestiva na produção, dependendo das condições concretas da sociedade e da vida pessoal do artista.

Assim sendo, cabe refletir com mais acuidade sobre o significado da indústria cultural.

3. A decadência da aura e a indústria cultural: conceitos importantes para o entendimento da arte no séc. XX

Em uma postura de análise crítica e com uma perspectiva aberta para todos os problemas da cultura do séc. XX, o Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, fundado em 1924, associou pensadores que voltaram para o campo da arte e da indústria cultural, principalmente Walter Benjamin, Theodor Adorno e Horkheimer.

Benjamin, em seu ensaio *A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica*, relata que em todas as épocas houve a cópia das obras de arte, tanto para o exercício, como para assegurar a difusão ou mesmo para a obtenção de lucros. Entretanto, as técnicas de reprodução são um fenômeno novo que se desenvolveu no curso da história, por etapas sucessivas, separadas por longos intervalos e num ritmo crescente.

Conseguiu-se, pela primeira vez, reproduzir um desenho, com a gravura em madeira, antes mesmo da imprensa. Na Idade Média acrescentou-se à escrita a xilografia, a gravura em metal e a água-forte, e no início do séc. XIX surge a litografia. É com a litografia que todo o processo da reprodução se torna cotidiano.

Com o desenho à pedra, a arte gráfica entrega ao comércio reproduções em série e se torna um colaborador íntimo da imprensa com produção diária. Surge, em seguida, a fotografia e todas as reproduções à mão cedem lugar ao olho fixado na objetiva, com rapidez estonteante. Assim, segundo Benjamin, a litografia abria caminho para o jornal ilustrado e, na fotografia, já estava contido em germe o filme falado. Benjamin cita Paul Valéry, em termos proféticos: "... seremos alimentados por imagens visuais e auditivas, nascendo e evanescendo ao mínimo gesto, quase a um sinal" (LIMA, 1982, p.211).

Em vista da possibilidade de reprodução da obra artística, entra em jogo a noção de autenticidade. Para Benjamin, na época da reprodutibilidade técnica, o que é atingido na obra de arte é a sua aura de obra única. As técnicas de reprodução destacam o objeto reproduzido do domínio da tradição e, multiplicando-lhe os exemplares, elas o substituem por um fenômeno de massa, algo que fora produzido somente uma vez. Isso lhe confere atualidade e abala a tradição, liquidando o elemento tradicional na herança cultural.

Benjamin afirma que, entre os fatores que provocaram a decadência da aura, está o papel desempenhado pelas massas na vida presente. A dissolução da aura atinge dimensões sociais. Se por um lado, as coisas tornam-se humanamente mais próximas, por outro, pelas reproduções, tende-se a depreciar aquilo que fora produzido de uma só vez, como objeto único.

Segundo o autor, é o culto que, originalmente, expressa a incorporação da obra de arte num conjunto de relações tradicionais. Mas, com a época da reprodutibilidade técnica surge a emancipação da obra de arte da existência parasitária que lhe era imposta por sua função ritual. Apesar de tudo, o papel desempenhado pelo conceito de autenticidade no domínio da arte é ambíguo: com a vulgarização da arte, a autenticidade torna-se o substituto do valor cultural. Para Benjamin, desde que o critério de autenticidade não mais se aplica à produção artística, toda a função da arte é subvertida. Em lugar de repousar sobre o ritual, a arte se funda agora sobre uma outra forma da práxis: a política (LIMA, 1982).

Liberada de suas bases culturais pelas técnicas de reprodução, a arte já não mais pode sustentar suas pretensões de independência, afirma o autor.

Houve uma modificação funcional da arte. Contudo, ele vê um lado positivo, na medida em que esse processo possibilita outro relacionamento das massas com a arte, dotando-as de um instrumento eficaz de renovação das estruturas sociais. Trata-se de uma postura otimista, que foi objeto de reflexão crítica por parte de Adorno.

Devendo grande parte de suas reflexões a Benjamin, Adorno procura mostrar com seu pensamento que há muito antagonismo no próprio interior do conceito de “técnica”, de que Benjamin fala.

Adorno afirma que o conceito de técnica não deve ser pensado de maneira absoluta, pois possui uma origem histórica e pode desaparecer. Para ele, a técnica se define enquanto qualquer coisa determinada intra-esteticamente e enquanto desenvolvimento exterior às obras de arte. Visando a produção em série, as técnicas de reprodução não fazem distinção entre o caráter da própria obra de arte e do sistema social. Se a técnica passa a exercer poder sobre a sociedade, segundo Adorno, em grande parte, deve-se ao fato de que as circunstâncias que o favorecem são arquitetadas pelo poder dos economicamente mais fortes, sobre a própria sociedade. A racionalidade da técnica identifica-se com a racionalidade do próprio domínio. Sendo assim, os fins comerciais são realizados por meio de uma sistemática e programada exploração dos bens considerados culturais. Ele chama tal exploração de ‘indústria cultural’.

A expressão ‘indústria cultural’, para o autor, visa substituir ‘culturas de massa’, pois esta expressão satisfaz os detentores dos veículos de comunicação de massa, dando a entender que ‘cultura de massa’ trata de algo espontâneo surgindo das próprias massas. Ao contrário da espontaneidade, a indústria cultural adapta seus produtos ao consumo das massas e em grande parte determina o próprio consumo. A indústria cultural traz em sua base todos os elementos característicos do moderno mundo industrial e tem nele uma função específica, a de portadora da ideologia dominante. Diz o autor que ela provoca um antiiluminismo, considerando-se que o iluminismo tem como finalidade liberar os homens do mundo da magia e do mito, através da ciência e da tecnologia. Ao invés disso, o homem tornou-se vítima do progresso da dominação técnica. E

esse instrumento é usado pela indústria cultural para conter o desenvolvimento da consciência das massas.

Ainda segundo Adorno, a indústria cultural, sob o capital, em suas formas mais avançadas, utiliza o próprio ócio do homem com o intuito de manipulá-lo. A diversão e o lazer tornam-se prolongamento do trabalho.

A violência da sociedade industrial opera nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem estar certos de serem jovialmente consumidos, mesmo em estado de distração. Mas cada um destes é um modelo do gigantesco mecanismo econômico que desde o início mantém tudo sob pressão tanto no trabalho, quanto no lazer, que lhe é semelhante (LIMA, 1982, p.165).

A indústria cultural, segundo Adorno, cria um comércio fraudulento, em que os consumidores são enganados em relação ao que lhes é prometido, mas não cumprido. O desejo suscitado nos consumidores não é realizado, convertendo-se em privação. É assim que a indústria cultural, para Adorno, administra o mundo social prometendo e não cumprindo. Pelo hábito da privação a conduta se torna masoquista. Ela não sublima o desejo, como nas obras de arte, mas o reprime e sufoca.

O consumidor, para Adorno, é mero objeto da indústria cultural e deve contentar-se com o que lhe é oferecido. Desse modo, instaura-se a dominação natural e ideológica. É o desejo de posse a mola propulsora da indústria cultural, constantemente renovado pelo progresso técnico e científico. Assim, todas as tentativas de liberação estão condenadas ao fracasso.

A obra de arte, adequando-se à necessidade, priva o homem de libertar-se do princípio de utilidade. Diz Adorno:

Aquilo que se poderia chamar o valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca, em lugar do prazer estético penetra a idéia de tomar parte e estar em dia, em lugar da compreensão, se ganha prestígio. O consumidor torna-se álibi da indústria do divertimento a cujas instituições ele não se pode subtrair (apud LIMA, 1982, p.195).

No entanto, é preciso reafirmar que a posição da obra de arte mudou, porque, ao romper com a tradição enquanto legitimadora da distância ritual, a tecnologia liberta e reativa o objeto artístico pela reprodução. Assim, a realidade se torna completamente permeada pela tecnologia. Walter Benjamin, contrariando a visão de Adorno e Horkheimer, confere ao cinema (e isso pode ser estendido à televisão) um estatuto de arte destinada à recepção coletiva como a arquitetura e, no passado, à poesia épica. Essa ampliação do público à freqüentação artística muda a obra e transforma também o modo de participação.

Nesse sentido é preciso pontuar o aspecto contraditório da indústria cultural que, mesmo a serviço do projeto capitalista liberal no qual prevalecem os reclamos do mercado, não está livre da luta de classes travada em seu próprio interior, evidenciada nas versões diferenciadas e múltiplas de sociedade, arte e cultura presentes mesmo subliminarmente nas veiculações diárias. Muitos dos conhecimentos que os alunos de artes visuais trazem para as discussões em sala de aula são provenientes das visualidades propostas pelas diferentes mídias cotidianamente.

4. Arte Contemporânea – produção artística, marchants, curadores e bienais

Desde o final do séc. XIX e início do séc. XX, as artes plásticas vêm tornando-se mais complexas, alargando suas fronteiras. A livre experimentação estética iniciada pelos movimentos artísticos do início do século XX permitiu uma revolução na criação das imagens, na manipulação e na combinação dos meios de expressão. Segundo Bosi (1991, p.70), a “arte do século XX busca abraçar os dois extremos: o máximo de verdade interior e o máximo de pesquisa formal”.

Em termos estéticos, a partir de 1980 o **Neo-expressionismo** reassume a figuração expressiva, opõe-se às tendências conceituais e abstratas e recupera e se apropria de imagens e temáticas da história da arte. Os principais artistas dessa corrente são Julian Schnabel, Jean-Michel Basquiat, Jonathan Borofsky, Anselm Kiefer, Georg Baselitz, Jörg Immendorf, A. R. Penck, Walter Dahn, Rainer

Fetting, Sigmar Polke, Martin Kippenberger, Jiri Georg Dokoupil, David Salle, Eric Fischl, Robert Longo, Gerard Garouste, Salomé e Helmut Middendorf.

Em 1985 o **Neo-geo (ou conceitualismo neo-geométrico)** trabalha com materiais e objetos de uso doméstico e cria uma escultura que discute a obra de arte como objeto kitsch (de gosto duvidoso) e de consumo. Têm relevância Ashley Bickerton, Peter Halley e Jeff Koons.

Na década de 90 o **Pós-modernismo** é absorvido completamente. Desde a década de 70, contudo, sua presença estava em diferentes movimentos e estilos. Entre suas características típicas estão a apropriação de referências e imagens do passado e da história da arte e a utilização da simulação de experiências inexistentes como se pertencessem à realidade (simulacro) – eliminam-se os limites entre a vida real e a arte. Também estão presentes elementos da desconstrução da imagem, do multiculturalismo e da discussão sócio-política aplicada ao discurso artístico. Questiona-se ainda a massificação da arte em relação aos processos tecnológicos atuais de utilização e difusão da imagem, como a internet. Entre os principais nomes estão Susan Rothemberg, Gerhard Richter, Robert Morris, Leon Golub, Sherrie Levine, Sue Coe, Anish Kapoor, Adrian Piper, Barbara Bloom e Tony Cragg.

O desenvolvimento tecnológico na sociedade contemporânea impulsionou numerosas intervenções de criação, com imagens mais diversificadas, intercambiáveis, concorrendo para a criação de obras híbridas. Entretanto, o fato de estar à disposição do artista, inúmeros recursos, não é sinal de qualidade, pois, muitas vezes, resta “aos artistas do computador e da paleta gráfica reinventar uma certa forma de penúria ou de pobreza” (MÉREDIEU, 1993, p.57) para que a obra aconteça.

Em Ferreira (2001, p.203) são reconhecidos como características da arte na contemporaneidade, apesar do reconhecimento do pluralismo estético atual, alguns temas e traços estilísticos, como: a tendência para uma apropriação reciclada em detrimento de uma criação original única; a mistura eclética de estilos; a adesão a novas tecnologias; a cultura de massa e as construções

visuais/estruturais vistas em ruas, bares etc., tomadas como referências; o desafio às noções modernistas de autonomia estética e pureza artística; a ênfase na localização espacial e temporal mais do que no universal e no eterno; os inventários, a memória individual e coletiva de objetos e espaços arquitetônicos e naturais.

José Mario Ortiz Ramos, professor do Departamento de Sociologia do IFCH / Unicamp e Maria Lucia Bueno, professora do Mestrado em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi, no Artigo *Cultura Audiovisual e Arte Contemporânea*⁸, tecem considerações importantes sobre a situação da produção cultural contemporânea dentro dos principais domínios da economia mundializada.

Os autores afirmaram que muito mais do que um critério de periodização, o termo arte contemporânea é utilizado para identificar um segmento específico da produção artística atual. Nem toda arte produzida hoje pode ser classificada como contemporânea. Esse termo é atribuído à produção de artes plásticas que começou a se desenvolver depois da Segunda Guerra Mundial, tornando-se visível a partir da década de 60 e assumindo configurações muito diferenciadas que culminam em repertórios teóricos e materiais muito distintos. Citam Nathalie Heinich⁹ (1998), que diz tratar-se a arte contemporânea de um gênero da arte atual, como foram, em outras épocas, a pintura histórica e a pintura de paisagens e que da mesma forma que todo gênero, tem como principal finalidade organizar a produção no mercado (Ramos e Bueno, 2001, p.14).

Nos países ricos, segundo os autores, graças a uma atuação conjunta do mercado com o Estado, a cultura dentro do setor econômico, após os anos 60, veio a ser um empreendimento bem-sucedido. A consolidação da cultura como um

⁸ Ortiz Ramos, José Mario e Bueno, Maria Lúcia. *Cultura audiovisual e arte contemporânea*. São Paulo Perspec., Julho/Setembro 2001, vol.15, no.3, p.10-17. ISSN 0102-8839.

⁹ Nathalie Heinich nasceu em Marselha em 1955. Socióloga é diretora de pesquisas no CNRS. É autora de *La gloire de Van Gogh*. Essai d'anthropologie de l'admiration (1992), *Du peintre à l'artiste*. Artisans et académiciens à l'âge classique (1993), *Ce que l'art fait à la sociologie* (1998), *Le Triple Jeu de l'Art Contemporain*. Sociologie de arts plastiques (1998) e *Mères-filles*, une relation à trois (em colaboração com Caroline Eliacheff).

campo econômico foi um trabalho que envolveu políticas culturais, alterações nas legislações, criação de novos mecanismos fiscais e, sobretudo, aplicação de um volume de capitais considerável. A gestão cultural do Estado sem ter um caráter intervencionista, procura orientar e conduzir a organização da produção, sem interferir diretamente sobre os conteúdos. Assim, em diferentes formas, com maior ou menor participação, o Estado aparece como parceiro na organização do campo da economia da cultura no contexto globalizado (Ramos e Bueno, 2001, p.10).

Para Ramos e Bueno (2001), em muitos países ricos presencia-se a intervenção do Estado nesse processo, gerando pólos de pesquisa fortes que alimentam projetos culturais, cuja principal finalidade vem sendo impedir que esta expansão da cultura corra ao sabor do mercado e à deriva dos fluxos globalizados. É o suporte desses projetos o responsável pela viabilização e pelo fortalecimento de algumas produções em detrimento de outras, no circuito globalizado. Salientam também que uma parceria entre o campo acadêmico e os projetos públicos já se encontra consolidada em países como os Estados Unidos, Canadá e França, embora na década de 90 tenham surgido facções políticas em diferentes países, questionando a extensão do apoio do Estado à cultura e às artes. Sendo assim, o modelo de organização das artes plásticas contemporâneas, implantado nos Estados Unidos e na França, não apenas respaldou a sua constituição com um campo de pesquisa, como também continua evoluindo (até hoje) fundamentado nele. No Brasil, está se iniciando, tardiamente, um esforço de pesquisa ainda que para tentar mapear esse universo, como veremos adiante.

Segundo esses autores, o mundo da arte contemporânea já extrapolou há muito tempo o universo da pintura e da escultura, e muito embora elas ainda permaneçam como parte dele, ressurgem com uma outra apresentação mais sintonizada com as expressões do repertório de comunicação da época em que se vive. Contudo, afirmam que as artes plásticas contemporâneas, para poderem realizar-se plenamente, necessitam do apoio de recursos substanciais, que possibilitem não apenas sua recepção e circulação, mas também, sua produção. Na base desta ampliação estão as novas políticas culturais responsáveis pela

redefinição das instituições, que passaram de redutos de uma cultura de elite para atuar como espaços da cultura de massa. Os autores citam o caso da repercussão das exposições de arte organizadas em São Paulo, por ocasião dos 500 anos da descoberta do Brasil, como exemplo desse fenômeno globalizado que se estende, ainda de forma errática, ao contexto cultural brasileiro (Ramos e Bueno, 2001, p.16).

Eles afirmam que o mundo da arte contemporânea é um espaço internacionalizado, gerido pelas redes de galerias e de instituições, em que a participação das instituições nos últimos anos vem se revelando cada vez mais preponderante e que, a partir da década de 80, o número de produções que circulam no interior desse espaço está se ampliando consideravelmente.

Neste novo contexto, segundo os autores, as artes plásticas se consolidam, operando a partir da comunicação, muito diferente do sistema de consumo restrito da arte moderna. Assinalam-se, então, duas transformações importantes nesse domínio. A cultura de exposição vem se afirmando cada vez mais como a principal vocação da arte contemporânea, isto é, à medida que a produção contemporânea obedece a mesma lógica presente nos cinemas e nas salas de concerto, torna-se objeto de um consumo puramente simbólico, com o espectador pagando um ingresso para ver a exposição, mas sem deter a propriedade privada das obras. Em seguida, e em consequência desta transformação, as mostras de artes plásticas, a partir da década de 80, convertem-se, cada vez mais, em acontecimentos midiáticos, passando a operar na esfera da indústria cultural, envolvendo o trabalho de muitos profissionais e tendo como objetivo o grande público, como as bienais. Atualmente, por exemplo, o custo de uma grande exposição é equivalente ao de uma produção cinematográfica de porte, sendo que o público e as receitas obtidas nas duas categorias de eventos também se equiparam (Ramos e Bueno, 2001, p.15).

Ainda segundo os autores, citando Nathalie Heinich (1998), há um triplo jogo que marca a operacionalização da arte contemporânea e que veio desde o início do século XX: a transgressão das fronteiras da arte pelos artistas; as reações negativas do público; e a integração da produção a partir da

intermediação de instituições e especialistas. Este triplo jogo é um dos componentes responsáveis pelas constantes redefinições no conceito de arte corrente e também pelo movimento de ampliação dos domínios do mundo da arte (idem).

Eles assinalam que, tendo-se em vista que a circulação da arte contemporânea só se concretiza a partir do desvendamento da produção para o público, a construção da recepção passou a ser um elemento fundamental na organização de seu universo. Atualmente, com as instituições artísticas funcionando como ramos da indústria cultural, voltadas para um público ampliado, este empreendimento revelou-se não apenas mais custoso como, também, mais complexo (idem).

No Brasil, a partir da década de 70, a arte e suas instituições não escaparam do fenômeno da globalização, que coincide com o redirecionamento neoliberal da economia e o conseqüente recuo da presença do Estado como empreendedor de políticas compensatórias. A mercantilização dos processos políticos, sociais e culturais é marca desse período e continua até os dias de hoje. Para Duarte, esses são os termos do mundo em que vivemos: "... o que se verifica é a tendência à sociedade tornar-se unidimensional tendo suas camadas, antes coordenadas por relativa autonomia, achatadas em um único plano governado pela lógica do mercado no qual a cultura aparece no posto privilegiado da *commodity* por excelência" (DUARTE, 2005, p.44).

Para o autor, a relação entre arte e consumo ganha cada vez mais naturalidade. O consumo de mercadorias e a fruição estética de obras de arte, agora íntimos, confundem-se. Tecendo considerações sobre a situação atual de algumas instituições internacionais de arte, Duarte, cita, por exemplo, a multiplicação de quiosques de vendas de produtos para angariar recursos extras, mesmo em museus tradicionalmente mais antigos e discretos na sua relação com o universo do *shopping*. Mesmo no contexto americano, onde o capital privado sempre foi ativo e hegemônico, a retração dos recursos públicos ditados pelo neoliberalismo está presente. Para ele, o ponto culminante recente é a política de Thomas krens à frente do Guggenheim, na qual a arte é usada para calçar a

operação publicitária de grifes famosas e a própria marca do museu torna-se uma espécie de *franchising* cultural em seu processo de internacionalização. “Ali está realizada de modo efetivo a identidade final entre arte / cultura / economia de mercado em uma totalidade sem fronteiras internas, na qual as mesmas leis pretendem governar as – antes – diferentes esferas” (DUARTE, 2005, p.45). Contudo, ele afirma, que ainda pior são as incorporações de obras contemporâneas nas coleções de museus bastante conhecidos, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Para ele, no lugar do valor histórico, estão presentes obras de artistas cujos *marchands* têm uma política agressiva de oferta às instituições.

Desprovidos de recursos significativos para traçar uma política de aquisição, principalmente de obras estrangeiras, a começar por aquelas de artistas dos países emergentes, os curadores ficam à mercê das doações por parte de mecenas e / ou marchands. Estes não são uma novidade, mas estavam orientados pelas listas de obras traçadas pelas equipes de curadores, e previamente aprovadas pela instituição. Enfraquecidos na sua posição institucional de virtuais compradores, os curadores de museus invertem os papéis: são os mecenas que apresentam as obras a serem doadas (idem, p.45).

Toda uma construção de valores de bens simbólicos é subvertida. Mesmo estando conscientes dessa situação, na ausência de fundos para uma política de aquisição, muitos curadores de museus se submetem ao mercado. Desse modo, o papel institucional do museu, com relação à arte contemporânea fica modificado. O mapeamento da arte contemporânea, sem mediações, fica determinado pelos termos do mundo, isto é, pela mercantilização generalizada dos processos políticos, sociais e culturais. Quando focos de resistência existem dentro do capitalismo avançado, devem-se à separação da administração e do dinheiro, do mundo dos valores estéticos. E isso ocorre quando poderosos fundos financeiros são bem administrados por especialistas que não se orientam nem se confundem com aqueles que dirigem as estratégias culturais das instituições.

Ainda para ele, uma relação promíscua entre o mercado e a consagração de valores artísticos é um novo dado no campo da arte. Muitos

curadores ligados ao mercado e a interesses privados ocupam postos institucionais realizando tarefas incompatíveis entre si, do ponto de vista ético. Assim sendo, Duarte afirma que toda uma interessante teoria sobre a diferença das funções do museu de arte contemporânea e das bienais torna-se frágil quando confrontada com a realidade e suas práticas.

Desde meados dos anos 1960 e durante a década de 1970, a produção artística abriu muitas frentes críticas em direções diferentes. Com a *land art*, obras públicas *in situ* e também a arte conceitual com a crítica do próprio sistema de arte, de seus agentes e instituições, foram colocados em xeque os espaços tradicionais ocupados pelas obras, como os museus, galerias e praças públicas (bases e pedestais). De cunho mais sociológico, a arte desse período incorpora as lutas étnicas, dos direitos civis, de libertação sexual e de crítica aos múltiplos aspectos da sociedade industrial avançada. Isso tudo veio redefinir o conceito de identidade, antes apenas associado à nacionalidade e às posições políticas de esquerda e de direita, e que agora, envolvendo múltiplas variáveis, foi definido como multiculturalismo. Para Duarte (2005, p.46), o multiculturalismo, resultado da reflexão sobre importantes lutas políticas e sociais em diferentes territórios, se tornou no campo da arte um *laissez-faire* teórico. “... um território teórico que denega a história e elege temas no balaio pós-moderno, temas fartos à luz do multiculturalismo e das teorias psicanalíticas”. Sejam museus, salões, bienais, galerias comerciais, as instituições passam a ter uma teoria desligada da realidade concreta, recebendo conteúdos eleitos pelos curadores e estes como já vimos, anteriormente, trabalhando somente na preservação de suas reservas de mercado de trabalho, sem propor mudanças no processo institucional falido. O novo curador que surge com essa conjuntura teórica do final dos anos 1970, é diferente daquele profissional mergulhado nas pesquisas, nos arquivos e nas reservas técnicas dos museus, que mostra o resultado de suas pesquisas em publicações acadêmicas ou em catálogos de exposições resultante de muitos anos de trabalho. O que se apresenta, agora, segundo Duarte, são “teses de consistência duvidosa em exposições cujos custos alcançam a ordem dos milhões de dólares”, onde “as obras de arte - e, com ela, a história da arte - serão manipuladas para

servir ao roteiro autoral à luz de uma das muitas teorias pós-modernas, talvez alguma que ele mesmo tenha acabado de inventar” (idem, p. 47).

Duarte deixa claro que, já na década de 1970, vários críticos apontavam a impotência de salões e bienais de arte na função de detectar e mostrar a produção contemporânea instigante, ou instável. Contudo, ao invés de serem estudadas as transformações necessárias na instituição bienal, para que além da mostra, houvesse o rastreamento da produção e sua difusão permanente em trabalhos de pesquisa educativos, a década de 90 foi palco da banalização das bienais, surgindo pelo mundo mais de cinquenta instituições em que circulam os mesmos curadores, os mesmos artistas e os mesmos *marchands*. Segundo ele, já existe um termo para esse fenômeno: bienalização. A maneira de ir um pouco mais longe não está nos conteúdos apresentados, mas nos processos. E aí está posta a necessidade de um programa educativo amplo, envolvendo a capacitação de professores até estudos avançados, trabalhando de modo permanente as grandes questões da arte contemporânea (idem, p.47).

Com um sistema referencial ditado pelas transformações da noção de espaço e suas variantes históricas e culturais, já que as artes plásticas são artes do espaço, Duarte tem a hipótese de:

Identificar sistemas narrativos locais determinados por seus objetivos específicos, como aqueles movidos em torno de estratégias particulares: políticas do corpo, referências étnicas, crítica sociológica, políticas de gênero e de sexualidades, crítica ao sistema da arte – às suas instituições e aos seus agentes -, investigações que mobilizam novos recursos tecnológicos, poéticas idiossincráticas, pesquisas formais de linguagem, bem como retomadas puramente conceituais (idem, p.49).

Examinar as interações entre essas microregiões narrativas e suas estratégias em determinadas obras e explorar seu alcance poético é mover-se entre as diversas diferenças da arte contemporânea, retomando o eixo histórico. Um paradigma mais resistente ao relativismo generalizado pelo desconstrutivismo, segundo Duarte (idem, p.49).

Ao discutir arte contemporânea e em particular os museus e mostras que servem como vitrines dessa produção é preciso considerar as formulações de Bourdieu que afirma o sistema das instâncias de conservação e consagração cultural como impositoras de um arbitrário cultural inculcando o que é para ser visto, apreciado e fruído e legitimando um modo de ser da arte (1999, p.120).

Assim, importa pensar de forma crítica a dimensão educativa da Bienal, por exemplo, uma vez que o que é exposto e selecionado passou pelo crivo de pessoas comprometidas com esta ou aquela corrente estética e não com outras.

Retomar o eixo histórico nas diversas diferenças da arte contemporânea é como para Chauí “não uma história empírica de acontecimentos, nem uma história racional-espiritual de desenvolvimento ou progresso linear: é uma história de adventos” (CHAUÍ, 2002, p.191). Para ela, “a história do advento debruça-se sobre o artista e o pensador no trabalho, quando, num só gesto, agarram a tradição e instituem uma outra que será agarrada pelos pósteros” (idem, p.192). Chauí fala da historicidade da vida, uma inquietação instituinte sempre aberta, que capta as obras como excesso abrindo possibilidades de criação como vazio no interior do excesso. O acontecimento fecha-se ao acontecer, mas o advento é aquilo que, do interior da obra, clama por uma posteridade, exigindo uma retomada.

Encerrando este capítulo é válido trazer ainda as considerações de Chauí quando afirma “a história das artes, da literatura, da filosofia e da ação política é maturação de um futuro e não sacrifício do presente por um futuro desconhecido. A regra, e única regra, de ação para o artista, o escritor, o filósofo e o político não é que sua ação seja eficaz, mas que seja fecunda, matriz e matricial”. “[...] fazendo com que arte, literatura, filosofia e política sejam sempre elucidação de uma percepção histórica aberta sobre o enigma de uma plenitude excessiva e carente” (CHAUÍ, 2002, p.194).

O capítulo II apresentou elementos teóricos gerais sobre a arte no capitalismo; a presença contraditória da indústria cultural que aliena sem permitir a vivência da arte enquanto auto-consciência, mas também socializa objetos

artísticos; as bienais veiculadoras dos interesses do mercado e a conseqüente necessidade de programas educativos que trabalhem de modo permanente as questões da arte contemporânea.

Até aqui buscou-se definir a arte em seus aspectos filosóficos, e determinantes políticos e sociais. Numa aproximação com o objeto de estudo propriamente dito: *a experiência estética de licenciandos de artes visuais tendo como foco a Bienal de 2004*, urge situá-lo em sua dimensão de *ensino de arte* trazendo o histórico da inserção dessa prática no campo da educação formal. Cabe na seqüência compreender como a Arte se traduz em ensino de arte, ou seja, de que forma esse processo de produção, objetivação e afirmação humana se insere no espaço escolar, que lugar ocupa no currículo, como as leis e políticas educacionais tratam do tema, para que em última instância seja possível compreender as concepções, ações e reações que os licenciandos de artes visuais evidenciam como resquícios das práticas de que foram objetos nos segmentos educativos antecedentes.

CAPÍTULO III

A HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

1. Gênese

Compreender o processo educacional em arte significa compreender também uma gama de interferências: estéticas, filosóficas, pedagógicas, políticas, sociais e culturais. Essas interferências ocorrem em nível nacional e internacional e vão influir ou não nas políticas para a arte. O ensino da arte está vinculado às políticas educacionais e não está isolado das questões mais amplas da sociedade e das injunções das demais políticas.

Os primórdios do ensino de arte em nosso país podem ser identificados com a colonização. A partir de 1530, institui-se o sistema de capitanias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar. Os portugueses extraem o pau-brasil e fazem expedições exploratórias, mas toda a economia colonial vem do engenho do açúcar, para cujo plantio os grandes proprietários de terra servem-se, então, da mão-de-obra escrava e indígena. Neste contexto de colônia, todo o lucro pertence aos comerciantes e a educação não é prioridade porque não há necessidade de formação especial para o trabalho agrícola (BIASOLI, 1999, p. 47).

É com a chegada dos jesuítas que se desenvolve um trabalho pedagógico e missionário com a intenção de divulgar a fé católica e manter a unidade política. “Nessas circunstâncias, a educação passa a ter o papel de agente colonizador e a arte é um instrumento dessa educação, está a serviço da doutrinação da religião cristã” (idem, p. 47).

Contudo, o povo indígena, através de seus objetos, tem uma expressão própria de valores, crenças, concepções de mundo, amor, vida e morte. Para eles a arte é “... a mais pura expressão de seu modo de ser e de viver, conseqüentemente ensinar essa arte é ensinar a forma de viver a própria cultura” (idem, p. 48).

De outro lado, a arte para a classe dominante brasileira que se formava no país, influenciada pela aristocracia portuguesa, dizia respeito à etiqueta (como refinamento) ou ao trabalho manual da classe trabalhadora, isto é, dos índios, negros e escravos, mas com vistas ao lucro ou à divulgação da fé cristã. Como os jesuítas vieram ao Brasil sob as ordens da aristocracia portuguesa, mantêm essa visão de arte a fim de fortalecer a Companhia de Jesus. Assim, com a ação dos jesuítas surge a primeira manifestação do ensino de arte no Brasil. Eles usavam o teatro, a música, a dança e diálogos em versos para adequarem adultos e crianças indígenas ao comportamento determinado pela Igreja Católica e priorizavam atividades de ordem literária na formação da burguesia e das classes dirigentes. As atividades manuais eram rejeitadas nas escolas da burguesia, efetivando-se somente com os escravos e nas missões indígenas. “Mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759 o modelo de escola por eles implantado permaneceu e o preconceito com relação ao trabalho manual e por extensão às artes plásticas tornaram inócuas as tentativas de avanço da arte e da educação pela arte” (SUBTIL, [199-], p.1).

A estrutura montada pelos padres da Companhia de Jesus desfaz-se com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal e somente uma década mais tarde inicia-se outra organização escolar pelo próprio Marquês, que “planejou e fez executar uma reforma educacional que se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais fora omissa a ação jesuítica e numa renovação metodológica que abrangia as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica” (BARBOSA, 2002, p.22).

Com a reforma pombalina no que diz respeito à ciência, foram criadas aulas públicas de geometria. Abrem-se as cadeiras de Geometria na capitania de São Paulo (1771) e na capitania de Pernambuco (1799). Entretanto, havia

desinteresse pelos novos modelos educacionais e apelou-se por formas coercitivas para obrigar o público a se integrar. Houve também uma abertura para o ensino da Arte, ou seja, o ensino do Desenho e a criação de uma aula régia (pública) de Desenho e Figura, em 1800. O modelo vivo foi introduzido no ensino de Desenho no Brasil e teve uma reação social pacífica, porque neste tempo a Arte quase não tinha repercussão na sociedade brasileira e a figura era desenhada não segundo a realidade, mas de acordo com os padrões de beleza do código neoclassicista, isto é, idealizada (idem, p.23).

Com a transferência de D. João VI para o Brasil muda o panorama cultural brasileiro centralizando-se nas profissões técnicas e científicas. A chegada da Missão Francesa ao Brasil, em 1816, trazida por D. João VI, é o maior acontecimento para incrementar a vida cultural brasileira da época. O estilo neoclássico trazido pelos artistas franceses, todos membros importantes da Academia de Belas-Artes, do Instituto de França, representou a modernidade, pois nos chegou contemporaneamente ao seu desenvolvimento na Europa. Mas as obras feitas por esses mestres contrastavam violentamente com as características das obras aqui encontradas. Conforme Barbosa (2002):

Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira (p.19).

Em 1817, em Vila Rica e na Bahia, e em 1818, no Rio de Janeiro, criou-se o curso de Desenho Técnico, mas não alcançou sucesso. Devido à uma tradição enraizada pelos jesuítas de um ensino retórico e literário, onde havia uma aversão ao trabalho manual, exercido pelos escravos, e à ausência de indústrias, aumentou a desvalorização das atividades manuais ou técnicas, pois não havia necessidade de especialização profissional, nem de trabalho tecnológico de nível mais alto. Conforme Barbosa: "... na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho,

gerado pelo hábito português de viver de escravos” (2002, p.27). Segundo Felix Ferreira o homem livre vendo a arte sendo exercida pelo escravo, não a professa, pois teme igualar-se ao escravo, e o escravo tendo horror ao trabalho “de que tira proveito por alheio usufruto, não procura engrandecer-se, aperfeiçoando-a” (FERREIRA apud BARBOSA, 2002, p.27).

O neoclassicismo, estilo que volta às artes da Antigüidade Clássica Greco-Romana e o academismo que transformava em métodos e processos didáticos os princípios estéticos das formas do classicismo greco-romano, passa a ser adotado no Brasil, mas essas manifestações vão encontrar eco apenas na pequena burguesia, como uma forma de demonstrar status. Na França o neoclássico era expressão de uma arte da burguesia antiaristocratizante, mas no Brasil era arte da burguesia que estava a serviço da aristocracia, do sistema monárquico (BARBOSA, 2002, p.20).

Todo o ensino oficializado como a base do ensino das Belas Artes -- pela Academia Imperial de Belas Artes, sob a supervisão dos artistas da Missão Francesa (1816) -- acarreta um distanciamento entre arte acadêmica e arte popular. São criados exercícios formais na educação primária e secundária, ressalta Biasoli, predominando a cópia de estampas e retratos. Nas escolas elementares, correspondentes às séries iniciais de hoje, o ensino da arte é ministrado somente nos estabelecimentos particulares. O ensino da arte é, então, uma prática reprodutivista e autoritária, tendo a *imagem* de *status* social (BIASOLI, 1999, p.55).

A partir da abolição da escravatura (1888) o trabalho manual começa a ter respeitabilidade e isto coincidiu com a primeira etapa brasileira da revolução industrial que substituiu o trabalho físico pelo mecânico. As Belas Artes continuam a ser vistas com status social, mas encaradas como ócio. O que passa a ser valorizado, então, são as Artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica (BARBOSA, 2002, p.30).

2. O Ensino de Arte na República

A constituição da República, em 1889, com a queda da monarquia e a Constituição de 1891, muda o contexto sócio-econômico e político brasileiro dando autonomia aos Estados. Reflete-se na política a alternância no poder de coronéis paulistas e mineiros. Chamada política café-com-leite, prevaleciam interesses de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Desse modo, com a Constituição de 1891 a educação passa a ser responsabilidade da União no ensino superior e médio e aos Estados cabe o ensino fundamental e profissional (BIASOLI, 1999, p.56).

Foi a metodologia da Escola de Belas Artes com velhos métodos e de uma linguagem sofisticada baseada no neoclássico que influenciou o ensino de Arte nos cursos primário e secundário, até a Semana de Arte Moderna de 1922, que demarca a cultura brasileira, mas os objetivos do ensino da Arte na escola primária e secundária refletem as idéias que eclodiram na Abolição e na República e continuam nas duas primeiras décadas do séc. XX, mais ou menos até a Primeira Guerra Mundial. Os modelos de implantação e a obrigatoriedade do ensino de Arte estavam baseados nos projetos de reforma do ensino primário e secundário de Rui Barbosa, de 1882 e 1883, e no ideário positivista. Sobre isso, Barbosa comenta: “As idéias que levaram à República continuaram ativas no sentido de assegurá-la, institucionalizá-la” (2002, p.33).

É importante assinalar que nesse período o ensino de Arte se resumia no ensino do Desenho, visto que era o elemento principal do ensino artístico na pedagogia neoclássica:

... levando à precisão da linha e do modelado. A importância desses elementos refletia a influência dos exercícios de observação da escultura antiga que, existente em maior número do que a pintura era utilizada com maior frequência (BARBOSA, 2002, p.34).

Com as novas idéias a ênfase no desenho é dada no sentido de ser “mais uma forma de escrita que uma arte plástica”, diz Barbosa (2002, p.34). Quando, em 1842, os jesuítas voltam ao Brasil e fundam vários colégios, houve uma aceitação social dessa postura, como argumento para tentar vencer o preconceito contra a Arte e também para mostrar que a capacidade para desenhar era natural e acessível a todos e não um dom especial, ressalta Barbosa.

Entre 1885 e 1895, reforçou-se o ideal da educação para o progresso da nação, justamente com os primeiros sinais de desenvolvimento industrial e as idéias de arte industrial já propagadas por Rui Barbosa e André Rebouças. A Arte era vista pelo prisma de sua aplicação à indústria, mas possuindo qualidades artísticas capazes de elevar a alma ao Belo. Na época, também, houve influência das informações sobre os progressos do ensino do Desenho nos países estrangeiros de grande incentivo para o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, a única entidade educacional do Brasil que articulava o ensino da Arte com as praticabilidades industriais ensinando o Desenho aplicado à Arte e à indústria (BARBOSA, 2002, p.40).

Mais tarde, nas primeiras décadas do século XX, o Desenho era categorizado por desenho linear ou geométrico e desenho figurado, no ensino da escola primária e secundária, juntamente com o ensino do desenho de ornato ou arte decorativa pela influência da Escola de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios.

O Desenho passa a ter um aspecto de educação para o caráter e a inteligência e seria o principal objetivo dos positivistas¹⁰. Para os liberais¹¹ era igualmente importante, mas com o objetivo de preparar o povo para o trabalho.

¹⁰ O mestre dos positivistas brasileiros é Augusto Comte. “A mentalidade positivista quase sectária que se instalou no Brasil, e que encontrou inúmeros adeptos originou-se do movimento de um grupo de estudantes brasileiros formados em Bruxelas. Penetrou pela Filosofia Matemática, principalmente nas Escolas Politécnica e Militar, e encarnou-se na figura de Benjamin Constant, professor desta última,...” (BARBOSA, 2002, p. 65).

¹¹ “Os elementos liberais que lutavam a favor da revolução industrial, em reformulações do liberalismo utilitarista inglês de Spencer, objetivavam, com o ensino de Desenho, ‘abrir à população, em geral, ampla, fácil e eficaz iniciação profissional’” (BARBOSA, 2002, p.43).

Rui Barbosa, considerado um dos maiores defensores da corrente liberal brasileira, dava ao Desenho, na sua concepção pedagógica, grande destaque no currículo secundário e em especial no primário. Na sua teoria a política liberal tinha a função prática de enriquecer o país e isso só aconteceria através do desenvolvimento da indústria. Por isso a educação técnica e artesanal era condição básica. Tomava como base a escola pública americana, principalmente através do desenho geométrico que demonstrava enorme sucesso. Estabelecia o modelo americano de ensino de Arte para implantação no Brasil, na escola secundária. No modelo a ser seguido por todo o ensino secundário no Brasil está no artigo 79 do capítulo I, Título, que trata do regulamento do Imperial Liceu Pedro II. As cadeiras de Desenho, Ginástica e Música eram providas mediante contrato por quatro anos, no máximo renovável no fim deles, se conviesse. Para as duas primeiras, o governo, mediante agentes no estrangeiro, contrataria homens de merecimento superior nessas especialidades e capazes de organizar no país este ensino; preferindo quanto ao Desenho os Estados Unidos, a Inglaterra e a Áustria; quanto à ginástica, a Suécia, a Saxônia e a Suíça (BARBOSA, 2002, p. 44-45; 51).

As idéias de Rui Barbosa estavam baseadas nas idéias do americano Walter Smith. Sobre a fonte de consulta de Rui Barbosa “Art education, scholastic and industrial, Boston, 1873”, Biasoli comenta: “É determinante, nesse artigo, a influência do modelo americano de educação artística, que determina a obrigatoriedade do ensino de desenho em todos os anos do currículo secundário, e das idéias de Walter Smith sobre a importância do ensino da arte” (1999, p.58). A reputação de Rui Barbosa foi grande no Brasil e as idéias de Walter Smith, que ele adotara para a educação artística, foram defendidas durante quase 30 anos.

Em 1882 foi publicado em 2ª edição o manual de Desenho Geométrico para as escolas primárias, intitulado *Geometria Popular* e escrito por Abílio César Pereira Borges. Essa 2ª edição teve enorme sucesso sendo usada nas escolas primárias durante toda a primeira metade do século XX. O manual segue também as idéias de Walter Smith como exemplifica esta citação: “O desenho geométrico é a única base verdadeira do desenho artístico ou industrial”. “... Um bom sistema

de desenho, ainda quando não tem por fim senão o resultado artístico, deve tornar a geometria por guia desde o princípio até o fim” (SMITH apud BORGES, 1956, p.16; apud BARBOSA, 2002, p.54). Também reforça com outras fontes americanas o ensino do Desenho para a indústria e a necessidade de ser ele iniciado no mesmo tempo que a escrita.

Rui Barbosa reforçou o ensino do Desenho com fins industriais, mas também utilizou outras fontes bibliográficas além dos livros de Walter Smith e seguiu princípios da pedagogia intuitiva para orientar o sistema do ensino primário. Ele defendeu uma pedagogia através dos sentidos, da percepção e transcrição dos objetos, sem ser meramente retórica e verbalista. Citou Froebel, Pestalozzi, Rabelais, Fenelon, Lutero, Bacon e Comenius para defesa de seu método. Conforme Ana Mae Barbosa: “Entretanto, o método intuitivo que se baseava no estudo das coisas e fenômenos naturais, foi reduzido no Brasil a mera visão ou descrição de objetos desligados do seu ambiente natural e quase sempre sem relação com a vida das crianças”. (BARBOSA, 2002, p. 57).

Ana Mae relata oito princípios metodológicos escritos por Rui Barbosa que exerceram durante as duas primeiras décadas do século XX grande influência e acrescenta-se com ecos, ainda hoje, no ensino da arte. São os seguintes:

- 1.O professor nunca deve fazer correções no próprio desenho do aluno.
 - 2.Todo o ensino do Desenho deve ter por base as formas geométricas através do traçado à mão livre.
 3. Deve-se orientar o ensino do Desenho no sentido da estilização das formas.
 - 3.1. Às formas convencionais – já que regulares – hão de preceder as naturais, irregulares.
 - 3.2. As formas naturais a desenhar hão de ser primeiramente reduzidas às formas geométricas.
 4. É importante a utilização da rede estigmográfica para os desenhos de reprodução de modelos de memória ou ditados dada a necessidade de um desenho auxiliado antes do desenho a olho sem recorrer a régua ou compasso.
- (Nos primeiros exercícios, a rede estigmográfica deveria ser composta por linhas traçadas a olho pelo próprio aluno, formando pequenos quadrados que depois poderiam ser substituídos por pontos)

5. O desenho por modelos deve ser precedido de um estudo do objeto em sua totalidade e nas suas partes, comparando-as.
6. Desenho a tempo fixo é essencial para vencer a inércia.
7. O desenho de invenção deve compreender a composição com os elementos já apreendidos
8. O Desenho deve ser utilizado para auxiliar outras matérias, especialmente a Geografia. No Parecer sobre o Ensino Primário chegou até a incluir numerosos exemplares de mapas confeccionados por crianças, para demonstrar a excelência de tal procedimento. (BARBOSA, 2002, p. 59-60).

Os princípios metodológicos de Rui Barbosa visavam à necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de desenho para todos os indivíduos, pois libertados da ignorância seriam capazes de invenção própria. Assim seus métodos e seus objetivos direcionavam a educação popular para o trabalho. Mas, Rui Barbosa possuía uma influência romântica, também. Para ele a natureza era veículo de educação dos sentimentos, isto é, quando sentimos o belo na natureza, podemos perceber nossos estados de ânimo em seus fenômenos. “O desenhar frente à natureza fora introduzido entre nós por Georg Grimm, pintor alemão que chegou ao Brasil em 1874, ensinando por dois anos (1892-1894) na Academia Imperial de Belas Artes, onde passando a trabalhar ao ar livre com seus alunos, provocou mudança radical de método”. (BARBOSA, 2002, p.61).

A concepção da Arte como educação moral surge desse posicionamento em que os elementos emocionalmente espontâneos são identificados com os moralmente válidos na vida. “Esta idéia da Arte presidindo princípios morais e éticos influiu decisivamente nos inícios do século XX, tornando-se mesmo um dos objetivos de seu ensino” (BARBOSA, 2002, p.61). Assim conservou-se o método de observação da natureza, o belo, por sua identidade com a ordem moral, o bem.

Segundo a autora, as propostas de Rui Barbosa seriam de grande validade se aplicadas e teriam tirado as escolas primárias e secundárias da influência determinante da Academia de Belas Artes, pois com a criação da Escola Normal de Artes Aplicadas a dicotomia Arte e Técnica possivelmente diminuiria.

De outro lado, os positivistas tinham a arte como veículo de desenvolvimento do raciocínio e era ensinada conforme o método positivista, subordinando a imaginação à observação para identificar as leis que regem a forma.

O grande mestre dos positivistas brasileiros era Augusto Comte, o qual prescreve para as crianças de 7 ou 8 anos até a puberdade uma educação estética baseada no ensino da poesia, música e desenho de maneira livre, mas não completamente espontânea, segundo Barbosa. Contudo, a grande reforma positivista de Benjamin Constant de 1890, durante a Primeira República, para o ensino secundário, centrou o currículo no ensino das ciências e não nas idéias metodológicas de Comte, ressalta a autora. No curso primário (7 a 13 anos) os alunos deveriam estudar as Ciências físicas e naturais, a Língua Portuguesa na prática, Lições de Coisas (vindo do método intuitivo), Desenho e Aritmética seguido da Geometria Prática, Moral e Cívica e trabalhos manuais (para os meninos) e trabalhos de agulha (para as meninas). O Desenho e as Aritméticas estavam associados e eram etapas preparatórias do ensino da Geometria Prática (BARBOSA, 2002, p.68).

O ensino do Desenho na escola primária volta a ser baseado na cópia para ser estético, principalmente na cópia de estampas. Já não era mais aquele tipo de cópia recomendado pelos liberais, através da qual o aluno repetia a figura que era traçada pelo professor no quadro-negro.

Na Geometria Prática os estudos estavam nos conceitos de linha, figuras e sólidos geométricos e ao traçado preciso com o uso de instrumentos. O positivismo e o neoclassicismo influenciaram os meios do ensino artístico com intelectualismo e antiindividualismo. O desenho geométrico não estava nos programas de Desenho e sim nos de Geometria, pois era considerado trabalho gráfico correspondendo às noções aprendidas. O ensino da Geometria foi imposto no Brasil desde o século XVIII com as reformas científicas e antijesuíticas (período pombalino) e no século XIX teve alto nível de importância mesmo antes dos positivistas. A Geometria Teórica sempre foi concebida como meio de desenvolver o raciocínio. Embora antes, o método utilizado fosse pôr em prática

as operações geométricas (1809), com Benjamin Constant (1889) o método utilizado era elaborar trabalhos gráficos correspondentes às noções aprendidas. Para Antonio Pain¹² “... a mentalidade positiva brasileira não acompanhou a evolução do próprio pensamento científico” (PAIN apud BARBOSA, 2002, p.73) e a importância dada à geometria não era, portanto, “... um conceito operacional da ciência, mas de dar aparência cientificista a uma especulação no estilo da metafísica tradicional” (idem).

No ensino secundário, no currículo de Benjamin Constant, os estudos da Geometria eram os mais extensos e aprofundados, mas o Desenho, matéria obrigatória do currículo, não era o desenho geométrico e sim o desenho de ornatos feito mediante observação de modelos de gesso. Na época, isso representava a influência da metodologia dominante da Escola de Belas Artes.

Com a morte de Benjamin Constant as novas leis mantiveram os princípios positivistas, mas houve considerável diminuição nos conteúdos de Geometria. O currículo vai preparar o aluno para a escola superior visando o desenvolvimento do raciocínio, assim:

... à medida que o currículo vai se tornando menos carregado de noções de Geometria, vão-se geometrizando os programas do Desenho, assumindo o Desenho geométrico aquela função propedêutica de desenvolver a inteligência atribuída à geometria pelos positivistas. Talvez esse processo representasse, além disso, uma submissão ao preconceito contra a Arte como criação, ou ainda, para usar a linguagem da época, a Arte como Beleza, num currículo que não tinha objetivos formativos gerais, mas cuja finalidade era apenas preparar para a escola superior (BARBOSA, 2002, p.74).

O caráter antiindividualista da concepção positivista da Arte como fenômeno social resultou no Brasil uma submissão à estética realista e à “cientifização da forma pela geometrização”. Isso justificou toda a metodologia da Arte aplicada na Escola Nacional de Belas Artes, cujos professores seguiam os princípios racionalistas do positivismo. Apesar da metodologia realista, principalmente no ensino superior, esta era envolta numa atmosfera romântica,

¹² ANTONIO PAIN. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo, Grijalbo, 1967, p.198.

utópica. Segundo Buarque de Holanda¹³, "Não existiria à base dessa confiança (dos positivistas) no poder milagroso das idéias um secreto horror a nossa realidade? (BUARQUE DE HOLANDA apud BARBOSA, 2002, p.76).

Entre 1901 a 1910, no ensino secundário e primário, há a articulação das duas correntes, objetivadas no Código Eptácio Pessoa¹⁴. Uma metodologia romântica com o liberalismo de Rui Barbosa e uma metodologia realista com o positivismo das reformas de Benjamin Constant.

O uso de modelos naturais é a vitória da metodologia romântica, mas esta não permitia o uso do individualismo interpretativo e sim uma representação o mais próxima possível do real e que era restrita aos objetos. Para os professores do período indicava desenhar de observação frente a uma forma tridimensional, real, natural e não copiada de cartões impressos, mesmo se fosse um sólido geométrico.

Passa-se a exigir o desenho geométrico nas escolas primárias e secundárias como um meio, não como um fim em si mesmo. Para os positivistas era um meio de racionalização da emoção e para os liberais, um meio de libertar a inventividade posta pela ignorância das normas básicas de construção. Assim, o ensino do Desenho na escola primária apresentava duas orientações: a baseada no desenho geométrico e a baseada no desenho do natural. Um deveria ter como base o desenho técnico (escola americana) e o outro o decorativo (escola francesa do século XIX). A arte decorativa era orientada no sentido de que o motivo brasileiro fosse estudado e estilizado, sendo a estilização uma interpretação ornamental procurada de um objeto. Dessa maneira, na escola de Belas Artes, a arte decorativa continuou ligada ao ornato, ao estudo de peças acessórias ou conjunto delas que decorassem uma obra arquitetônica ou escultórica (BARBOSA, 2002, p.84-85).

¹³ SÉRGIO BUARQUE DE HOLANDA. *Raízes do Brasil*. 5.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1964, p.118.

¹⁴ É importante saber que o percentual de analfabetos no ano de 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75%. O Código Eptácio Pessoa, de 1901, inclui a lógica entre as matérias e retira a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, assim, a parte literária em detrimento da científica.

O ensino secundário é reforçado no sentido de ter o privilégio de conduzir aos cursos superiores, e após breve influência das correntes liberal e positivista acentua a influência positivista matematizante e a influência culturalista que tentou basear-se em apressadas interpretações evolucionistas da Arte.

Em 1911, a nova Reforma educacional, Lei Rivadavia Correa, descentraliza completamente o ensino, fazendo valer a autonomia didática e administrativa, sem a intervenção do governo, somente mediante auxílios materiais. Sem escolas destinadas à formação do professor secundário, não havia educadores que pudessem exercer a autonomia e liberdade didática que a lei estabelecia (BIASOLI, 1999, p.59).

Nesse período tem-se o exagero das correntes matematizantes, onde os programas da escola secundária iam em direção ao traçado puro da geometria com ajuda de instrumentos e exigência de precisão, e de outro lado a orientação estetizante relegando o estudo da geometria ao ensino primário como mero estágio preparatório para o estudo dos ornatos. A justificativa cientificista baseada numa interpretação evolucionista da Arte era difundida naquele tempo e acreditava-se que pela cópia dos ornatos se podia desenvolver a capacidade imaginativa dos alunos, pois os ornatos representavam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas. E seria no curso secundário a melhor época para iniciar o desenvolvimento da imaginação, já que preparava para o curso superior (BARBOSA, 2002, p.88-89). Dessa forma,

Recomendava-se às escolas a organização de uma galeria de ornatos moldados em gesso, exemplificando capitéis de todas as épocas e estilos, assim como cópias também em gesso de vasos incas e astecas e dos ornatos do Aleijadinho. Deveria o professor explicar o que representavam, o lugar que lhes correspondia na arquitetura e na cultura artística da época. Somente depois de adquiridas sólidas informações artísticas, deveria ser o aluno introduzido no domínio do fazer copiando os elementos estudados (BARBOSA, 2002, p. 90- 91).

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, restabeleceu a responsabilidade do Estado e sua ação fiscalizadora sobre o ensino secundário e

superior. Respeitando a autonomia administrativa e didática, até certo ponto, manteve os exames de admissão para o ginásio e o vestibular para as escolas superiores instituídos na Lei Rivadávia Correa. Como consequência de um sistema onde passar de ano, passar nos exames finais do ginásio e passar no vestibular para a escola superior era a meta a ser atingida, as aulas de Desenho começaram a ser menosprezadas por serem as que nunca reprovavam.

Nesse período surge a abolição dos ornatos e dos modelos de cópia para a escola primária e normal e são recomendados os exercícios de modelagem. Para dar à criança a sensação material das formas era importante a modelagem em argila, cêra e outras massas. Isso ocorreu na Conferência Interestadual de Ensino Primário, em 1921, convocada pelo presidente Epitácio Pessoa, onde o decorativismo (que por identidade semântica ao verbo "decorar" teve rejeição no ensino do Desenho) foi condenado e o delegado de Minas Gerais em sua comunicação recomendou que todos os trabalhos fossem feitos do natural. Enquanto no curso secundário, até pelo menos em 1925, as exigências da corrente matematizante continuasse com a exatidão e conceituação geométrica, em nível primário surgem novos rumos com a Psicologia de ação, dando novas dimensões à Pedagogia e apontando preocupações com as relações entre o desenho da criança e a Psicologia (BARBOSA, 2002, p.94-95).

Em 1913, temos a chegada ao Brasil do pintor expressionista Lasar Segall. Em 1917, idéias modernistas surgem com o artigo de Oswald de Andrade "Em prol de uma Arte Nacional" e a exposição da artista brasileira expressionista Anita Malfatti, mas esses acontecimentos pré-modernistas não tiveram influência no ensino da Arte.

A aproximação inicial do Desenho com a Psicologia no Brasil trouxeram uma atitude de respeito para com o grafismo da criança, na idéia do desenho infantil como um produto interno que refletia a organização mental da criança, a estruturação em seus diversos aspectos e seu desenvolvimento. "O objetivo principal era desenvolver métodos de experimentação e indagação nas investigações a serem feitas, relacionadas com os métodos pedagógicos em uso na escola" (BARBOSA, 2002, p. 101). O experimentalismo psicológico com o

desenho da criança, apesar de ser visto como desvio da Arte, em sua produção gráfica, provocou uma metodologia de busca e enriquecimento de modelos internos (as idéias) e não mais modelos de observação externos das aulas de desenho. A criança em si é evidenciada com o ponto de partida da Pedagogia, com características próprias e suas potencialidades orgânicas e funcionais são vistas como necessárias à investigação.

3. A Semana de Arte Moderna e as Influências Teóricas no Ensino de Arte

Somente em 1922 com a Semana da Arte Moderna, os valores estéticos da arte infantil ligados ao seu espontaneísmo tiveram reconhecimento. Isso se deu pela introdução da cultura brasileira às correntes expressionistas, futurista e dadaísta da arte contemporânea. Anita Malfatti e Mário de Andrade tiveram grande importância para a valoração estética da arte infantil e na introdução de novos métodos que exploravam e valorizavam o expressionismo e espontaneísmo da criança. A partir da Semana de Arte Moderna, a valorização do Desenho como técnica e a exaltação dos elementos internos expressivos da própria forma dão um caráter definidor para o pensamento brasileiro:

Lourenço Filho, Alice Meirelles Reis e Zuleica Ferreira, foram os divulgadores destas novas propostas vinculadoras, lutando por implantar a idéia do trabalho como formação da personalidade, baseados principalmente nos princípios de Decroly que, a partir de 1921, inovara a educação técnica, dirigindo na Bélgica a seção de Psicologia e Orientação Profissional (BARBOSA, 2002, p.115).

Idéias de autores americanos como John Dewey (a partir de 1900), e Viktor Lowenfeld (1939), e do inglês Herbert Read (1943), foram também referências para o trabalho dos professores de arte brasileiros. Dewey revela a função educativa da experiência, cujo centro é o próprio aluno. “Para Dewey, experiência é um todo integrado que se organiza quando alguém enfrenta uma situação nova. Os hábitos que constituem o eu em interação com o meio ambiente ‘são organizados em uma nova configuração ou um novo todo’” (BARBOSA, 2001,

p.157). Lowenfeld e Brittain “referem-se à arte como meio para compreender o desenvolvimento da criança em suas diferentes fases, como forma de desenvolvimento de sua consciência estética e criadora” (BIASOLI, 1999, p. 63,) e Read, “em sua teoria de uma educação pela arte, discute a questão do objetivo da educação, cuja base deve residir na liberdade individual e na integração do indivíduo na sociedade” (idem).

Todo esse movimento representa o período da “Escola Nova” ou “Pedagogia Nova” no Brasil, cuja ênfase é o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança. Depois da Revolução de 30, na era Vargas (1937 a 1945), estado político ditatorial no país, há o afastamento dos educadores com essa ação renovadora e um entrave da dinâmica educacional. O governo tem forte controle estatal no país e com a Constituição de 1937 o Estado atenua seu dever como educador e enfatiza a liberdade de iniciativa privada. “O ensino da arte, nesse período, fica reduzido a uma atividade de liberação emocional. Há uma sensível redução do interesse pelo ensino da arte, comprovada pela diminuição de artigos e informações sobre o assunto” (BIASOLI, 1999, p.64).

Em 1945, após a queda do regime ditatorial, houve um período de desenvolvimento cultural e artístico com a inauguração em 1947-48 do MASP (Museu de Arte de São Paulo), do MAM (Museu de Arte Moderna) e o Museu de Arte do Rio de Janeiro. Esses museus foram de extrema importância na cultura brasileira com reflexos na arte e educação. Em 1951, é realizada a 1ª “Bienal” brasileira gerenciada pelo MAM. Os ideais da Escola Nova voltam e seus líderes são reconduzidos ao poder.

Nesse cenário, Augusto Rodrigues, influenciado pelas idéias de Herbert Read que valorizava a arte infantil e em sua concepção de arte baseada na liberdade e expressão criadora, liderou a criação de uma “Escolinha de Arte”, no Rio de Janeiro (em 1948), estruturada nos princípios do livro de Read, *Educação pela Arte*.

Em uma experiência pioneira, Augusto Rodrigues desenvolve a auto-expressão de crianças e adolescentes. A Escolinha, um ateliê onde desenhavam e

pintam livremente, é proposta alternativa de ensino de arte e é recebida com entusiasmo por artistas de vanguarda da época, bem como por professores interessados em ali colher o que é mais adequado à aplicação em seu próprio trabalho. Ele afirma:

Estava muito preocupado em liberar a criança através do desenho, da pintura. Comecei a ver que o problema não era esse, era um problema muito maior, era ver a criança no seu aspecto global, a criança e a relação professor-aluno, a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem, através das atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso. As crianças vinham cada vez mais, e as idades eram as mais diferentes. Felizmente, tínhamos duas coisas muito positivas para um começo de experiência no campo da educação, através de uma escola. A experiência era feita em campo aberto, e a diferença de idades também foi outra coisa fundamental para que eu pudesse entender, um pouco, o problema da criança e o da educação através da arte. Deveríamos ter um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a idéia de que ali estavam para serem artistas (Depoimento de Augusto Rodrigues, apud FERRAZ; FUSARI, 2002, p. 31- 32).

Para Ferraz e Fusari (2002) é uma suposição de que, ao aprender fazendo, o aluno também saberia fazê-lo cooperativamente, na sociedade. Contudo, na época, houve a criação de várias Escolinhas similares em diversos estados do país. “As escolinhas de arte se multiplicaram e até 1973 eram os únicos espaços não só para o aperfeiçoamento dos arte-educadores como também para o ensino da arte, já que na escola a prática artística “se restringia” às áreas de iniciação técnica” (PARANÁ apud SUBTIL, [199-] p.3).

Para Biasoli (1999, p.66), um dos princípios de todas as escolinhas era a idéia de trabalhar fora do sistema educacional público, tentando ao mesmo tempo influenciá-lo. Como atuavam de maneira não competitiva e mesmo cooperativa, contavam com a ajuda e suporte da comunidade intelectual onde eram implantadas.

O Governo Federal, depois de 1958, por causa da repercussão das práticas desenvolvidas, permite a criação de classes experimentais de arte nas escolas primárias e secundárias. São firmados, inclusive, alguns convênios com instituições de ensino privado para preparar os professores interessados. Com essa postura a arte considerada fundamental para a educação formal, passa a estar, para Biasoli (1999, p.66), em lugar subalterno no ensino primário e secundário e é fonte de ensino alternativo como complemento da escola.

Com o presidente Juscelino Kubitschek (1955-1960), a expansão econômica e a modernização das instituições são a preocupação do governo. A industrialização acarreta o desenvolvimento de outros setores da economia, com novos empregos, novas mercadorias, dando impulso ao consumo da população.

Isso refletirá numa renovação da área cultural. Muitos acontecimentos nessa área serão lembrados: a criação da Universidade de Brasília, onde se iniciam pesquisas e estudos de educação por meio da arte-educação, refletindo uma abordagem da “educação pela arte” e, também, debates freqüentes a respeito de trabalhos anteriores de educadores europeus e americanos a respeito do que deve constituir a universidade brasileira; o Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), elabora novas abordagens sociais e filosóficas para o desenvolvimento brasileiro; a ação e a elaboração teórica de Paulo Freire com o movimento de libertação pela conscientização; o decreto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, exigida desde o começo da República; o movimento concretista, na literatura, explodindo em 1957, recebe reconhecimento internacional; a obra *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa estabelece novos parâmetros para o romance brasileiro; o Cinema Novo apresenta uma visão crítica da realidade brasileira; a Bossa Nova reorienta a música popular; a Fundação Bienal de São Paulo, criada e instituída pelo empresário Ciccillo Matarazzo, em 1962, é idealizada para assumir a realização das “Bienais”, que desde sua primeira edição, em 1951, até esta data, eram da responsabilidade do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) (BIASOLI, 1999, p.67,68,69).

4. As Políticas do Estado para o Ensino de Arte

Com o golpe de 1964, que origina a ditadura militar, os dirigentes buscam a modernização de nosso país pelo investimento estrangeiro, principalmente o norte-americano. Na educação há a preocupação de adaptar idéias e modelos estrangeiros às condições nacionais. Para os movimentos culturais surge a censura, dificultando ou mesmo impedindo as manifestações da população e da intelectualidade brasileira.

Em relação ao ensino da arte, a livre expressão é supervalorizada, bem como seu ensino como atividade extracurricular e extraclasse. O ensino da arte recebe influência das concepções de Paulo Freire e de estudos e métodos que norteiam esse ensino nas escolas americanas. Em 1968, é promulgada a Lei nº 5.540/68 que propõe a reforma universitária e, em 1971, a Lei nº 5.692/71, que propõe a reforma de 1º e 2º graus, mas impostas de maneira autoritária, por militares e tecnocratas imprimindo uma tendência fortemente tecnicista.

É assim que se concretiza, em parte, a luta pela obrigatoriedade da arte na escola, começada lá na década de 1920, regulamentada agora pela lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 5692/71, implantada pelo governo militar. E pelo acordo oficial MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura, United States Agency for International Development) o Brasil passa a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma da educação brasileira (BIASOLI, 1999, p.72).

De um lado, a lei obriga o ensino da arte nas escolas, de outro, a censura imposta pela ditadura reprime a atividade artística. A arte é valorizada, mas obrigada a colaborar com a industrialização e a tecnologia para garantir a produção e o consumidor. “... os professores incorporam esse enfoque técnico através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões” (SUBTIL, [199-], p.3).

A pedagogia tecnicista no Brasil, gestada a partir da década de 70, em decorrência do modelo sócio-econômico desenvolvimentista, pouco se interessou pelo conhecimento dos movimentos artísticos.

Nas aulas de arte, os professores enfatizam um 'saber construir' reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um 'saber exprimir-se' espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas (FERRAZ, FUSARI, pág. 32, 2002).

Muitos professores valorizam as propostas e atividades dos livros didáticos, como maneira de ter bases teóricas fundamentadas, já que havia uma lacuna neste sentido. No entanto, nos anos 70/80 os livros didáticos estão em pleno auge mercadológico e é discutível sua qualidade para se aprimorar os conceitos sobre arte.

Com a lei nº 5692/71, o ensino da arte passou a fazer parte do currículo escolar, mas sem cursos universitários para formação de professores de arte, não se podia cumprir a lei que determinava a exigência de formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, ter um professor com habilitação específica de 2º grau; b) da 5ª à 8ª série do 1º grau, um professor com habilitação específica de grau superior, no nível de graduação, representada por uma licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo ensino de 1º e 2º graus, um professor com habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. Nem todos os professores existentes estavam em condições de trabalho pela "polivalência" apregoada pela lei, isto é, um só professor trabalhando as áreas de música, artes plásticas e teatro. Essa situação, além de prejudicar os educadores formados numa área específica, reduzia o conhecimento artístico, já desvalorizado no espaço escolar (BIASOLI, 1999, p.72-73).

Sendo assim, o governo decide, em 1973, criar um curso específico para preparar professores de educação artística. Surgem cursos de licenciatura curta, com duração de dois anos, pretendendo preparar um professor de arte

capaz de lecionar música, artes plásticas e teatro, ao mesmo tempo, da 5ª à 8ª série do 1º grau. E a licenciatura plena que, além dessa habilidade geral, devia conduzir a habilitações específicas em artes plásticas, artes cênicas, música e desenho. Em 1978, são criados os cursos de licenciatura plena em educação artística, com duração de quatro anos, seguindo o currículo mínimo já estabelecido por lei, apenas com acréscimo de novas disciplinas e a mesma proposta de polivalência. A esse respeito, como resultado do projeto piloto de uma pesquisa realizada por alunos do curso de artes plásticas da ECA-USP em 1977-78, Barbosa¹⁵ afirma, sobre a educação artística nas escolas públicas de São Paulo:

Os professores estavam totalmente confusos acerca da metodologia e envolvidos na tarefa de entender seu papel de agentes da polivalência; preocupados em obedecer à legislação, ensinavam – sem saber como – música, teatro e artes plásticas ao mesmo tempo. ... Destacamos, também, uma atitude inversa de submissão absoluta aos livros didáticos, seguidos preguiçosamente do começo ao fim do ano (BARBOSA apud BIASOLI, 1999, p. 75).

O ensino da arte é considerado, então, apenas uma atividade em que a criação artística se faz como fator afetivo, emocional, sem haver o pensamento reflexivo na produção artística. A ênfase está no aspecto técnico dos instrumentos artísticos.

5. A Década de 80

Com a Nova República, na primeira metade da década de 1980, e a perspectiva de uma nova fase na vida do país, há uma reconquista do prestígio da área educacional, mas não acontece o mesmo em relação ao ensino de arte. Em 1986, pelo Conselho Federal de Educação, que reformula o núcleo comum dos currículos das escolas de 1º e 2º graus, ficam determinadas como sendo matérias

¹⁵ ANA MAE BARBOSA. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.

básicas: português, estudos sociais, ciências e matemática. A educação artística deixa de ser matéria básica, mas passa a ser exigida para os estabelecimentos oficiais e é facultativa para os alunos. A arte não é básica na educação, mas é exigida e desvalorizada no contexto educacional (BIASOLI, 1999, p.78).

Há, também, na década de 80, o início de uma série de associações, congressos, seminários, simpósios – nacionais e internacionais – sobre arte, ensino da arte e história da arte para discutir, propor renovações e inovações na área. Contudo, a idéia do desenvolvimento da criatividade ligada à espontaneidade, autoliberação e originalidade, é a concepção de ensino de arte que a grande maioria dos professores demonstram (BIASOLI, 1999, p.76-77).

Fundamentada no projeto D.B.A.E. (Disciplined Based Art Education), que foi incentivado pela Getty Foundation, a proposta de um novo posicionamento teórico-metodológico, conhecido por “Metodologia Triangular”, foi difundido e orientado pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa, que tem por base um trabalho pedagógico integrador de três lados do conhecimento em arte: o “fazer artístico”, a “análise de obras artísticas” e a “história da arte”. É um trabalho que foi desenvolvido e pesquisado no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), no início dos anos 90, e tem sido difundido em várias regiões do país.

Assim, foi elaborada a DBAE – *disciplined-based art-education* (arte-educação como disciplina). Autores como Elliot Eisner, Ralph Smith, Edmund Feldman e Brendt Wilson, defendem a concepção de um ensino de arte baseado na epistemologia da arte e no modo como se aprende arte. Com base na produção artística do indivíduo, nas informações culturais e históricas que lhe são transmitidas, na crítica da arte que lhe possibilita ver – e não simplesmente olhar – e interpretar o que vê, na estética que lhe permite julgar as qualidades daquilo que vê, trabalha-se com a construção do conhecimento em artes.

Sobre a grande importância de conhecer o processo histórico do ensino da arte, a educadora Ana Mae Barbosa fez importantes relatos e reflexões. Seus livros são pontos de referência para a pesquisa no ensino da arte: *Arte-Educação*

no Brasil (1978), *Recorte e colagem: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil* (1982), reeditado em sua 3ª edição com o título *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* (2001), *Arte-Educação: conflitos e acertos* (1984), *História da Arte-Educação* (1986), *Tópicos utópicos* (1998), *O Ensino da arte e sua história* (1990), *Arte-Educação: leitura no subsolo* (1999).

Educadores brasileiros, a partir da década de 80, acreditando em um papel específico que a escola tem com relação a mudanças nas ações sociais e culturais, esforçam-se em conceber e discutir práticas e teorias da educação escolar. Conscientizam-se de que a educação escolar deve assumir, através do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, a responsabilidade de dar ao educando o instrumental para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante. Discute-se, então, a Pedagogia histórico-crítica com Saviani, a partir de 1980. Sob a ótica do materialismo histórico será privilegiada uma visão de totalidade do processo de produção artística envolvendo trabalho, conhecimento e expressão humana (não se tratando de auto-expressão da década de 1950). Esta concepção requer, além do conhecimento da história social da arte “o domínio dos códigos e instrumentos, onde as linguagens artísticas, mais do que representar a realidade, propõe atos que a superem” (PARANÁ apud SUBTIL, [199-], p.6).

A consciência histórica e a reflexão crítica devem, então, contribuir efetivamente para as práticas e teorias da educação escolar no campo da arte, atendendo implicações individuais e sociais dos alunos e proporcionando os conhecimentos sobre arte.

A partir de 1989, cada Estado do país apresenta seu Currículo Básico para a Escola Pública. No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação, com a Superintendência de Educação e o Departamento de Ensino de Primeiro Grau, formulam o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, em 1990. O currículo de Educação Artística para o 1º Grau da Rede Estadual de Ensino é reestruturado pensando o espaço da arte na escola, a partir de uma perspectiva histórica (SUBTIL, [199-], p.5).

O texto feito como proposta de Educação Artística tem dupla função. Analisa o papel do ensino de arte na formação da percepção e sensibilidade do aluno, pelo trabalho criador, apropriação do conhecimento artístico e contato com a produção cultural existente. Mas, também, valoriza o trabalho no processo de humanização, pois através dele o homem se transforma, transforma a natureza e produz novas formas de ver e sentir. Nos pressupostos teóricos são evidenciados os fundamentos históricos que têm matizado o ensino da Arte, juntamente com os valores estéticos que se refletiram na atividade escolar. O texto afirma que a função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com as suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano e que o estético não é uma essência de certos objetos, mas sim um modo de relação dos homens com os objetos cujas características variam segundo as relações sociais de produção. Para os autores do texto é preciso compreender que a expressão, de imediato, é uma possibilidade e que a sensibilidade estética é construída no processo de afirmação do homem e de formação dos sentidos humanos (PARANÁ, 1990, p.145-149).

Para o encaminhamento metodológico consideram que a produção artística não só apresenta objetos para atender determinada necessidade humana, mas cria também novos modos de fruição, e igualmente, um público capaz de assimilar estes novos valores. Assim, educar esteticamente é ensinar a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade, a fim de ampliar as possibilidades de fruição e expressão artística. Para a ação pedagógica foram desenvolvidos três aspectos que devem ser abordados simultaneamente: a) a humanização dos objetos e dos sentidos, b) a familiarização cultural e saber estético, c) o trabalho artístico. Estas propostas estão dentro dos conceitos de práxis do materialismo histórico e dialético (PARANÁ, 1990, p.150).

As qualidades dos objetos são percebidas como qualidades estéticas quando são captadas sem uma significação utilitária, e adquire valor estético quando há uma significação social humana. A atitude de fruição dos objetos artísticos deve ser na Educação Artística orientada pelo conhecimento artístico sistematizado historicamente e a partir da análise dos elementos formais e de como estes se organizam (idem).

Na familiarização cultural e saber estético é fundamental ao aluno compreender que além dos elementos formais, as normas que estabelecem quais objetos reúnem qualidades estéticas ou não são determinadas pelo sistema produtivo. Sendo estético um modo de relação dos homens com os objetos, não se pode tornar qualquer critério estético como único ou absoluto, porém, situá-lo historicamente. A familiarização cultural deve ser um instrumento para a interpretação da realidade humano-social através da obra e para a expressão desta realidade na obra. O domínio dos conhecimentos técnico-artísticos e o contato sistemático com as obras fazem parte do processo da educação estética, possibilitando ao aluno o aprofundamento de sua relação estética com os objetos humanos (PARANÁ, p.151-152).

O trabalho artístico na escola não deve ser imitativo, porém uma assimilação criadora que é feita através da apropriação e da reelaboração do conhecimento artístico. Os autores também consideraram nessa etapa a metodologia do trabalho com a improvisação, livre e dirigida. Na improvisação livre trabalha-se com o conhecimento já de domínio do aluno e na improvisação dirigida cabe ao professor dar estímulos, ordens ou regras, pois tem a função de desencadear, orientar e colocar consciência no processo improvisatório (idem, p.153).

Ressaltam a importância de trabalhar os três aspectos do encaminhamento metodológico juntos e não como etapas isoladas, pois o trabalho em conjunto é condição básica para uma efetiva educação estética. Assim sendo, os conteúdos de todas as séries, desde a pré-escola até a 8ª série, são vistos com a leitura das qualidades plásticas dos objetos e da realidade, o saber estético e o trabalho artístico. Contudo, é importante assinalar que isso nem sempre ocorre. (idem).

6. A Década de 90

Segundo Fonsêca (apud PENNA, 2001, p.15), as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro em face das exigências colocadas pela reestruturação global da economia, isto é, globalização dos mercados e produção, intensificam-se, a partir da segunda metade da década de 90. Em diferentes níveis e setores educacionais, há um verdadeiro processo de reforma das estruturas da política educacional do país, tendo como marco a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/96).¹⁶ Para o ensino de arte, o art. 26 par. 2, de dezembro de 1996, diz: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

No segundo semestre de 1997, são editados através do Ministério da Educação e do Desporto, pela Secretaria de Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte para o ensino de 1ª à 4ª série, e em 1998 para o ensino de 5ª à 8ª série, encaminhados aos professores das escolas públicas do país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja versão preliminar foi publicada entre os anos de 1995 e 1996, toma como base, inicialmente, o estudo de propostas curriculares dos Estados e Municípios e a análise dos currículos oficiais desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas. Conforme relata o próprio documento dos PCNs, a proposta foi elaborada por uma equipe de especialistas do MEC e submetida à análise de vários pareceristas, desde especialistas oriundos do meio acadêmico e de entidades científicas a técnicos de secretarias de educação. Estes pareceres constituíram a referência para a reelaboração da proposta inicial e posterior encaminhamento para discussão, em encontros organizados junto a especialistas, técnicos e professores

¹⁶ Destaca-se iniciativas nesse processo de reforma: a) Ementa Constitucional nº 14, de 1996, que redefine o financiamento do ensino fundamental; b) a Lei nº 9.424/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); c) a criação do Sistema nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB); d) a instituição do Exame Nacional de Cursos e do Exame Nacional do Ensino Médio.

do ensino fundamental, através das Delegacias Estaduais do MEC (DEMEC's), mas que foram extintas após o início do processo de aplicação da proposta, segundo Fonsêca (apud PENNA, 2001, p. 20).

A estrutura dos documentos para a área de arte está dividida em duas partes. Ambos os documentos apresentam na primeira parte uma caracterização geral da área de Arte, uma visão histórica do desenvolvimento do ensino de arte no país, uma fundamentação teórica “a arte como objeto de conhecimento” (PCN-Arte I) / “a arte como conhecimento” (PCN-Arte II), uma orientação para a prática pedagógica em Arte, com itens voltados para os objetivos e conteúdos e no texto para os 3º e 4º ciclos / 5ª a 8ª séries o item sobre avaliação. Na 2ª parte entram as linguagens específicas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para cada área há objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação no texto para os 3º e 4º ciclos, finalizando com orientações didáticas para Arte. Para os 1º e 2º ciclos / 1ª a 4ª séries, as linguagens possuem conteúdos específicos. Nas artes visuais os blocos de conteúdos estão em relação à expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais, as artes visuais como objeto de apreciação significativa e as artes visuais como produto cultural e histórico (PENNA, 2001, p.33, 37).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais passam a denominar como Artes Visuais o campo anteriormente designado como Artes Plásticas. Essa alteração tem o propósito de agrupar em um núcleo comum não só as formas tradicionais, mas os diversos tipos de produção artística que resultam dos avanços tecnológicos. Sendo assim, de acordo com os PCN, a área das artes visuais deve trabalhar, em todos os ciclos, a produção, a compreensão e a apreciação de manifestações artísticas em: pintura, desenho, gravura, fotografia, artes gráficas, escultura, cerâmica, arquitetura, performance, moda, cinema, televisão, vídeo, computador, etc. O campo de ensino das Artes Visuais tornou-se abrangente, passando a englobar as artes plásticas, artes gráficas e as criações em multimídia (BRASIL, 1997).

6.1. Crítica aos PCNs

Para Livia Marques Carvalho (integrante do Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, do Departamento de Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB), no capítulo intitulado “Expandindo Fronteiras: a proposta pedagógica para as artes visuais”: “As considerações iniciais da proposta para as Artes Visuais, nos dois documentos, chamam a atenção tanto para a diversidade de visualidades a que o homem contemporâneo está exposto, quanto para as novas formas de possibilidades expressivas” (CARVALHO, 2001 In: PENNA, 2001, p.84). Para ela a fundamentação para a prática pedagógica na área das artes visuais é predominantemente inovadora, voltada para a difusão e domínio de conhecimentos específicos das visualidades contemporâneas, observando a influência que estas exercem no favorecimento da compreensão acerca do mundo, pois a proliferação de técnicas, vindas principalmente dos avanços tecnológicos, vem produzindo variadas possibilidades expressivas e uma transformação nos referenciais estéticos.

No mundo contemporâneo as linguagens visuais ampliam-se, fazendo novas combinações, e criam novas modalidades. A multimídia, a performance, o vídeo-clipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço (BRASIL/MEC, PCN-Arte II, 1997, p.63).

Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras (BRASIL/MEC, PCN-Arte I, 1997, p.61).

Contudo, “não podemos deixar de considerar que a grande maioria das escolas não dispõe da infra-estrutura necessária: ateliês e oficinas minimamente providos de equipamentos, como máquinas fotográficas, vídeos, computadores,

aparelhos para reprografia¹⁷, etc. Quanto aos recursos humanos, a formação da maioria dos professores que atuam nas escolas não permite o domínio de conhecimentos técnicos e teóricos sobre uma gama tão ampla de modalidades artísticas” (CARVALHO, 2001 In: PENNA, 2001, p. 85 - 86). Outra realidade apontada quanto aos professores é a de que as ações propostas ficam ainda mais difíceis nas séries iniciais, considerando que muitos professores que lecionam nessas séries não têm formação específica na área de Artes Visuais, não conhecendo os fenômenos artísticos em seus vários aspectos e a maneira de interagir pedagogicamente com eles.

Tanto os conteúdos dispostos nos blocos das séries iniciais, quanto os objetivos gerais no documento dirigido às 5ª a 8ª série, são articulados nos três eixos norteadores – produção, fruição e reflexão – derivados da Proposta Triangular, apresentada por Ana Mae Barbosa. A Proposta Triangular, concebida originalmente para as artes plásticas, é colocada nos PCN para a área de arte como um todo. A influência da proposta é por um lado bastante positiva, pois esta abordagem já vem sendo discutida desde a década de 80 e muitos professores de artes plásticas/visuais já estão familiarizados com ela, por outro lado, há um número considerável de professores licenciados ao período anterior à sistematização e divulgação da Proposta Triangular que não estão em contato com as novas orientações de ensino de arte. “Esta realidade foi comprovada através de uma pesquisa do PROLICEN¹⁸, realizada por professores do departamento de Arte da UFPB, com o objetivo de mapear a situação do ensino de arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa” (CARVALHO, 2001 In: PENNA, 2001, p.87).

Outra questão referente aos PCN de todas as áreas, juntamente com a Arte, são os temas transversais¹⁹, ligados à multiculturalidade. A pluralidade cultural é preocupação nos questionamentos discutidos em sala de aula. No

¹⁷ Reprografia é o conjunto dos processos de reprodução que não utilizam os métodos tradicionais de impressão, mas recorrem às técnicas de fotocópias, eletrocópias, termocópias, microfilmagens, heliografia, xerografia, etc.

¹⁸ Programa das Licenciaturas, coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPB.

¹⁹ No documento referente ao 3º e 4º ciclos, os temas transversais são: Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, Ética, Pluralidade Cultural, Saúde e Meio Ambiente.

entanto, a compreensão efetiva e a aceitação das diferenças culturais se dão somente de forma contextualizada, se não vira “abordagem aditiva”. Carvalho utiliza de Barbosa (1998), a denominação de “abordagem aditiva”.

Por abordagem aditiva entendemos a atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos a outras culturas. Multiculturalidade não é apenas fazer cocar no dia dos Índios, nem tampouco fazer ovos de Páscoa ucranianos, ou dobradura japonesa, ou qualquer atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural (CARVALHO, 2001 In: PENNA, 2001, p.87).

A valorização dos conhecimentos específicos da linguagem visual vem, desde a década de 80, sendo uma preocupação de muitos educadores. A importância dada aos conteúdos surge na tentativa de resgatar o contato com as obras de artistas, especialmente com as suas reproduções. Carvalho afirma que com o objetivo de desenvolver o potencial criativo dos alunos acabou-se por reduzir as aulas de arte ao mero “fazer por fazer”, tratando de forma superficial os conteúdos específicos da linguagem ou mesmo suprimindo-os. Ainda, essa postura superficial dominou o ensino de arte na maioria das escolas, fruto do emprego equivocado de procedimentos metodológicos da Escola Nova. Mas, a partir da década de 80, autores como Elliot Eisner, Vincent Lanier, Robert Ott, Brent e Marjorie Wilson, passam a circular nos meios acadêmicos brasileiros e criticam as práticas espontaneístas, defendendo o ensino de arte com base no fazer, no ver e no compreender a arte, para que o aluno possa ampliar a aquisição de seus referenciais estéticos. Para Carvalho, as artes visuais e sua relação com o ensino sofreram transformações radicais, contudo as condições para o seu ensino, na grande maioria das escolas, estão com uma organização do espaço escolar voltada para as áreas curriculares tradicionais. Por exemplo, as aulas de artes continuam sendo ministradas, na maioria das vezes, em salas de aulas comuns às demais disciplinas, sem ao menos uma pia com água corrente (CARVALHO, 2001 In: PENNA, 2001, p. 90-91-92).

Para o Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, do Departamento de Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), as escolas brasileiras não possuem condições estruturais satisfatórias para viabilizarem as propostas dos PCN, o que implica equipamentos para trabalhar um conjunto de técnicas diversificadas, como foi proposto. Além disso, o programa proposto parece demasiado extenso para ser ministrado com uma carga horária reduzida. É também imprescindível que as escolas possuam professores capacitados para o desenvolvimento das propostas apresentadas e familiarizados com a utilização das técnicas e materiais prescritos. Como se propõe uma grande variedade de técnicas como desenho, pintura, colagem, escultura, fotografia, etc, pode-se incorrer no retorno de um ensino que se limita à uma prática não refletida, e com o aval oficial dos PCN. Quanto a esta prática artística dos alunos, alguns autores, nos últimos anos, entre estes Vincent Lanier (1997), criticam a prática de ateliê ou oficina, como idéia predominante nos currículos em arte-educação. Lanier propõe que o professor oriente sua conduta para a aprendizagem dos conhecimentos próprios da arte, que não é mais um veículo para atingir alguma outra finalidade extra-classe. O Grupo acredita que a produção deve existir sempre que houver condições apropriadas para experienciá-las, mas que se não houver estas condições, o professor deve canalizar seus objetivos no sentido de propiciar aos educandos condições de entender e apreciar a arte, pelo próprio potencial que a mesma possui de intensificar e ampliar o conhecimento das experiências humanas e transcendê-las. Indicam um acervo de imagens para apreciação que poderia servir, por mais tempo, a vários professores ou mesmo a diversas escolas. Acreditam que os PCN estão contribuindo para discussões sobre a reformulação de currículos contemporâneos para a formação de educadores em artes visuais. No entanto, não há indicação de mudanças nas propostas curriculares das instituições com cursos de Licenciatura na área. O que poderá acontecer será apenas a mudança nominal de Curso de Educação Artística para Artes Visuais. O Grupo de João Pessoa afirma que todos os fatores acima citados dependem muito mais de uma política educacional eficaz, do que o conhecimento em arte e um

conjunto de propostas bem elaboradas planejando a ação docente em documentos institucionais.

Em capítulo de Maura Penna e Erinaldo Alves, a crítica volta-se para a concepção de arte expressa nos dois documentos dos PCN-Arte, em sua primeira parte, voltados para a caracterização do fenômeno artístico. Segundo os autores, a fundamentação ali expressa, busca resgatar os conhecimentos específicos da arte, mas baseia-se de modo marcante numa visão romântica da atividade artística, cuja concepção da arte é centrada na emoção. Para eles, essas noções estão presentes não só na fundamentação dos documentos, mas em todo o restante do texto, colocando em risco os objetivos voltados para a formação do cidadão nos ideais democratizantes. As proposições dos documentos estão permeadas por uma concepção romântica da arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação dos sentimentos e não como linguagem. “Em todas as áreas artísticas, encontramos a marca da visão da arte como expressão e comunicação na designação dos blocos de conteúdos: ‘Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais’; ‘A dança na expressão e na comunicação humana’; ‘Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição’; ‘O teatro como expressão e comunicação’”²⁰ (PENNA; ALVES, 2001, p.76). De acordo com Penna e Alves, somente “considerando-se a arte como uma linguagem culturalmente construída, é possível compreender as condições desiguais de familiarização com as diversas linguagens artísticas, assim como o modo com a escola reproduz esta desigualdade” (PENNA; ALVES, 2001, p.79). Priorizar a significação na interação imaginativa entre a obra e o espectador é negar a obra em si como portadora de significação para as múltiplas interpretações possíveis, negando também a linguagem artística como sistema social e histórico de produção de sentido.

Os autores ressaltam que a crítica à visão de arte como emoção e expressão dos sentimentos não desconsidera os diferentes níveis de leitura que

²⁰ Títulos de subitens das propostas para as modalidades específicas, apresentadas na segunda parte do documento (BRASIL / MEC, PCN-Arte I, 1997, p. 61-90).

passam pelo sensorial, emocional e racional, nem o caráter expressivo da arte, mas consideram que a ação pedagógica não possibilite apenas um constante contato com manifestações artísticas as mais diversas, mas também um trabalho orientado para os conteúdos da arte como linguagem, a fim de desenvolver o reconhecimento dos elementos básicos e dos princípios da estruturação formal de cada linguagem, inclusive através da produção.

Para Fábio do Nascimento Fonsêca, os PCN são uma das ações governamentais no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face ao processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados. Segundo o autor, é a partir da década de 90 que se desencadeia um conjunto de iniciativas que configuram um “processo de reforma das estruturas da política educacional no país²¹” (FONSÊCA, 2001 In: PENNA, 2001, p.15). Os PCN começam a chegar às escolas a partir do final de 1997, quando o MEC publicou os documentos relativos às quatro séries iniciais, com ampla divulgação pelos meios de comunicação; contudo o processo de sua elaboração remonta ao ano de 1995. Segundo Fonsêca, esse conjunto de iniciativas de reestruturações dos sistemas de ensino nele incluídos os PCN tem estado sob a orientação de organismos internacionais, como o Banco Mundial, não só no Brasil, como em outras propostas educacionais em diversos países da América Latina. A justificativa dada é a adequação dos sistemas educacionais às transformações de ordem econômica, política, social e cultural da sociedade contemporânea, nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de internacionalização da economia. O autor afirma que este processo de transformação está inserido na consolidação do neoliberalismo, enquanto nova recomposição da hegemonia capitalista, que defende o mercado como regulador da vida social, endeusa a iniciativa privada e questiona a ação estatal, desregulamenta as atividades econômicas e diminui o papel do Estado.

²¹ Tendo como marco a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), é possível destacar, como iniciativas que caracterizam esse processo de reforma no campo da política educacional: a) a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que redefine o financiamento do ensino fundamental; b) a Lei nº 9.424/96, que cria o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); c) a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); d) a instituição do exame nacional de Cursos e do Exame nacional do Ensino Médio.

Em suma, para ele, é um discurso que privilegia o mercado, valorizando cada vez mais a produtividade e estimulando o individualismo e o consumismo, resultando no aprofundamento das desigualdades sociais, no aumento da miséria e na exclusão cada vez maior de pessoas da participação social, política e econômica (FONSÊCA, 2001 In: PENNA, 2001, p.17).

Em todo este contexto a educação é tida como um instrumento para o aumento da qualidade e produtividade, requisitos da inserção competitiva dos países na economia global; também é invocada como promotora do equilíbrio social, da redistribuição da renda e redução da pobreza. O autor cita o texto dos PCN:

Não por acaso, as justificativas para a elaboração dos PCN, de acordo com o que declara o próprio documento introdutório para as séries iniciais, apóiam-se no argumento da necessidade de cumprir compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990), compromissos esses que resultaram na elaboração do plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003 (PCN I, citado por FONSÊCA, 2001. In: PENNA, 2001, p.18).

Ainda, segundo Fonsêca, a elaboração dos PCN responde aos dispositivos legais que estabelecem conteúdos mínimos para o ensino fundamental, mas ao mesmo tempo representam uma meta de qualidade para este nível de ensino, juntamente com estratégias avaliativas de controle da qualidade. E isso significa a intenção de controlar o funcionamento da escola pública, segundo a lógica dos organismos internacionais que monitoram o ajuste estrutural da educação ao modelo político e econômico vigente (FONSÊCA, 2001 In: PENNA, 2001, p.19).

Suas principais críticas são de que as propostas apresentadas deveriam revestir-se de flexibilidade e abertura no sentido de responder a realidade social, respeitando a dinâmica e diversidade com que essa realidade se apresenta em um dado contexto histórico, pois ao definirem de forma minuciosa conteúdos, estratégias e procedimentos de avaliação, indicam intenção centralizadora de um currículo nacional. A par disto, o fato dos PCN estarem articulados à criação de

um sistema nacional de avaliação põe em xeque a sua não obrigatoriedade, na medida dos acessos aos recursos e verbas pela avaliação das escolas. Critica a desconsideração dos determinantes estruturais do fracasso da escola pública, como a desvalorização do magistério e a falta de condições materiais e de infraestrutura para a ação pedagógica. O referencial teórico do construtivismo, colocado de forma tácita, deixa de lado a contribuição de outras correntes teóricas presentes no pensamento pedagógico brasileiro, bem como promove uma visão do processo educativo despidido de aspectos ideológicos e políticos. Para Fonsêca os PCN não podem constituir diretrizes obrigatórias e únicas, mas devem ser vistos como uma proposta curricular, entre várias alternativas (2001, p. 30).

As políticas para o ensino de artes manifestam intenções, vontade dos governantes, reclamos da sociedade, intenções educativas e estéticas ou simplesmente discursos. A sua efetivação, de qualquer forma, é contraditória e esbarra nas condições objetivas dos espaços educativos, entre elas, e principalmente, a formação dos professores.

No próximo capítulo, pretende-se relatar uma experiência estética com arte contemporânea, visando possibilidades educativas, a partir do referencial teórico até aqui explicitado.

CAPÍTULO IV

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA PRÁTICA COM ARTE CONTEMPORÂNEA

A arte é prática humana e social, se produz historicamente e é união da matéria e do espírito, da objetividade e da subjetividade. Ela tem como função a humanização do homem e capacita-o a identificar-se com a vida de outros, a incorporar a si aquilo que ele não é, mas que tem possibilidades de ser. Nesse processo a sensibilidade humana se potencializa e o homem utiliza todos os sentidos e não só o pensamento para auto-realizar-se.

Assim, a arte é cultura e a cultura está dentro da história. Do particular para o geral e do geral para o particular, que é o movimento do materialismo dialético. Com o materialismo o homem se fez humano na construção de sobrevivência, no movimento de suas idéias junto com a produção. No materialismo dialético o homem se fez através da história, na práxis humana coletiva. “[...] o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; *assim como a sociedade produz o homem enquanto homem*, assim ela é por ele *produzida* (MARX apud PEIXOTO, 2003, p.43).

Contudo, a sociedade capitalista rompeu o vínculo direto, separando o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transformando o trabalho numa fadiga. O que vemos é que é negada à uma grande maioria da população a realização de sua humanidade, retirando a oportunidade de sentido da vida. Desse modo, a arte se manifesta de maneira contraditória e o valor estético fica obscurecido pelo valor de troca.

Nesse processo a humanidade produziu a cultura e o conhecimento que são transmitidos pela educação. A arte, então, torna-se objeto de escolarização e se realiza na prática escolar através das determinações das políticas

educacionais, e das possibilidades e limites impostos pela realidade. Assim, cumpre afirmar que nem sempre a escola possibilita a necessária socialização dos objetos artísticos, a vivência da experiência estética, a (re)humanização dos sentidos que em última instância levam à humanização e autoconsciência.

Como a arte é processo histórico continuamente em transformação, o modo de percepção e fruição das obras está nesse processo, mas a escola permanece presa a velhas fórmulas, estilos, em particular, ao romantismo, ao naturalismo e ao figurativo. Constatei, através dos memoriais realizados com os alunos da Licenciatura em Artes, que há em sua formação lacunas a serem preenchidas e, tendo em vista que eles serão futuros formadores, senti a necessidade de realizar um projeto que viabilizasse o contato com a produção contemporânea, elegendo naquele momento a 26ª Bienal Internacional de São Paulo.

Importa esclarecer que a opção por esse espaço, apesar das contradições a ele inerentes já enfocados nos capítulos iniciais teve por razão o fato de se constituir num ambiente que rompe com as tradicionais visões acima enfocadas como veremos adiante. Entendo que se deve questionar como a arte entra na escola e avaliar em que medida ela, como prática humana e social, forma esteticamente os sujeitos. Isso faz parte da formação dos futuros professores de artes.

Os primeiros passos dados no sentido de entender o que os alunos percebiam como arte foram realizados através do diálogo, das práticas artísticas desses alunos e do memorial, onde puderam expressar livremente seu histórico escolar nessa área. Dessa maneira foi que o projeto teve origem. Os alunos são frutos do meio sócio-econômico que, muitas vezes, impede o acesso a essas obras. É a questão da familiarização artística que nem todos tiveram a chance de vivenciar. Como já afirmava Hauser,

Uma arte genuína, progressiva, criadora, só pode significar, hoje, uma arte complexa. Nunca será possível a todos gozá-la e apreciá-la na mesma medida, mas a parcela que disso cabe às grandes massas pode ser aumentada e tornar-se mais profunda. As pré-condições de um afrouxamento

do monopólio cultural são, acima de tudo, econômicas e sociais. A única coisa a fazer é lutar pela criação dessas pré-condições (HAUSER, 1982, p.1151).

Optei, inicialmente, por um estudo teórico com os principais movimentos de arte no séc. XX, pelo fato de entender que, com o impressionismo e o pós-impressionismo, a autonomia do campo estético da arte impõem-se na produção e recepção das obras, e aqui evidencio a arte abstrata. Evidentemente, as grandes exposições atuais como as Bienais trazem uma arte cada vez mais complexa e rica, mas também uma banalização em que, como nos afirma Duarte (2005), circulam os mesmos curadores, os mesmos artistas e os mesmos *marchands*, havendo necessidade de trabalhos de pesquisa educativos dessa produção e principalmente acesso a ela.

A educação é processo de humanização, precisamos nos transformar em seres humanos. Somos possibilidades quando nascemos e não há garantia de que nossos sentidos (físicos e espirituais) atingirão a sua potencialidade. Esse é o trabalho da educação, como prática que permite o acesso a toda a produção já realizada e instrumentos de criação de novos conhecimentos.

O contato educativo com a arte contemporânea pode abrir possibilidades de desenvolvimento estético na prática dos alunos, sendo uma ferramenta para tal, um instrumento para que eles possam analisar as situações e produzirem artisticamente. “Importante é saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais” (CHARLOT, 2002, p.97-98).

Como nos alerta Bourdieu (2001, p.273), “[...] o modo de percepção propriamente estético constitui o produto de uma transformação no modo de produção artística”, por isso, como veremos no decorrer deste capítulo, o contato na teoria e prática com novas formas estéticas interferiram no repertório visual desses alunos. O projeto realizado através da pesquisa-ação proporcionou possibilidades educativas com a arte contemporânea, compreendendo que esses alunos estão em uma cidade periférica aos grandes centros, onde as produções,

as exposições, os debates e as pesquisas ocorrem com maior frequência e em maior quantidade.

1. Memoriais – uma análise do que falam e pensam os alunos sobre sua vivência em artes

A primeira prática realizada após diálogos com os alunos foi o pedido de que realizassem um memorial, ou seja, um relato escrito de todas as atividades com artes de que foram sujeitos durante sua vida escolar. A finalidade foi conhecer os tipos de experiências a que foram expostos, o processo de formação pelo qual passaram, e os papéis e funções já desempenhados, pois muitos são docentes da área, bem como os desafios enfrentados na prática docente.

A grande fonte que alimenta a construção de um trabalho é a memória. Prodigioso e inesgotável o campo da memória se torna, muitas vezes, centro de pesquisas teóricas e metodológicas, possibilitando reflexão, crítica e troca de experiências. Assim, a memória torna-se um aliado para a compreensão das experiências vivenciadas, associada à discussão da cultura e suas transformações em períodos e lugares em que os processos da civilização provocam diferentes reações sociais.

As respostas coletadas evidenciam que o ensino de arte apareceu no Jardim de Infância ou na Pré-escola essencialmente com atividades de coordenação motora, isto é, para o desenvolvimento da Psicomotricidade e também da memorização. Uma atividade duas vezes citada foi a *“pintura com desenhos prontos”* ou *“cores corretas em desenhos já feitos”*, juntamente com a colagem. Outras atividades: desenho livre, dobraduras, aulas de piano, atividades com argila, rabisco, desenhos e atividades para datas comemorativas, também foram apontadas.

De 1ª à 4ª Série ou Ensino Fundamental permanece o desenvolvimento da Psicomotricidade não só com o princípio da colagem deslocado de sua historicidade e desenhos mimeografados, mas com um ensino de arte como pretexto para o ensino de outras disciplinas, como no desenho livre após leitura de

uma história, onde a importância não está no conteúdo da ilustração com sua linguagem específica, mas somente no conteúdo escrito da própria história. Conforme Barbosa, "... é comum na evolução da cultura brasileira que a renovação da Arte Visual ocorra como decorrência da evolução literária, representando muitas vezes uma ilustração visual da literatura" (BARBOSA, 2002 pág.29).

As atividades relacionadas às datas comemorativas envolvem trabalhos manuais, artesanato, desenhos mimeografados e caderno de desenhos com essas datas. Exemplos: a páscoa, com o coelho e a cesta de ovos; o dia da bandeira com o papel crepom enroladinho na bandeira; o natal com rodinha de papel laminado nas bolas da árvore ou algodão na barba do velho; o cinzeiro de barro para o dia dos pais e corações de madeira pintados para o dia das mães. Aparecem igualmente o dia do soldado e o dia da árvore.

A presença do desenho aparece em todos os memoriais em atividades de 1ª à 4ª séries. Mas ele está associado ao estudo de mapas e ao caderno de cartografia, ao desenho geométrico, ao quadriculado como desenho livre, ao uso do papel de seda que "*dava nota maior para os que copiavam*", a pintura com água nos desenhos prontos, aos cartazes para as festas e a sua feitura após a leitura de uma história. Foram relatadas expressões como "*está mal feito*", "*o desenho da fulana é o mais bonito da sala*", "*você não pode desenhar pessoas nuas, é feio*". É ainda citado o concurso de desenho na escola ou inter-escolar e aparece o diploma como prêmio de desenhista. A exposição de desenhos em varal é citada apenas uma vez, o que pode indicar que os trabalhos dos alunos não eram habitualmente mostrados para a comunidade escolar.

Os relatos acima são resquícios do desenho das aulas públicas de **geometria**, criadas com a reforma pombalina, e das aulas de desenho do modelo vivo em 1800, **figura** desenhada não segundo a realidade, mas **idealizada**. Também, com base no ensino das Belas Artes, pela Academia Imperial de Belas Artes (supervisão da Missão Francesa 1816) são criados exercícios formais predominando a **cópia** de estampas e retratos. É importante lembrar que durante toda a primeira metade do séc. XX o **desenho geométrico** teve enorme

sucesso, sendo considerado a única base verdadeira do desenho artístico e industrial, baseado nas idéias de Rui Barbosa, que por sua vez, se baseava nas idéias de Walter Smith. O desenho para ser estético volta a ter como base a cópia, principalmente cópia de estampas.

Na área da música aparecem os cantos religiosos e as cantigas de roda e isso, sem dúvida, resulta do trabalho realizado pelos jesuítas, na gênese da educação brasileira, que desenvolviam um trabalho pedagógico e missionário com a intenção de divulgar a fé católica e manter a unidade política.

Da 5ª à 8ª série a disciplina de Artes segue o princípio utilitário que se revela tanto nas dicas de culinária quanto na produção do artesanato. Há referências ao caderno *“especial de receitas”*. Também aparecem as aulas de artes como prendas domésticas com aulas de bordado e costura, pontos e técnicas de bordado, crochê, tricô e bordado, em quatro citações. O artesanato é o mais comentado e as atividades lembradas: trabalhos artesanais com grampos de roupa, palitos de fósforo e de sorvete, confecção de quadros com pregos, pintura em estátua de gesso de maneira livre; artesanato em couro, flores, quadros de folhas de papel alumínio, pintura em tecido, cerâmica, quadrinhos com grãos, palhaços de fuxico, trabalhos manuais com materiais diversos, exposição de artefatos em feiras de ciências. A técnica da pintura está sempre ligada ao artesanato, como na pintura em gesso e em tecido, seguindo a idéia da utilidade. Há apenas uma referência quanto à pesquisa de cores e formas. Assim, a arte utilitária é fortemente envolvida com uma psicomotricidade considerada feminina, levando à conclusão em um dos relatos nos memoriais de que *“estudar arte era coisa de ‘viadinho’”*, em uma perspectiva de preconceito de gênero na produção artística como representação social.

Cabe recordar aqui, que os trabalhos manuais (para os meninos) e os trabalhos de agulha (para as meninas) são introduzidos no curso primário (7 a 13 anos) já na época da grande reforma de Benjamin Constant de 1890, durante a primeira República.

A presença do concurso para avaliação dos melhores desenhos aparece na confecção de logomarca da camiseta do uniforme, revelando a continuidade da necessidade técnica e utilitária desenvolvida em artes. Se há um estudo específico do *design* ou comunicação visual, este não é trabalhado: “*Em nenhum momento a História da Arte foi objeto de estudo, nem o Design com conteúdos de composição, percepção da cor e forma*”, cita um aluno. É lembrado o concurso de declamações de poesias inter-colegial e poemas na disciplina de artes.

A falta de formação do professor fica clara nos memoriais quando reportam não haver professores com formação na área. É indispensável comentar que com a lei nº 5692/71 quando o ensino de arte passou a fazer parte do currículo escolar, não havia cursos universitários para formação dos professores de arte e nem todos os professores existentes estavam em condições de trabalhar com a “polivalência” apregoada pela lei, isto é, as áreas de música, artes plásticas e teatro com um só professor. Afirmaram que a professora de Artes era a professora de matemática, de história ou de português e que a mudança do nome da disciplina de Educação Artística foi de Desenho Geométrico para Artes Visuais, Indústria Caseira e Técnicas Comerciais. O teatro foi desenvolvido na disciplina de Técnicas Comerciais (representações de compra e venda de mercadorias, anúncios, jingles, propagandas, etc.). O caráter prático utilitário que a arte assume com a finalidade de profissionalização precoce e levantamento das aptidões é evidente. Assim, a dramatização é pretexto para o ensino das Técnicas Comerciais e não constitui realmente um ensino de Teatro. Em um memorial é relatado que nas pequenas produções teatrais eram escolhidos os mais habilidosos. Desta mesma forma, atividades de Dança estão na disciplina de Educação Física, e divide com a Arte os ensaios para as festas e festivais de dança. Atividades estas, geralmente, ligadas às datas comemorativas do calendário escolar.

Abro um parêntese para indagar: que espécie de experiências estéticas essas atividades proporcionaram a esses alunos? Que familiarização com objetos

artísticos foi possibilitada por essas práticas? Como foram elaborados os sentidos artísticos? Qual o processo de humanização proporcionado?

No ensino de 5ª à 8ª série o foco não é mais o do desenho para as datas comemorativas. Este surge como desenho geométrico ou figuras geométricas na disciplina de Matemática. Em um dos memoriais são relatados estudos de texto sobre o brilhantismo matemático dos renascentistas e como isso poderia ajudar a fazer um cubo geometricamente correto. Houve também referências a respeito do desenho geométrico, do desenho quadriculado, do desenho de letras, números, desenho livre e história em quadrinhos. Apenas uma vez foram citados trabalhos com relação às cores quentes e frias, visitas a exposições locais e apostila com iniciação à história da arte.

Arte, no 2º grau, está nas disciplinas de Geografia e História *“como expressão cultural dos povos”* e no Curso de Magistério *“com desenhos mimeografados para confecção do material de Regência”*, repetindo, como vimos anteriormente, uma formação para o desenvolvimento da coordenação motora e a psicomotricidade desenvolvidos na Pré-escola e Ensino Fundamental. Surge também o curso profissionalizante de Desenho Arquitetônico, onde a preocupação técnica é evidente. A ligação com a disciplina de Português continua através da criação de desenhos como pretexto para o ensino da literatura. Estudos da Semana da Arte Moderna com exposição, Cubismo e trabalhos nessa técnica, colégio com laboratório de artes, com pias, bancadas e vasto material, técnicas avançadas com argila e gesso, oficina de artes aos sábados, foram citados em apenas um memorial. E com relação a um curso Supletivo um descaso total foi relatado por um aluno: *“formação de todo o 2º grau de artes com um curso de duas horas para confecção de bombons de chocolate”*.

Uma grande influência na formação desses alunos para a arte é a sua família, principalmente do pai e da mãe, que são referenciais. Cito os depoimentos contidos nos memoriais: pais músicos, *“brincar com arte”*; apresentações musicais e teatrais da igreja; influência do pai, militar da aeronáutica e pintor; influência da mãe que produzia desenhos copiados: *“ursinho muito fofo”*; tio que mostrava desenhos em quadrinhos: *“Wolverine, Tempestade, Superman”*; filha de

pedagoga, que viu ou participou de apresentações artísticas; influência do avô, de origem germânica, que apreciava a fotografia e o artesanato, na forma da tradição gaúcha; incentivo da mãe que pinta. Esses depoimentos relatam o contato com uma produção artística feita de modo psico-afetivo²² e através de relações sociais que se refletiram na formação inicial e na liberdade da produção, em casa.

Bourdieu afirma: "poderíamos dizer que a distância em relação às obras legítimas se mede pela distância em relação ao sistema escolar se a educação familiar não tivesse um papel tão insubstituível, em razão da sua prioridade e da sua precocidade, na transmissão dos instrumentos de apropriação e do modo de apropriação legítimo" (apud Ortiz, 1983 p.95). Ele acentua o poder da escola, mas coloca prioritariamente o papel da gênese da familiarização cultural na vivência familiar, embora se possa questionar no contexto desses alunos, as possibilidades familiares de acesso aos bens culturais mais elaborados.

Nos memoriais destacam-se ainda as aulas extra-classes promovidas pela escola e que, por serem menos utilitárias, possuem um caráter de projeto de prática artística. Essas aulas foram consideradas ótimas em um memorial e abrangem o desenho, o teatro, a música e a dança. São citadas: escolinha de desenho onde havia teatro com criação de cenários e adereços; aulas de música, com pesquisa sobre autores clássicos, além de aulas de canto, aulas de piano, aulas de ballet clássico (currículo normal) e contemporâneo (extra curricular).

Há também a formação em escolas especiais, particulares, voltada para balé clássico, história de desenho em quadrinhos, dança moderna, violão, flauta doce, ateliês de pintura a óleo, acrílica, aquarela, porcelana, pintura em seda e aulas de desenho; mas sem nenhuma referência, nos memoriais, a conteúdos e metodologias.

A atuação profissional de um dos alunos é relatada de forma já reflexiva. Uma licencianda/professora de Educação Artística de 5ª à 8ª série, ensinou artesanato, atividades com datas comemorativas, balões e bandeirinhas para festa junina, contudo, após a reformulação da apostila na escola passou a ensinar os

²² Relativo aos processos psicológicos através da afetividade humana. (Dicionário Aurélio)

quatro pilares da arte: Visuais, Música, Dança e Teatro. *“Sem formação nas Artes Visuais e Música, não foi fácil falar de movimentos artísticos e comparar obras”*. Em música utilizou vídeos com relação aos instrumentos musicais, orquestra, etc.

Nos memoriais observa-se que o conteúdo de desenho está presente em todas as séries, contudo é aplicado com posicionamentos metodológicos e concepções variadas.

O desenho considerado ‘livre’ surge acompanhado de observações em que se misturam concepções do que seja realmente um desenho livre, isto é, criação sem induções, vindo somente do próprio aluno, mesmo que este já traga em si pré-revelações. Desenho livre acompanhado de *“está mal feito”*; *“o desenho da fulana é o mais bonito da sala”*; *“você não pode desenhar pessoas nuas, é feio”*; desenho livre com *“aumento do desenho reduzido”*, desenho livre *“após leitura de uma história”*, no sentido de ilustração como pretexto para o ensino da língua em questão; desenho livre como *“desenho geométrico”*, onde podiam *“criar, riscar, compor, construir”*; desenhos da natureza, ao ar livre, ou somente desenho livre, sem maiores questionamentos ao aluno. O mesmo ocorre com a técnica da pintura e da colagem. Ambas vinculadas a um desenho já esboçado ou material alternativo dado, como no artesanato. As técnicas do desenho, da pintura e da colagem estão submetidas a valores e representações da prática educativa em arte, bem como sua história.

Ferreira (2001), faz um relato da visão dos professores quanto às práticas artísticas nas escolas que vale a pena trazer:

Na opinião de muitos professores, as artes têm um caráter utilitário, meramente instrumental. O desenho, por exemplo, serviria para ‘ilustrar os trabalhos de português, ciências, geografia’ e para ‘formar hábitos de limpeza, ordem e atenção’; desenho, música e dança podem desenvolver a ‘coordenação motora e a percepção auditiva’; o teatro e a música podem atuar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas, assim como no ‘desenvolvimento da atenção, da concentração’ (...) (p.11/12).

A duração de um ano já percorrida no curso de Licenciatura em Artes refletiu-se nos memoriais. Observando as declarações: *“leva-se em consideração o diferente dentro da escola”*; *“importância da arte como formadora de reflexão”*; *“descobrimo novas formas de ensinar, discutir e analisar as obras de arte”*; *“questionar o sentido da Arte para a vida dos alunos e sua importância”*; *“importância da História da Arte”*, conclui-se que novos conceitos surgiram para a concepção da disciplina de Artes.

Após o relato dos memoriais foram aplicados dois questionários, a fim de levantar quais as concepções dos alunos sobre o professor de artes, e os conceitos de arte, artista e arte contemporânea que descrevo a seguir.

2. Concepções reveladas nos questionários I e II (em anexo)

2.1. Profissão docente

Cabe explicar neste trabalho o que entendo por profissão docente em artes. Partindo do princípio de que só conseguimos ensinar aquilo que sabemos, o profissional docente em artes precisará estar, ele próprio, familiarizado com a história da arte e com a arte contemporânea. “É muito importante, por exemplo, que o professor esteja ciente do fato de que muitas das reflexões a respeito da arte contemporânea são estruturadas com base em um paralelo que se estabelece com a modernidade que a antecedeu” (FERREIRA, 2001, p.185). Além de assegurar o acesso à produção artística em visitas a exposições, na apreciação de reproduções, no estudo da história da arte e especificadamente no fazer, o professor deve também assegurar estudos com relação à formação do gosto, do público e mercado de arte, suscitando reflexões sobre as relações que a arte contemporânea estabelece com seu meio de origem e com a própria história das tradições artísticas. “Essas são fontes imprescindíveis para o entendimento da arte contemporânea, que desloca a crença do produto para o processo de criação e recepção da obra” (idem, p.220). Somente assim o aprendiz terá oportunidade de resignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte,

desenvolvendo maior poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora, a fim de formar consciência de si mesmo e do mundo.

Sobre a concepção da ação docente, do que é ser um professor de artes, após um ano de estudos, pois todo o projeto foi realizado durante o 2º ano da Licenciatura em Artes desses alunos, eles enfatizaram que ensinar arte é vê-la de maneira mais crítica, não só contemplativa. Mas, também, viram no professor uma pessoa capaz de despertar **o interesse, a sensibilidade e a criatividade** de seus alunos. Alguém que auxilia o aluno a **expressar** o que vive; **comprometido; construidor de relações sociais e mediador**, sem impor regras e condições, mas orientando para a reflexão e produção.

Com esses posicionamentos é importante lembrar as declarações de Pareyson (2001, p.22-23), que afirma que toda operação humana contém a espiritualidade e a personalidade de quem a faz e se dedica com empenho. Sendo assim, a arte tem um caráter expressivo, entre outros. Para ele, a arte é somente expressão enquanto forma, um organismo que vive por conta própria e contém tudo quanto deve conter. A espiritualidade, então, está identificada com o estilo. O conceito de expressão deriva o seu especial significado daquele de forma. Dizer que a arte é expressão de sentimentos é perigoso no plano da estética, pois pode existir um programa lírico que exprima afetos, emoções, mas isso não esgota toda a espiritualidade que a arte possa oferecer.

A respeito da socialidade da arte Canclini afirma, “Se o gosto pela arte, e por certo tipo de arte, é produzido socialmente, a estética deve partir da análise crítica das condições sociais em que se produz o artístico” (1984, p.12). Segundo ele, os estudos estéticos encobriram as condições sociais que originam a arte e devem ser substituídos por uma estética instruída pelas ciências sociais e da comunicação. Neste sentido, a educação tem o papel de proporcionar familiarização com as obras de arte. No encontro da cultura com o sujeito, o professor tem o trabalho educativo de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos. O professor de arte pode auxiliar no desenvolvimento de observações e percepções para que se tenha a oportunidade de adquirir novos repertórios e fazer relações com a própria existência. Como

intermediar conhecimentos se o próprio professor de artes não tem familiaridade com as obras, nem educação estética para tal? Como problematizar esses conhecimentos para novas descobertas e aprofundamento, se não há preparo para a ação pedagógica e educacional em artes?

Quanto à relevância em sua atuação como professores, os alunos afirmam que o curso, até aquele momento, trouxe: **posicionamento crítico; visão mais ampla; conhecimentos da história da arte; conscientização da arte como instrumento de socialização; fundamentação teórica e a prática reflexiva nos fundamentos da ação docente; visão da arte de totalidade, seu alcance e sua importância; experiência do conjunto de conteúdos articulados.**

Nota-se que a visão do que é ser um professor de artes relaciona-se com o que acham relevante na sua atuação profissional, associando-se com as dificuldades que alguns já enfrentam na sua prática como professor. E neste aspecto, a grande maioria sente falta dos conhecimentos específicos da área e seu domínio, como também se ressentem da baixa carga horária para as aulas de artes nas escolas em que atuam. A questão da carga horária tem a ver com o que a sociedade entende que é importante ensinar. Arte é menos importante, portanto, a carga horária será menor. Desse modo, o movimento da valorização das artes na escola está sujeito ao entorno social.

2.2. Arte, artista e arte contemporânea

Já tendo percorrido um ano do Curso de Artes, constatou-se que a grande maioria dos alunos considerava-o como ponto de contato para com as artes visuais. Em seguida, as oportunidades pouco expressivas que a cidade proporcionava em qualidade de exposições e cursos específicos da área. A mídia televisiva, principalmente a TV Cultura, foi citada como maneira de estar em contato com as artes visuais. Somente um aluno mostrou tendência à produção, mantendo seu contato com as artes pela própria prática artística.

O posicionamento desses alunos sobre o que consideram importante para desenvolver seu conhecimento e sensibilidade artística esteve, acima de tudo, ligado ao conhecimento teórico estético, junto às técnicas e pesquisas de materiais. A arte vista sob o ângulo do pensar e refletir pareceu ser a maior necessidade, junto à pesquisa, para a formação. Contudo, o conhecimento do qual nos fala Vázquez, que revela o real, fazendo o artista aproximar-se da realidade para dar a conhecê-la em suas obras, também é reverenciado pelos alunos. *“Percebi que para construir uma obra de arte, os artistas usam várias estratégias, mas tudo isso é cuidadosamente estudado. Portanto, criar não significa mais copiar o real, nem tampouco inventar coisas totalmente fora da realidade. É preciso ver, saber, para poder transmitir”*. Assim, fica evidente que a arte só pode ser conhecimento, transformando a realidade exterior e que o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova. A importância está nos aspectos essenciais da realidade humana que nos são revelados pela criação na arte. Algumas declarações feitas sobre as obras apresentadas nos trazem indícios desse conhecimento que revela o real, isto é, que considera a arte nesse aspecto de espelho, reflexo ou aproximação com a realidade social, mas, obviamente, não uma postura descritiva ante o real com um passivo comportamento de observação:

“Gostei muito da instalação feita com o avião e seus milhares de objetos pontiagudos (confiscados nos aeroportos), pela analogia que o artista faz entre as maiores invenções do homem e a fragilidade da segurança dos nossos aeroportos. Também gostei muito de uma tela de Beatriz Milhares. As formas coloridas e decoradas de seu trabalho nos deixam a imagem de um Brasil alegre e festivo, por conta dos arabescos e flores encontrados em sua composição”.

“Muitos trabalhos me chamaram a atenção, entre eles o vídeo (...) que nada mais era que duas construções progressivas e simultâneas do cotidiano de dois personagens representados por um único intérprete. Era engraçado, porque havia uma enorme semelhança (enorme mesmo) entre os personagens e os cenários,

que mais pareciam estar refletidos num espelho, e um enorme contraste de comportamento...”.

“... uma das obras que mais gostei, pois além da parte estética (...) me fez refletir de uma forma interessante, foi a do chinês Chen Shaofeng, que retratou pessoas comuns e as fazia pintar um retrato seu. Com a intenção de montar sua obra, o trabalho artístico de muitas pessoas diferentes estavam ali, cada traço, único, cada forma, e a obra, mesmo assinada por ele, acabou passando pra mim que o artista talvez não fosse ele, e sim quem vê, o artista, pode ser qualquer um, o porteiro, meu vizinho ou eu, só depende de como vemos e de como nos é colocado”.

Os alunos consideraram importante, também, maiores oportunidades dentro da cidade onde vivem e o acesso aos bons profissionais, bem como a experiência na área.

Aqui, pode-se notar uma tendência da **arte como conhecimento**. Certamente, como afirma Pareyson (2001, p.23), a arte tem um aspecto cognoscitivo, mas as diversas concepções de arte não podem ser vistas isoladas entre si ou absolutizadas. Esse aspecto de conhecimento pode ser dado a outras atividades humanas, já que cada uma delas abre oportunidades sobre a constituição da realidade e para construções conceituais. É preciso lembrar que não se trata da dicotomia entre pensamento e ação. O homem é uma totalidade dialética: o fazer gera o pensar, que modifica o fazer, que determina novos modos de pensar e assim infinitamente. Isto é a práxis humana.

Antes de qualquer coisa, é preciso levar em conta a relação, característica do processo prático, entre a atividade da consciência e sua realização. No processo verdadeiramente criador, a unidade de ambos os lados do processo – o subjetivo e o objetivo, o interior e o exterior – se apresenta de modo indissolúvel. (...) Um ato objetivo, real, é precedido por outro, subjetivo, psíquico, mas por sua vez, o ato material aparece fundamentado tanto um novo ato psíquico, em virtude dos problemas que suscita, como um novo ato material, na medida em que representa o limite em que este se torna possível (VÁSQUEZ, 1986, p.248).

Por isso a necessidade da formação docente contemplar a relação da prática com os movimentos artísticos, a sociedade mais ampla, os aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem a arte contemporânea.

Cito aqui, também, algumas anotações de sala de aula da artista plástica Eliane Prolík²³ (PR) com Luciano Fabro, representante da Arte Povera, no que diz respeito a uma prática reflexiva da arte.

[...] Arte é fazer, não só conhecer, não só pensar, não só usar, mas fazer - construir a consciência com as coisas. O artista exercita a capacidade de metabolizar e transformar as coisas, não no sentido de representar a imagem externa das coisas, mas de sua consciência com as coisas. O esforço não é dirigido ao interpretar, mas ao olhar com atenção. Não é o artista que vê a coisa, é a coisa que parece olhar para fora, é ela que provoca sensações que são você. Uma obra não são estudos, pesquisas, técnicas, etc. Uma obra é quando a idéia encontra a técnica e esta o teu modo de ser particular (PROLIK, s/d).

É necessário ressaltar aqui que o fazer artístico nas Licenciaturas não está comprometido com uma produção artística maior como no Bacharelado, o que não diminui a responsabilidade; ao contrário, exige cada vez mais um envolvimento atuante e crítico do profissional do ensino. Isso criou algumas dificuldades, em razão da não disposição para o entendimento do fazer pedagógico. O que remete a questão de como formar o professor no artista e o artista no professor.

Uma parte dos alunos optou por fazer o curso de Licenciatura em Artes Visuais por já estar em contato com o ensino, seja ele em escolas públicas ou particulares, ou em ateliês, mesmo não tendo a habilitação superior para tal. Retrato este, muito comum, na maioria das escolas da cidade ou região, como apontou a pesquisa feita para a abertura do curso. Entretanto, a maioria dos alunos nunca atuou como professor de artes, somente em trabalhos sociais, como voluntário. Outras determinações direcionaram-se à entrada no curso, como o fato de gostarem da área, e por ser a única maneira viável de estar em contato

²³ PROLIK, E. *Come Fare* – Como Fazer. Anotações de sala de aula com Luciano Fabro (Arte Povera / Itália). Curitiba, [198-]. (fotocópia)

contínuo com a arte. O posicionamento desses alunos para com a escolha do curso revelou grande interesse de formação na área e com relação aos memoriais, de continuação e aprofundamento do que foi, mesmo com deficiências, recebido e aprendido. Desse modo, pode-se observar que a partir da entrada no curso, a arte passou a ser vista de maneira mais ampla, como conhecimento em seus aspectos estéticos e filosóficos, embora a arte vista como aproximação com a realidade esteja mais timidamente presente.

Ao contrário, as perguntas sobre o que é ser um artista e o que é arte assinalam, na sua maioria, com maior evidência, as **concepções de expressão e socialização**. As respostas acentuam a definição de arte e artista com exprimir algo.

“Alguém que consegue exprimir um sentimento...”.

“Alguém que através da arte estabeleça um diálogo com a sociedade, com a realidade”.

“Ser um agente provocador, um estimulador de sensações”.

“Toda manifestação do homem que expresse o seu pensar, o seu ser”.

“Arte é uma forma de expressão”.

“Ela é a expressão da liberdade de cada um (...) de produzir seguindo sua intuição e sensibilidade”.

Acrescentam-se, também, outras idéias sobre ser artista e sobre a arte.

“... ser reconhecido pelos seus feitos”.

“É ter uma alma diferente dotada de certas habilidades sensitivas, não há limitação nas soluções”.

“... ser artista é (...) dar força comunicativa aos objetos...”.

“Arte é a possibilidade de comunicação...”.

“Às vezes, penso que não existe arte e sim pessoas que a intitulam, ou o mercado que a intitula para fins comerciais, mídia, muita coisa passa pela minha cabeça”.

Arte “... é tudo que é produzido com a intenção de expressar algo, sem tendências para serem comercializadas”.

Parece que aqui se evidencia um conhecimento da substituição do valor de uso pelo valor de troca na arte praticada na sociedade capitalista e a busca pelo prestígio. Naturalmente, está implícito que ser reconhecido pelos seus feitos é o que recebe o artista no sistema de troca da indústria cultural, não só, mas especialmente no ‘mercado de arte’, já que ele tenta acentuar e perpetuar o conceito da aura em instantâneos.

Para Marx, no mundo capitalista “a propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos [...] como capital ou quando por nós é directamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado, etc., numa palavra, quando é utilizado” (MARX, apud PEIXOTO, 2003, p.46). Assim, o valor estético do objeto artístico é obscurecido pelo valor de troca. E visto como mercadoria há um consumo passivo e massificado, não ocorrendo a apropriação-fruição da obra para promover a consciência e permitir o desenvolvimento da autoconsciência.

Peixoto assinala que quanto mais o homem tem condições de acesso ao mundo da cultura – arte, filosofia e ciência - tanto mais genuinamente humano ele se faz. Para ela, a humanização é um processo historicamente aproximativo e relativo às condições concretas de uma sociedade e das classes dentro dela. Então, a socialização da produção espiritual acelera o processo de humanização. Cita Marx, que diz que a produção humana

[...] determina não só o objeto do consumo, mas também o modo de consumo. Logo, a produção cria o consumidor. [...] A necessidade que sente do objeto é criada pela percepção deste. O objeto de arte – tal como qualquer outro produto – cria um público capaz de compreender a arte e de apreciar a beleza. Portanto, a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. Logo a produção gera o consumo (MARX apud PEIXOTO, 2003, p.46-47).

Sobre o que pensam da produção artística atual as respostas dos alunos foram variadas, mas foi enfatizado: **o reconhecimento da falta de acesso**

para com a arte contemporânea e o desejo de acesso e conhecimento. As respostas demonstram que ao mesmo tempo que a arte atual tem maior liberdade e poder de acesso, há dificuldades de entendimento. Quando se pode tudo criar, é mais difícil encontrar parâmetros de análises, por isso, a necessidade cada vez maior da pesquisa prática e teórica nessa área.

“Mais rica”.

“A produção está por toda parte”.

“... muito eclética, (...) mais crítica”.

“Liberdade total de criação, mas com muitas barreiras culturais para serem transpostas”.

“... muito voltada para o mercado”.

“... muita cópia, muita releitura”.

“... pouca criatividade”.

“... elitização cada vez maior da arte em relação ao público”.

Os alunos responderam não possuir produção própria, isto é, um trabalho de criação de estilo pessoal. Quando a resposta não é negativa, a criação se concentra em estudos para as disciplinas. Somente dois alunos posicionaram-se: um faz fotografia digital e o outro faz pinturas de natureza morta, paisagens e figura humana. Outros dois revelaram gosto por fazer pintura abstrata, fazendo pesquisas práticas para tal. É preciso ressaltar que o contato com a produção artística é fator primordial na formação do professor em artes, por ser antes de tudo seu campo específico. Essa especificidade do professor de artes, que pode ser também um artista, reforça a dupla humanização desses sujeitos como formadores e artistas.

Pelos memoriais e questionários respondidos ficou evidente para mim a falta de informação específica da área visual a partir do séc. XX. Sendo assim, estabeleci com os alunos um trabalho teórico e visual a respeito.

3. Contato teórico com a produção plástica do séc.XX

Como o foco da pesquisa era o acesso à arte contemporânea, através de visita à 26ª Bienal Internacional de São Paulo, foram previamente trabalhados conteúdos teóricos e visuais, relacionados aos principais movimentos artísticos do final do séc. XIX e do séc. XX, a fim de situá-los no processo artístico universal. A base para discussão foi o livro *A Arte Abstrata* de Dora Vallier, porque a abstração modificou o rumo das artes visuais, constituindo-se num importante marco na produção e leitura visual. A arte abstrata nasce com o início do século e efetua uma ruptura na história da arte: a realidade deixa de estar indissoluvelmente ligada à forma. Sendo uma ruptura significativa na história da arte, “a arte abstrata tem que ser entendida como fenômeno e não mera tendência” (VALLIER, 1986). O livro apresenta o trabalho dos três primeiros abstracionistas, Kandinsky, Mondrian e Malevitch, a abstração na escultura, a arte abstrata na década de 30 e a arte abstrata na década de 45. Também foram vistos outros movimentos artísticos, avançando até nosso século.

Sendo impossível compreender a arte contemporânea sem ter acesso a esses conhecimentos anteriores, após a leitura do livro, houve seminários e depoimentos escritos nos quais observou-se, principalmente, **a descoberta da força de elementos formais básicos da matéria que podem ser significativos sem estarem ligados à figuração**. Isso foi revelado em algumas considerações:

“... pudemos entender desde a primeira apresentação que estes artistas passaram por um longo processo em que foram evoluindo cada um a seu modo, até mergulharem em uma fase onde rejeitaram a representação objetiva e real e começaram a desenvolver uma linguagem a partir dos elementos: cores, forma e gestos”.

“A autora coloca que a escultura dissocia a forma do volume e o volume da matéria, ou ainda que deixa de ser massa fechada e torna-se inserção de planos, ou seja, utilizando vazios, ela consegue me passar que na escultura, especialmente Tatlin, consegue abstrair com consciência e artisticamente”.

“Acho o abstracionismo de ambos, Kandinsky e Mondrian, muito desprendido, até então, o que não acontecia. É um grande pulo, uma transformação”.

“... gosto muito das composições do Mondrian, elas parecem que estão o tempo todo em movimento, e mesmo observando o processo de transformação, desde as árvores até seus últimos trabalhos é algo que passamos a dar valor”.

“Até se chegar ao abstrato é um longo caminho de pequenas transformações. Adiante, quando chega definitivamente ao abstrato, o ponto que mais me impressiona, sem dúvida, continua sendo o uso da cor”.

“A arte abstrata (...) tem como principal característica composições através de formas que não expressam a imagem do mundo exterior, (...) deixando de lado a simples contemplação diante da obra. A partir desse momento o artista se vê livre na sua representação, pois admite-se que uma forma pode ser significativa, bela e agradável, mesmo não representando nada”.

A respeito da matéria da arte é importante assinalar que é através dela que a obra de arte é um sujeito real, físico e sensível. Os materiais físicos de que se servem os artistas são matéria da arte. Pareyson (2001, p. 156-157), comenta sobre a *constituição natural* da matéria da arte que o artista não pode violar de modo algum: a visão das cores, por exemplo, obedecem a certas leis que traduzem determinadas aproximações e determinadas divisões em determinadas percepções. Depois, tem o *uso comum* da matéria da arte, que são as cores, linhas, etc, como signos ou sinais, tratando-se de um pré-artístico (cartazes publicitários, sinais de trânsito, etc.), sendo a matéria assumida como meio para atingir certos objetivos. E a matéria da arte tendo por fim uma *destinação* e, muitas vezes, até já uma configuração artística, chegando com a matéria ao seu ato criativo e inovador, além do pré-artístico.

A obra de arte não é só a matéria, mas para encontrar a coincidência de espiritualidade e fisicidade, é preciso [...] tê-la diante de si como uma coisa, e, ao mesmo tempo, nela saber ver o mundo; fazer falar com sentidos espirituais o seu próprio aspecto sensível; não tanto buscar o significado da sua realidade física

como, antes, saber considerar esta mesma realidade física como significado [...] (idem, p.156).

Observou-se entre os alunos também nos depoimentos escritos:

- consciência do processo histórico e de uma estrutura social determinando a produção artística -

“... estudar mais a fundo os artistas, o contexto histórico, todo o processo de produção, entendi que a coisa não surge assim tão fácil, do nada e que qualquer um pode fazer. O abstrato passou para mim a ser concebido como algo muito sério, muito importante e difícil de ser feito por ‘qualquer um’ (a coisa não é tão simples assim).”

- a valorização de uma postura pedagógica no ensino das artes -

“... Mas o que mais me chamou atenção foi perceber, a partir deste trabalho, como eu devo atuar na minha prática pedagógica, o quanto é importante a bagagem teórica de um professor, a importância da pesquisa, do saber ensinar certo e como nos diz Paulo Freire, para ensinar certo precisamos pensar certo”.

- a descoberta sobre o processo particular do artista que passa por transformações diversas no caminho da criação -

“Iniciamos com a obra ‘Impressão: Nascer do Sol’ [sic] de Claude Monet, onde pudemos observar uma mudança considerável frente ao estilo usado até este período”; “proporcionou-me um entendimento mais amplo de vários períodos que um artista vive até abstrair sua pintura em uma obra de arte”; “uma arte livre, que a princípio aos olhos leigos, fez-se de qualquer jeito, sem estudo, mas que na verdade passou por uma série de transformações, sofreu influências de correntes anteriores, que expressa algo sem ser necessariamente figurativo”.

- a descoberta da arte como idéia, o que remete à arte conceitual -

“As idéias artísticas vistas (...) nos levam a refletir sobre o que é arte. A arte é muito mais que um objeto concreto. É muito mais que uma realização física para outras pessoas olharem. Arte é idéia. Arte é integração entre artista e a idéia criativa”.

Ressalto aqui, as palavras de Pareyson sobre criação e descoberta:

O processo artístico não é uma criatividade tão absoluta que deixe ao artista uma liberdade completa e incondicionada, como parece aos defensores da irresistível espontaneidade e da excepcional e tumultuosa fecundidade do gênio, nem uma obediência tão confiada que se reduza a um simples acompanhamento, conforma à idéia de Goethe de que a poesia nasce, cresce e amadurece como uma planta, de modo que ao artista não resta outro trabalho senão o do jardineiro, de secudar e favorecer o seu desenvolvimento, removendo e prevenindo todo obstáculo (PAREYSON, 2001, 190).

Para ele, o processo artístico é uma síntese da atividade criadora e desenvolvimento orgânico. Do ponto de vista do artista com a obra por fazer, tudo depende dele e sua criatividade. Do ponto de vista da obra acabada, trata-se de um desenvolvimento orgânico, do embrião gerado na mente do artista para o termo natural da própria finalidade. Contudo, o que caracteriza o processo artístico é a dialética da livre iniciativa do artista e a finalidade interna do êxito,

donde se pode dizer que nunca o homem é tão criador como quando dá vida a uma forma tão robusta, vital e independente de impor-se a seu próprio autor, e que o artista é tanto mais livre quanto mais obedece à obra que ele vai fazendo; antes, o máximo de criatividade humana consiste precisamente nesta união de fazer e obedecer, pela qual na livre atividade do artista age a vontade autônoma da forma (PAREYSON, 2001, p.192).

Seguindo os estudos teóricos, realizei com os alunos uma oficina de pintura. Era o momento de entrarmos em uma prática contemporânea e o fazer conduziria melhor à caminhada para o contato com a produção atual através da Bienal Internacional de São Paulo, 2004.

4. Oficina de criação na pintura

A oficina de criação foi realizada em quatro dias, 16 e 17 de setembro, 15 e 29 de outubro de 2004, sendo demarcada pela viagem à Bienal, isto é, duas tardes antes, e duas tardes pós-bienal, percorrendo uma carga horária de 20 horas.

No primeiro dia da oficina de pintura, realizada em espaço alternativo, antiga gráfica e recém depósito de materiais, cedido pelo Colégio Sepam, discuti sobre o projeto e fiz exercícios de relaxamento e concentração, a fim de ambientar os alunos na nova situação. Eles observaram e desocuparam o ambiente, separaram materiais guardados e passíveis de transformação, escolheram seu espaço nas paredes do local e iniciaram a pintura. A proposta de trabalho não estava relacionada a nenhuma temática em especial, pelo contrário, os alunos estariam livres para buscar e tentar uma identidade pictórica particular ou coletiva a partir do que o ambiente oferecia e materiais anteriormente escolhidos. Digo pictórica, porque linha e massa de cor se interagem na pintura contemporânea, podendo haver desenho na pintura e pintura no desenho. A escolha de um espaço alternativo e da pintura voltada para paredes e objetos em estado de reciclagem estavam no objetivo de ampliar o conceito de pintura numa perspectiva contemporânea, que se apropria, muitas vezes, de espaços alternativos para concretizar-se.

Lukács diz que o conteúdo da obra “é a experiência que o indivíduo faz de si mesmo na ampla riqueza de sua vida na sociedade e – através da mediação dos traços essencialmente novos das relações humanas assim reveladas – da sua existência como parte e momento do desenvolvimento da humanidade” (NETTO, 1992, p. 196). E ainda afirma “Na influência direta e indireta exercida pelo prazer artístico sobre o sujeito receptivo, o elemento comum é a transformação do sujeito..., o seu enriquecimento e o seu aprofundamento, o seu reforçamento e a sua comoção” (idem, p. 201). Em suma, a arte é um meio para provocar o crescimento do sujeito. Ela proporciona a autoconsciência, que não está separada da maneira hostil do mundo exterior, mas significa uma relação de maior riqueza e profundidade com o mundo externo. Um “microcosmo autoconsciente no macrocosmo do desenvolvimento da humanidade” (idem, p.201).

Essa é a experiência que o aluno deveria ter na produção artística. O conteúdo do trabalho não deve ser imposto, mas deve surgir do mergulho em si mesmo na ampla riqueza de sua vida com as relações humanas e materiais, como

diz o autor acima citado. Somente assim existiria a possibilidade de transformação do sujeito no prazer da criação.

Chauí (2002, p.161) nos fala da palavra experiência para que possamos ter autoconsciência. “Percebida, doravante, como nosso modo de ser e de existir no mundo, a experiência será aquilo que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo”. Para ela a experiência da visão “é o ato de ver, advento simultâneo do vidente e do visível como reversíveis e entrecruzados, graças ao invisível que misteriosamente os sustenta” (idem, p.164). Ainda segundo Merleau-Ponty, “É à experiência que nos dirigimos para que nos abra ao que não é nós” (idem, p.161).

É através das artes que somos levados ao recinto da experiência, onde nos é dada a oportunidade de exercer nossa liberdade, compreender melhor nossos limites e visualizar novos horizontes.

Durante o trabalho investiguei junto a cada um dos alunos o que pensavam a respeito de arte contemporânea. Quais as visões, aproximações e distanciamentos. O que você pensa sobre a arte contemporânea? Essa foi a principal pergunta feita para cada um deles, enquanto realizavam seus trabalhos e circulavam pela construção. Do primeiro questionário, em 15 de abril de 2005, para esta entrevista, pude observar novos posicionamentos, mesmo permanecendo: **a concepção de expressão na arte, a afirmação da presença da liberdade na criação, o reconhecimento da falta de conhecimento sobre arte contemporânea, o sentido democrático de acesso à arte contemporânea, o reconhecimento da grande diversidade da produção atual.**

Os novos posicionamentos sobre a arte contemporânea foram acrescentados, de certa forma, após os seminários, como:

- a própria presença da arte abstrata - *“... desde o momento que você passa a entender o abstrato, é a maior forma de revolução das artes que eu pude encontrar até agora. É a maneira de se pensar o extra físico, a maneira de expressar o que ainda a ciência está tentando buscar...”*.

“... eu não entendia exatamente sobre abstracionismo, eu achava que era uma coisa egoísta, que só o artista iria entender, ninguém mais, mas, hoje em dia, já vejo diferente, porque você consegue ter emoção diante de uma obra contemporânea, de uma obra abstrata”.

- o processo de criação e a compreensão de produção provisória - *“... esse processo você acompanha quando começa a ler, estudar a vida dos pintores e começa a entender como é que eles chegaram até aqui e não simplesmente sair dizendo, ah, eu pinto abstrato”.*

“Às vezes, você acha que está inovando, mas, na verdade, alguma outra pessoa já fez aquilo que você pretende, inconscientemente mesmo”.

- o sentido de movimento e evolução - *“... esse progresso, em geral da arte, acho que se for para ficar parado numa estaca, o mundo não vai pra frente, não só em arte”.*

“... desde as mudanças que surgiram, no início do século, a cada dia se inova mais, eu acho isso fundamental”.

- a liberdade não só na criação como na apreciação - *“... está cada vez mais tendo este lado, (...) de você conseguir expressar o que você quer”.*

“... muita liberdade, tanto de criação, quanto apreciação”.

“... liberdade de colocar na tela aquilo que sente, aquilo que pensa do mundo, à respeito do mundo, etc”.

“... arte é aquilo que a pessoa sente, saindo daquele academicismo, daquelas regras”.

- a interação do visual abrangendo outros sentidos humanos, isto é, não só imagem propriamente dita, mas, por exemplo, inserção junto à música - *“... a interação, hoje em dia, é muito maior do que apenas visualizá-la. Eu acho que é muito mais fácil você sentir uma arte contemporânea, apreciar, do que uma arte clássica, vamos assim dizer”.*

Assim, observa-se que o processo artístico pode ser ao mesmo tempo tentativa e organização, criação e descoberta, liberdade e obediência, pois o que o caracteriza é esta co-possibilidade complexa e misteriosa. Ao mesmo tempo que preexiste a nós e ainda não sabemos, é resultado no fazer de quem soube realizá-lo abrindo caminhos em progressiva delimitação entre mil possibilidades.

A seguir veio o contato com a produção artística da 26ª Bienal de São Paulo. A escolha surgiu naturalmente, pois a proposta do trabalho com arte contemporânea, desde o início, poderia ser aceita ou não pelos alunos. Todas as etapas do processo foram acompanhadas por eles, participantes das decisões.

5. O contato com a arte contemporânea ao vivo e em cores

5.1. Explicitações sobre a 26ª Bienal Internacional de São Paulo 2004

A 26ª Bienal Internacional de São Paulo, que ocorreu entre 26 de setembro a 19 de dezembro de 2004, foi realizada nos cerca de 25 mil metros quadrados do Pavilhão da Bienal, no Parque do Ibirapuera.

Pela primeira vez teve entrada gratuita. O projeto da gratuidade da Bienal teve como título “Movimento Arte Democracia”. Foi orçada em 18 milhões de reais, o dobro da edição anterior, montante para o qual foram destinados 12,5 milhões, por meio de uma emenda ao orçamento da União, em 2004, proposta pela bancada paulista no Congresso Nacional. Entretanto, do montante prometido para 2004, apenas 3 milhões foram liberados em 2004, de um valor total prometido de R\$ 9 milhões. A grande parceira foi a iniciativa privada. De qualquer maneira se defendeu a gratuidade da visitação, como forma de democratizar o acesso à arte contemporânea, dando possibilidades de as pessoas visitarem a Bienal em vários dias, podendo, assim, melhor digerir o volume visual e plástico.

Além da gratuidade, foi feito um convênio com a FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado), pelo qual a faculdade se comprometeu a enviar estudantes para atuarem como monitores, sem gerar custos para a Bienal. Na tentativa de diminuir o abismo que muitas vezes separa o público comum, de

videoartes, instalações, pinturas e esculturas, pela dificuldade de interpretação a organização da Bienal orientou quatrocentos monitores para conduzir os visitantes durante a mostra, contando também com pessoas do Centro de Estudos e Memória da Juventude.

Essa edição, sob o tema *Território Livre*, reuniu trabalhos de 135 artistas, de 62 países. A mostra realizou-se sob a curadoria do alemão Alfons Hug, primeiro estrangeiro à frente da Bienal, e também diretor do Instituto Goethe do Rio de Janeiro. Foi dividida em 55 representações nacionais, 8 salas especiais e 80 artistas convidados pelo curador geral. Entre os 80 artistas convidados, 18 brasileiros mostraram seu trabalho na Bienal, sendo um terço de São Paulo, um terço do Rio de Janeiro e um terço dos demais Estados. A curadoria decidiu mesclar os artistas convidados e os representantes de cada país, não repetindo as separações artificiais feitas no passado.

A Bienal de 2004 abriu mão de exposições históricas e reassumiu seu papel de traçar um painel da produção contemporânea, não só das cenas européia e norte-americana, mas incluindo países da África, Ásia e América Latina. Os núcleos históricos, com obras de nomes consagrados das artes plásticas mundiais, segundo Hug “talvez fizessem sentido quando os museus do país não ofereciam condições para esse tipo de amostra” (HUG, 2004, p. 31). Contudo, a mostra teve uma sala especial dedicada ao centenário de Cândido Portinari, com a projeção das obras do pintor paulista, além da exibição de 28 telas no espaço cultural da Bolsa de Mercadorias e Futuro, sob a curadoria de João Cândido Portinari, filho do artista.

As representações trouxeram exemplos da produção emergente de países da periferia do circuito Estados Unidos - Europa, como os países andinos, os do sudeste asiático e os africanos. Países com tradição em arte levaram obras de porte e de grande investimento financeiro, obras que não seriam facilmente bancadas para uma Bienal. As obras das representações nacionais, nesta edição, foram pagas pelos 55 países representantes e todos adequaram suas escolhas ao eixo curatorial do evento.

Com o tema Território Livre pretendeu-se discutir se e como as formas da terra de ninguém (onde a realidade e imaginação entram em conflito) repercutem na arte. Essas formas, para o curador, devastam o mundo real e as relações interpessoais. Para ele, “O território livre da estética começa onde termina o mundo do dia-a-dia. Artistas são guardas de fronteira de um reino em que a competência interpretativa da política e da economia não chegam” (HUG, 2004, p.31).

5.2. Reflexões críticas sobre a 26ª Bienal Internacional de São Paulo 2004

Alguns críticos, curadores e professores de arte deram alguns posicionamentos perante a Bienal²⁴.

Para Lisette Lagnado²⁵ o evento brasileiro veio para proceder ao “resgate estético”, afastando-se do tratamento político que a arte vem recebendo na última década. Para ela, Hug fala de tomar posição contra “o grande número de estratégias documentais” e o “tratamento discursivo da realidade”, mas essa é precisamente a concepção da Documenta X de 1997, quando Catherine David, imprimiu mundo afora um caráter crítico e político às questões estéticas. Relata que a Documenta seguinte, com o curador nigeriano Okwui Enwezor, privilegiou também uma abordagem social da arte, remetendo-a incessantemente à ordem da globalização e da hegemonia do capital. Para ela, o curador ao considerar a arte subversiva em si, os artistas criados de mundos livres que não se submetem aos jogos de poder e arte como produtora de um superávit estético que compensa o permanente déficit econômico, está invocando noções de “alegoria” e “redenção”, justapondo a missão da arte à da religião e retomando o sublime Kantiano que gera “comprazimento puro, desinteressado”.

Agnaldo Farias²⁶ teceu considerações que a palavra “livre” nunca pretendeu cotejar um partido neutro. O curador, por exemplo, na preparação da

²⁴ LAGNADO, Lisette. Terra de Ninguém. *Revista Bravo*. São Paulo: Editora Abril, set. 2004, p. 26-45.

²⁵ Crítica, curadora e coordenadora do site

²⁶ Crítico de arte, curador e professor de história da arte do curso de Arquitetura e Urbanismo da USP de São Carlos.

Bienal, anunciou que a amostra iria refletir a vitalidade apenas da pintura estrangeira (abstrata, figurativa ou instalada em lugares específicos), pois o Brasil se destacava mais por sua escultura do que pela produção pictórica. Contudo, a representatividade brasileira tanto nas salas especiais quanto os brasileiros convidados não foi de encontro às palavras do curador. Cita, também, o constrangimento ocorrido com a declaração do Ministro da Cultura, Gilberto Gil, que afirmou em coletiva sobre a bienal, que a arte brasileira “está sustentada em paradigmas internacionais, sem ligação com a expressão nacional”. Farias lembra que o Tropicalismo misturou a ortodoxia musical brasileira com a pop inglesa e norte-americana, citando Celso Favoretto “a integração da música pop contribuiu para ressaltar o aspecto cosmopolita, urbano e comercial do tropicalismo e, ao mesmo tempo, comentar o arcaico na cultura brasileira. Farias ressalta que o uso da guitarra representou simultaneamente um aporte musical e uma mudança de comportamento e que Hélio Oiticica escreveu o panfleto *Brasil Diarréia* em 1970, pedindo para “derrubar as defesas que nos impedem de ver como é o Brasil no mundo ou como ele é realmente”.

Kátia Kanton²⁷ acredita em bienais enxutas, que costurem um conceito e incitem diálogos sobre o sentido. Para ela, trazer uma personalidade exige, além de tempo de negociação, coerência dentro de um projeto, para que não seja instrumentalizada por interesses alheios. Assim, a função do ‘grande nome’ é colocar o Brasil no debate internacional, embora nem sempre garanta qualidade ou sucesso.

Tadeu Chiarelli²⁸, critica a pretensão declarada dos organizadores de descobrir o “Picasso de amanhã”, afirmando que nossa era não produz mais esse tipo de gigante. Chiarelli escreve que a prática documentária e sua comunidade de ativistas não podem ser ignoradas, se quisermos ficar em sintonia com as questões debatidas nos foros internacionais; cabe ao meio da arte destriçar esse panorama, com olhos críticos. Segundo ele, o curador Alfons Hug diagnosticou uma arte refém de “patrulhas ideológicas”, mas que isso não justifica despir o

²⁷ Jornalista, professora e curadora do MAC-USP.

²⁸ Crítico e curador do MAM de São Paulo.

artista de seus compromissos políticos. Para ele, se “território livre” tem o intento de deixar a criação artística isenta de rótulos, a expressão “terra de ninguém” tem uma ressonância semântica perigosa na linguagem pós-colonial. Chiarelli afirma que o modelo tem que ser repensado. A Bienal deve ser menor, pontuando questões precisas. Com esta postura entra em consonância com Kátia Canton, para quem as bienais devem ser enxutas.

Teixeira Coelho²⁹ declara a Bienal de São Paulo a janela do século 20 para a arte e afirma não querer ver mais cultura popular (no século passado chamada de “massa”: gibi, publicidade, TV, indústria doméstica) querendo se passar por arte; tecnologia de ponta, ou mambembe, querendo se passar por arte (nem todo mundo é Bill Viola, às vezes nem ele); o retorno da cultura folclórica e ecológica (o politicamente correto) querendo se passar por arte e um vasto playground gratuito. Para ele, sinal dos tempos que seja a fotografia (para o pior e o melhor). É o muito que pensa ver, junto às salas especiais e aos artistas chineses, que o interessa.

Cabe aqui comentar sobre a Documenta de Kassel, na Alemanha, criada em 1955 com o objetivo de resgatar as tendências modernas perseguidas pelo regime nazista. Realizada a cada cinco anos, torna-se o mais importante painel da produção artística contemporânea internacional, ao lado das bienais de Veneza (criada em 1895) e de São Paulo (criada em 1951). As bienais, no Brasil, começaram como grandes exposições internacionais organizadas pelo Museu de Arte Moderna. A inspiração de Ciccillo Matarazzo Sobrinho veio da Bienal de Veneza, onde representou o Brasil em 1948. A França foi a primeira a aderir, sob influência direta de Yolanda Penteado. Depois foi a vez da Itália, somando ao final dezenove países e cerca de 1.800 obras. Só em 1962 as bienais seriam desvinculadas do Museu de Arte Moderna, surgindo a Fundação Bienal de São Paulo. Desse modo, inicia-se a referência a Documenta de Kassel e a própria Bienal de São Paulo, hoje Fundação.

Contudo, na época, nem todos aderiram ao modernismo que chegava. Fernando Pedreira, no texto “A Bienal – impostura cosmopolita”, afirmou ser a

²⁹ Crítico e professor da ECA-USP.

Bienal de São Paulo, um exemplo de interferência das classes dominantes para alinhar a produção artística nacional a tendências mundiais, a fim de desviar da rota progressista essa mesma produção nacional. (PEDREIRA apud AMARAL, 1987, pp. 248-251).

Amaral afirma que no Brasil o período de meados da Segunda Guerra até por volta de 1956:

é o momento da criação dos Clubes de Gravura que surgem em vários pontos do País, ao mesmo tempo em que se trava o confronto entre os adeptos do realismo *versus* aqueles interessados nas novas tendências abstracionistas que nos chegam através das primeiras Bienais de São Paulo a partir de 1951. Data de meados dos anos 50, ao mesmo tempo, entre os artistas plásticos, seu paulatino distanciamento e desinteresse pela militância política (AMARAL, 1987, p. 1).

Contudo, todas as reflexões acima questionaram em seus posicionamentos o caráter político e crítico que a 26ª Bienal de São Paulo não teve em sua curadoria, afirmando não haver neutralidade, nem justificativa para despir o artista de seus compromissos políticos. Incitar o diálogo sobre o sentido, costurando um conceito, talvez seja o mais adequado, para que os interesses alheios não instrumentalizem a Bienal, na visão dos profissionais críticos da área.

Embora, a Bienal veicule interesses do mercado dos bens simbólicos, ela representa uma ruptura pelas novas linguagens estéticas apresentadas, oportunizando programas educativos críticos.

O grupo de alunos estava em um misto de alegria, curiosidade e expectativa com relação a Bienal. *“É extremamente difícil citar alguma coisa num verdadeiro mar de sensações a que fomos submetidos em todos os espaços”*, relata um aluno. O deslumbramento perante algumas obras era evidente, pelos comentários e trocas de informações com os colegas e professores que os acompanharam na viagem.

A turma teve a oportunidade, juntamente com a visita à Bienal e ao MAM, de ver grandes exposições, que complementaram os estudos anteriores, como na Pinacoteca do Estado de São Paulo. Além do acervo permanente e exposições itinerantes na Pinacoteca, a mostra *Encontros com o Modernismo*,

trazida pela primeira vez ao Brasil, com um significativo conjunto de obras do Stedelijk Museum de Amsterdã, revelou-nos uma das mais completas e representativas coleções de arte do século XX, no mundo. Como diz no folder da mesma, a mostra reuniu setenta e cinco obras, produzidas entre 1910 e 2002, organizadas a partir de três campos conceituais dados pela produção artística e crítica desse período: abstração, expressionismo e invenções conceituais. A mostra também incluiu uma seleção de artistas brasileiros com obras do acervo da pinacoteca, que trabalharam, a partir de uma perspectiva local, esses mesmos campos. Dessa maneira, a exposição pretendeu revelar vínculos internos à tradição da arte moderna, bem como enunciar novas possibilidades de leituras e interpretações. Com esta exposição, pôde-se enriquecer os estudos teóricos feitos anteriormente, vendo obras que não se imaginaria ver no Brasil e compará-las com a produção da Bienal.

Após a leitura dos memoriais e o levantamento das idéias dos alunos sobre arte, artista, professor de artes e arte contemporânea, bem como os estudos sobre os movimentos artísticos e a iniciação da oficina de pintura, manteve-se contato com os alunos pelo endereço eletrônico artes2uepgprof.luizana@grupos, a fim de que todos pudessem conhecer e trocar informações sobre matérias da mídia a respeito da Bienal 2004. Nenhuma questão foi posta para a viagem cultural. Os alunos exercitavam livremente o olhar, a observação, e trocas orais de informações. Contudo, durante o retorno da viagem, a pergunta feita aos alunos foi: O que você pensa sobre arte na escola? Ao invés de perguntar, diretamente, sobre a Bienal, preferiu-se levantar as possíveis relações que a turma poderia ter estabelecido entre a Bienal e uma prática pedagógica. E aí os próprios alunos falaram sobre as possibilidades educativas que o contato com a produção atual proporciona.

6. Reflexões dos alunos

As reflexões, discussões, relatos durante a viagem e os pontos levantados podem ser assim elencados:

- **democratização do acesso às obras, aumento dos recursos para que se tornem possíveis as experiências diversas, o trabalho conjunto de profissionais para que esse acesso se concretize** - *“... tem que tentar fazer o possível para levar os alunos até as obras, (...) conhecer museus, é muito importante esse trabalho de espaço físico, contar com que as crianças não só vejam na teoria, eu acho que tem que acontecer a prática”.*

“discutir minha visão sobre arte educação já não é mais a mesma de quando eu estava vindo,(...)a arte educação só é possível a partir do momento que exista uma democratização da arte, que exista o acesso à arte. E são necessários esses dois elementos, um que apóia o outro. Ao mesmo tempo que existe o arte-educador pra colaborar com o aluno na sua descoberta, mas que também existam os recursos para que o aluno possa entrar em contato com as diversas experiências artísticas. (...) a partir do momento que começar a haver um trabalho mais conjunto entre os profissionais da arte e os profissionais da arte-educação, com certeza vai ser proveitoso”.

“(...) o papel da escola, (...) está justamente na promoção da aproximação da arte com os alunos, do conhecimento artístico com os alunos. (...) principalmente quando se fala em alunos da escola pública, onde no meio social que eles vivem, eles jamais teriam contato com algum conhecimento artístico. Então, o poder da escola está aí, em aproximar os alunos em geral do conhecimento artístico, da nossa sociedade e do mundo”.

- **a importância da sensibilidade, da consciência crítica, do poder de decisões e interpretação** - *“... arte na escola está sendo dada de forma errada no meu conceito. Pelo seguinte: estamos dando às crianças tópicos de arte, estamos dando às crianças história da arte de uma maneira pontual, de uma maneira não fluída, de uma maneira sem a consciência e a análise, e o sentimento que deveria ter a criança para poder chegar um pouco mais adiante, até no ensino médio, e poder não fazer perguntas como a gente escuta no ensino médio. Afinal pra que serve isso?”.*

“... ela é fundamental e infelizmente é ainda muito pouco valorizada. E nós teremos que ter mais arte na escola (...) para que nossos alunos (...) tenham uma sensibilidade mais desenvolvida (...) saibam interpretar melhor o mundo que está à volta deles, sentindo e vendo tudo o que nós temos, à respeito da arte que é uma produção enorme, realmente no nosso país”.

“O que eu penso da arte na escola? (...) É o momento em que a criança vai colocar (...) tudo o que ela sente, tudo o que acontece, relacionado com o ambiente que ela convive. E é importante que a gente saiba ajudar a criança a interpretar o que ela produz”.

“... sei da importância de um professor de artes dentro da escola, ensinar as crianças a pensar um pouco. Não apenas, (...) ficar escutando um professor ali na frente falando o que é certo, o que é errado, mas, sim, ensinar as crianças a tomar suas próprias decisões, ter suas próprias visões, suas próprias perspectivas e acreditar em si mesmas”.

- Mudanças de valores e transformação no contexto escolar com relação à arte - *“... porque além de dar às crianças uma cultura maior, (...) desinibe, (...) faz (...) as crianças se livrarem de preconceitos. (...) serão adultos mais felizes”.*

“... é deixar que as crianças se expressem livremente, que tenham esse espaço. (...) arte na escola, eu acho que tem que ser, justamente, esse espaço que se deve propiciar pra quem está na escola, independente da idade. (...) que as pessoas tenham esse espaço pra expressar aquilo que sentem, aquilo que estão vendo e que possam, através disso buscar uma transformação na sociedade, através da arte. Eu acho que isso deveria ser o papel da arte na escola, principalmente”.

“O que é que eu acho de arte na escola? Eu acho que é uma forma da criança transformar, se transformar e de ter uma visão da realidade, de como se colocar perante vários fatos”.

“Nosso aluno precisa conhecer essa arte, esse movimento, essa cultura, para ser um melhor no futuro. (...) há uma mudança através dela”.

- Integração do trabalho aluno-professor e a possibilidade de produção em qualquer espaço - *“... o que eu acho da arte na escola, é que é uma experiência muito importante para o aluno e para o professor. (...) um aprende com o outro (...) crescem muito juntos”.*

“... a criança precisa ver esse mundo maravilhoso que é a arte, (...) a importância da arte em qualquer espaço”.

Em termos de formação estética e na possibilidade de trabalhar com a arte contemporânea houve novamente: **a afirmativa da importância do acesso, do ensino, do contato direto com as obras, a mudança de conceitos, a reflexão e observação sensível.** Mas intensificou-se: **a presença da arte contemporânea enquanto processo, ruptura (abrindo-se para outras concepções estéticas), as novas alternativas de trabalhos, a importância da experiência em arte: ver, saber e fazer, a quebra na estética do ‘belo’.**

Acerca da concepção de beleza da obra de arte, é importante recordar que os pré-românticos já distinguiram entre representação de objetos belos e bela representação dos objetos. A primeira diz respeito a uma poética de caráter clássico, que tende a vetar o feio, e a outra reivindica o modo de representar os objetos artísticos, afirmando ser possível uma representação bela de objetos feios e repugnantes. Assim, o Romantismo vai além de um conflito de poéticas e de gostos. Pareyson (2001, p.182) diz:

... a beleza não é lei mas resultado da arte: não seu objeto ou fim, mas seu efeito e êxito. Não que a obra de arte seja artística porque bela, mas é bela porque artística: o artista deve preocupar-se não com seguir a beleza, mas com fazer a obra, e se esta lhe sai com êxito, então será reconhecido o belo. Como diz Goethe, o artista deve visar não ao efeito mas à existência da obra.

Ressalto as opiniões expressas sobre a Bienal em termos de formação estética, em três momentos:

- na descoberta - *“Contribuiu muito porque me mostrou as diversas possibilidades que possuímos para fazer nosso trabalho, seja ele uma obra de arte, uma prática*

pedagógica na escola, que não é apenas somente a estética do 'belo' que possuímos para expressar, que temos milhões de outras alternativas para conduzir um trabalho".

"Como espectador da Bienal, o que me chamou a atenção foi o fato de que qualquer coisa pode ser considerada arte e que arte não precisa ser entendida, de maneira racional, mas precisa atingir a emoção e nos fazer refletir de alguma forma sobre o mundo que nos cerca".

"Foi um momento de ruptura onde passei a ver arte com outros olhos, sob outra perspectiva".

"O conhecimento de novas linguagens e possibilidades de trabalho que ampliaram minha visão".

"Uma grande ruptura aos meus conceitos pré-estabelecidos".

"... obtive conhecimento de várias linguagens dentro da arte. (...) o novo nem sempre precisa ser belo, mas sim algo crítico, interessante e criativo".

- no encantamento - *"A bienal foi bastante significativa, pois além de nos oportunizar conhecer as tendências da arte contemporânea, também pudemos estar presente num evento de renome no campo artístico, como é a Bienal".*

"A 26ª Bienal teve relevante significado para minha formação estética, porque em Ponta Grossa eu não teria a oportunidade de vivenciar e conviver com esse nível de exposição".

"Significa um avanço imenso: primeiro pelo contato na prática, ou melhor, contato direto com inúmeras formas de Arte Contemporânea e depois a leitura que nós fizemos, de diversas formas, trocando figurinhas com os colegas e professores".

- no processo - *"Muito mais que a Bienal em si, foi importante o processo para se chegar até ela. Minha leitura hoje é um pouco diferente, mais crítica talvez. Depois de conhecer a vida de alguns artistas modernos e contemporâneos vi que é um processo muitas vezes longo e demorado".*

"A Bienal foi um divisor de águas na minha formação acadêmica, pois foi o primeiro contato com uma grande (em todos os sentidos) exposição. Um evento

como este nos faz repensar os conceitos de estética, formas, harmonia, equilíbrio, etc”.

“A introdução prática às formas diferenciadas de conceber a arte pelo sentido da visão”.

“O contato com as obras de vários artistas e suas concepções de arte me levaram a questionamentos e reflexões que só foram possíveis por ter vivenciado tudo isso de perto. (...) a mudança de alguns conceitos após uma experiência destas é inevitável”.

“A vivência dessa experiência me abriu um campo muito mais amplo em questão de dimensões e espaços”.

Sobre os artistas e obras que mais chamaram a atenção dos alunos estavam as pinturas da artista plástica brasileira Beatriz Milhares³⁰ e do chinês Chen Shaofeng³¹. Depois, vieram os vídeos e instalações. Citaram Paulo Climachauska³², Paulo Bruscky³³, Rosana Palazyan³⁴.

Mas os alunos levantaram pontos negativos com relação a Bienal:

“(...) minhas expectativas eram maiores. Esperava algo novo, mas não encontrei nada que me chocasse, ou chamasse a atenção que esperava”.

“(...) só o fato de estar lá, é visto por nós como uma obra de arte”.

A aura que ainda é colocada em torno da obra de arte, se estende também a Bienal por ser esta um evento de grandes proporções e ter um caráter midiático. Entretanto, é preciso pautar que no processo de assimilação estética temos como princípio o poder de escolha.

³⁰ Sala especial da pintora carioca.

³¹ Expôs retratos que fez de camponeses de uma aldeia chinesa e as imagens que os camponeses fizeram dele, a seu convite.

³² O pintor paulista desenha o prédio da bienal usando contas de subtração no lugar de traços.

³³ A sala especial reproduziu em detalhe o ateliê do pernambucano, que acumula anotações e recortes de jornais e mantém um cavalete pronto para a pintura.

³⁴ O realejo da artista carioca: em vez de bilhetes da sorte, o visitante retira dele, ao acaso, pequenas histórias sobre São Paulo que artista ouviu de pessoas abordadas recentemente nas ruas de São Paulo.

7. Volta à oficina de criação

Após o retorno da Bienal continuei o trabalho com os alunos na oficina de pintura (conforme item 4 deste capítulo), com mais dois dias de atividades, investigando através de novo questionário possíveis ligações entre a atuação pedagógica e a arte contemporânea. É possível desenvolver com seus alunos ou futuros alunos atividades desta natureza? Você acha possível a linguagem de um (a) artista contemporâneo (a) ser fonte inspiradora para o trabalho pedagógico? Que ligações você faria entre a oficina proposta, trabalho pedagógico e arte contemporânea?

Na primeira questão, as respostas estiveram envolvidas com:

- **socialização** - *“Tudo que vivenciamos na teoria e na prática com certeza conseguimos assimilar melhor e essas atividades em que todos trabalham juntos acredito ser muito importante para a socialização do aluno com os colegas, o respeito com o trabalho do outro e também como auto-conhecimento”.*

“Com certeza, eles iriam adorar. A proposta é muito válida. Faz-se necessário atividades como esta para que os nossos futuros alunos tomem contato com a arte contemporânea”.

- **criatividade** - *“Podemos fazer este tipo de trabalho em muros, pisos, depois que a criatividade é despertada, nada é impossível”.*

“É uma maneira bem diferente de como se vem trabalhando a arte nas escolas, mas é possível sim, e com criatividade, vontade de trabalhar, muitas coisas poderão ser inovadas”.

“Sem dúvida. Acho importante proporcionar experiências diversas, pois desperta o interesse dos alunos e o desenvolvimento criativo, além de ser um meio de expressão fortíssimo”.

“Acho interessante e necessária a criação de projetos visuais com alunos, porque é dessa forma que os alunos se envolvem na produção efetivamente”.

- mudança na concepção de suporte e espaço - *“Não só acho possível, como já tenho projetos em mente. Penso em desenvolver a pintura em camisetas, paredes dos próprios colégios, levando a arte ao mundo externo, não apenas submetendo-a em quatro paredes”.*

“Sim, e talvez até com certa facilidade, porque se torna simples aprender na prática. Utilizar-se de suportes e materiais diversos. Pintar parede e muro é uma forma de dizer que a Arte não tem limites”.

- possíveis dificuldades na aceitação de um trabalho como este no contexto escolar - *“Sim, acho possível, mas com certeza encontrarei algumas dificuldades em conseguir o espaço e material para todos”.*

“Sim. Mas talvez não dentro da mesma escala. Creio que um trabalho que exija o mesmo tempo e esforço, poderia não ser aceito dentro de um contexto escolar padrão”.

Sobre a questão da possibilidade da linguagem artística contemporânea ser fonte inspiradora para o trabalho pedagógico, as afirmações foram:

- importância do contato com as obras contemporâneas nas aulas - *“... tenho como exemplo, a aula que... fizemos a semana passada, trabalhamos as direções da linha através da visualização de várias obras, algumas delas contemporâneas e acredito que conseguimos atingir o objetivo. Não vejo dificuldade alguma em trabalhar obras contemporâneas como apoio para as aulas de arte”.*

“Enquanto linguagem e conteúdo, as linhas de trabalho de muitos artistas contemporâneos oferecem alternativas interessantes”.

- o conhecimento dos movimentos artísticos - *“Acho que depois de passar por um processo de construção como o que nós passamos, de conhecer os outros movimentos, a vida de artistas num contexto histórico e social, fica mais fácil de fazer e compreender não só a arte contemporânea, como os outros movimentos também”.*

- a importância da prática e teoria caminharem juntas - *“... porque podemos trabalhar o processo da obra do artista, o que ele quis transmitir, quais as sensações; as composições, elementos visuais, relacionar trabalhos às aulas, usar imagens; e a criação principalmente, como prática em sala de aula”.*

- a compreensão da própria época - *“Sim, trabalhar um artista de nosso tempo e espaço nos ajuda a melhor compreendê-los (tempo e espaço)”.*

“Os trabalhos de artistas contemporâneos podem ser usados nas escolas, porque normalmente deixam claro elementos visuais que o artista trabalhou, além de transmitir emoções mais próximas do aluno e falar mais de perto a linguagem à qual o jovem está acostumado”.

“... temos que colocar aos alunos diversas manifestações artísticas, lembrando que cada movimento tem sua devida importância, assim como o contemporâneo que nos fala muito e tenta quebrar as barreiras em busca do novo. É o que vem sendo feito e é importante estar ciente do que vem sendo criado em nossa geração e na dos alunos, já que faz parte de nosso contexto social”.

- da importância da experiência - *“Pois acho que todas as linguagens, ou melhor, tudo que está a nossa volta pode ser fonte de inspiração, já que a nossa produção, sendo ela artística ou para um trabalho pedagógico, sempre dependerá do que temos visto, lido, vivido, etc”.*

“... nós, futuros professores de arte devemos participar de todas as manifestações artísticas que pudermos, para que em sala possamos retratar aos nossos futuros alunos nossas experiências e vivências”.

- a arte como meio de consciência crítica - *“Não apenas acho, como tenho absoluta certeza. Tudo em arte passado e presente pode ser pedagógico. A utilização de um trabalho ou linguagem contemporânea de qualquer artista deve ser usada para a formação de crítica, discussão ou reflexão, que são ‘armas’ de combate à mesmice, ao autoritarismo e à intolerância”.*

- da liberdade de interpretação - *“Sim, porque a arte contemporânea tem maior relação com os acontecimentos do nosso cotidiano, sendo mais facilmente entendida pelas crianças que estão em contato com esta realidade. Desse ângulo, facilita tudo. A criança pode interpretar uma coisa e outra”.*

Nas ligações que podem ser feitas entre a oficina proposta, o trabalho pedagógico e a arte contemporânea, os alunos novamente: **afirmaram a importância do conhecimento da arte atual, perceberam que a oficina não é vista somente como um simples fazer, mas numa integração e continuidade do processo da aprendizagem em arte.** E construíram, o que assinala-se como importante: **a relação dos posicionamentos das aulas de fundamentos da ação docente com a arte contemporânea.**

Como resultado da oficina afirmaram:

- importância de uma produção - *“A oficina proposta foi produção e com certeza teremos um prática pedagógica muito mais eficiente a partir da produção, lógico que fundamentada na teoria”.*

“Podemos trabalhar a arte contemporânea na escola, através de oficinas. A forma prática devidamente embasada pela teoria é muito eficiente no processo de aprendizado. É uma maneira de prender o interesse do aluno. Analisar outras formas de expressão, através de sua própria forma”.

“A oficina seria o suporte de um trabalho pedagógico que é o processo de aprendizagem, e a arte contemporânea seria o resultado deste processo”.

“Para mim foi bastante importante para a compreensão da arte contemporânea, a oficina. Acredito ser importante o que diz o PCN, que o aluno deve passar por todo o processo do contextualizar, fruir e fazer”.

- trabalhos com projetos e possibilidades de articulação do coletivo e individual - *“O trabalho com projetos é um estímulo maior aos alunos de Artes. A arte contemporânea é mais fácil de ser trabalhada em espaços alternativos. Só é*

preciso tomar cuidado para que o trabalho não se transforme em uma única obra comunitária e perca a individualidade. Preencher espaços vazios só para compor o visual não é objetivo da arte contemporânea”.

- conscientização de que através dos próprios trabalhos, e não do que é imposto, haverá uma arte - *“Pela forma que nos foi apresentada, pela liberdade de materiais e principalmente pela livre escolha na produção. Pelo que vi na Bienal, com certeza estive inserida no universo contemporâneo, durante a oficina”. “Estão totalmente ligados pela importante liberdade e valorização dos trabalhos realizados” (oficina, trabalho pedagógico e arte contemporânea).*

- percepção de que as coisas caminham a partir do que se tem, da própria produção em termos estéticos e críticos, com possibilidades de escolha e subjetivação - *“Tivemos as etapas preparatórias que se poderia identificá-las como pedagógicas. Primeiro o que considero o mais pedagógico dos atos, a proposta que poderia ser aceita ou não. Segundo a preparação com o embasamento teórico. Terceiro a prática visual com a viagem à Bienal e finalmente a prática no espaço alternativo da escola Sepam. O contemporâneo esteve presente em tudo, pelo projeto, pela proposta, pelo que surgiu nos trabalhos apresentados pelos acadêmicos, na visão transformadora do plano físico, que influencia o cotidiano das pessoas”.*

- produção artística contemporânea sendo suporte de pesquisa para a prática pedagógica - *“A oficina foi um espaço onde pudemos “criar”, ou dar asas a nossa imaginação, com muita liberdade, espaço este que pode ser comparado a espaços de arte contemporânea. O trabalho pedagógico pode abranger muitos tipos de arte inclusive a contemporânea”.*

“A oficina abriu uma nova margem de possibilidades para a produção, e nos levou a compreender melhor os processos que conduzem à arte contemporânea. O trabalho pedagógico, em minha opinião, é apenas influenciado pelos outros dois elementos vistos”.

“A oficina proposta nos mostra que é possível adequar projetos pedagógicos e arte contemporânea, como no caso das aulas de elementos visuais que tivemos que fazer, com base no filme do Kurosawa. A princípio me pareceu não ter muita conexão, mas depois conversando com amigos e lendo mais a respeito, percebi a possibilidade de trabalho. O legal é procurarmos nos identificar e trabalharmos com o que está mais próximo, especificar algum conteúdo, mas não deixar de trabalhar o restante”.

Com essas afirmações, os alunos demonstraram que puderam assimilar novas formas de se posicionarem perante uma prática pedagógica que amplie a leitura das imagens. Contudo, houve outros posicionamentos que permitiram novas reflexões, dentro de uma metodologia dialética.

“Só acho que poderia ter sido feito um planejamento no nosso caso, do que realmente queríamos fazer naquele momento, tanto é que refiz meu trabalho e ainda não gostei do resultado”.

“Como professor de Artes, senti falta do embasamento teórico, dos objetivos a serem trabalhados com esse tipo de produção e como avaliar essa produção”.

“(...) encontrarei algumas dificuldades em conseguir o espaço e material para todos”.

“(...) talvez não dentro da mesma escala. Creio que um trabalho que exija o mesmo tempo e esforço, poderia não ser aceito dentro de um contexto escolar padrão”.

“Só é preciso tomar cuidado para que o trabalho não se transforme em uma única obra comunitária e perca a individualidade. Preencher espaços vazios só para compor o visual não é objetivo da arte contemporânea”.

“Bem (...) não gostei muito do meu trabalho, na parede pelo menos, já no caso da mesinha me identifiquei mais, gostaria de trabalhar outras técnicas, sim, com este tipo de suporte”.

É preciso ressaltar a importância do entendimento de que cada um tem o seu ponto de partida particular na criação e que arte é também procura. A oficina experimental não tinha o objetivo de direcionar a produção dos alunos, mas sim de que comesçassem a procurar seu próprio caminho em produção artística. Somente através dos próprios trabalhos, partindo do que se tem, e não do que é imposto, haverá uma arte. Assim, a avaliação é também processo e a leitura visual é necessária para uma maior compreensão. O retorno ao trabalho feito e as discussões individuais e coletivas, registradas, muitas vezes, em diário de campo, podem fornecer tomada de consciência e continuação do trabalho. Contudo, é importante assinalar que a linguagem escrita é apenas um auxiliar na interpretação e que pode ser simultâneo ao processo visual do fazer. Afinal, as palavras proporcionam ligações entre as percepções sensoriais, a experiência prévia, as deduções lógicas e a tarefa da explanação e da interpretação.

O tipo de oficina proposta requer continuidade de produção para uma melhor leitura das imagens e do processo de cada aluno. Aos poucos os elementos específicos da linguagem visual e as formas utilizadas vão delineando o caminho percorrido em cada trabalho artístico e se este tem uma representação ou não. Distanciar-se do próprio trabalho para resgatá-lo não é tarefa fácil. Há pontes entre o que se gostaria de fazer e o que realmente se fez que precisam ser percorridas. O caminhante se faz ao caminhar e no exercício da procura é que vai surgir alguma evidência (ou evidências) que poderá clarificar melhor o processo. É um trabalho extremamente rico, onde se mesclam várias discussões, do que já se produziu e o que se está produzindo, tornando mais abrangentes e complexas as múltiplas formas de pensar a realidade. A educação em arte para os que dela fazem seu trabalho proporciona um processo de humanização através do convívio coletivo. “A significação da obra consiste naquilo que o grupo consegue dizer discursivamente acerca dela, e que é mais do que aquilo que cada pessoa é capaz de apreender individualmente num dado momento (PARSONS in: FERREIRA, 2001, p.222)”.

Pelo fato dos alunos, na ocasião, possuírem pouca informação sobre os principais movimentos em arte e também quase nenhuma produção relacionada à

arte contemporânea, optou-se por apresentar as informações teóricas antes da prática, vindo esta juntamente com a imagem das obras. A procura por novas informações se daria após a criação e por compreensão de um processo, o que acredita-se ter havido. Proporcionar experiência estética aliada à liberdade de escolha foi o principal objetivo. Assume-se, assim, as palavras de Buoro (2002, p.33), ao afirmar que:

... nos percursos de transformação do conhecimento do educador e na etapa da vivências em sala de aula, é preciso disponibilizar modelos variados para a experimentação, pois só com um repertório elaborado com base em experimentações e vivências será possível avaliar de fato as diferentes metodologias e então criar ou escolher aquela que responda aos parâmetros da realidade. Acredito, igualmente, que muitas metodologias de leitura de imagem possam ser ampliadas e aprofundadas, partindo de novos subsídios teóricos que auxiliem o educador de arte nesse trabalho.

Sobre a avaliação dos alunos quanto à significância da oficina de pintura no espaço alternativo proposto, para a sua formação como professor de artes, as respostas indicaram:

- a descoberta da grande diversidade - *“No início eu fiquei um pouco apreensiva com a idéia, até pelo espaço ser muito grande. Depois da sensibilização procurei fazer o trabalho de acordo com que eu sentia, sem pensar se os outros iam gostar ou entender. Este tipo de atividade faz também que você se conheça um pouco mais, e prestar atenção à interessante diversidade de trabalhos, que é o que você vai encontrar numa sala de aula”.*

- a descoberta dos projetos em espaços dentro do contexto contemporâneo - *“Para mim o que mais impressiona não é tanto o fazer, mas sim a transformação do espaço, o que costumamos chamar em estudos espirituais de re-urbanização. O olhar para o novo, o reestruturado, o que se imaginava e o que se fez”.*
“Foi altamente positiva e enriquecedora, pois pela primeira tivemos contato com um suporte muito maior que o papel (parede), o que nos exige muito mais, pois é sair do micro para o macro e num espaço que abrigará alunos de diversas idades”.

“Foi a primeira vez que trabalhei daquela maneira, e afirmo ter sido uma experiência muito rica, me abriu novos horizontes e mostrou novas maneiras de se trabalhar a arte”.

“Uma proposta enriquecedora, que concede aos participantes a oportunidade de trabalhar segundo sua própria linha”.

- a descoberta do auto-conhecimento e respeito à individualidade -

“Geralmente os professores colocam trabalhos desse gênero aos alunos e cobram idéias imediatas, soluções para colorir um espaço sem vida. Ter essa experiência, me possibilitou ver que o processo criativo das pessoas é diferente. Algumas têm um processo mais lento, que outras, algumas precisam de um incentivo maior, e é legal ver a diferença que alguns colegas tiveram depois da viagem por exemplo, em questão de despreendimento. Acredito que com os alunos essas dificuldades também irão aparecer, e é interessante ter em mente que cabe a nós proporcionarmos vivências, das mais diversas formas possíveis”.

“Penso ter sido pertinente a proposta, pois não podemos ser professores apenas aprendendo as coisas na teoria, é preciso por a mão na massa, para saber se aquilo que vamos transmitir futuramente para os alunos é válido ou não”.

A leitura das imagens para a compreensão do processo de criação, com significado, deve ser retomada constantemente, pelo professor, o que suscitará o conhecimento de novas teorias e novas produções. Na retomada desse trabalho, professor e aluno usam a imaginação, numa troca inacabada. Wulf afirma “A educação, é aproximar e gerar imagens de maneira reflexiva. O uso reflexivo das imagens não significa reduzir a imagem à uma simples significação, mais de preferência ‘dobrar’ a imagem, a alterá-la e a realterá-la” (WULF, pág. 151, 1999). Segundo Wulf, no processo educativo, é um dever levar em conta os dois aspectos na confrontação das imagens: o ver e o refletir.

8. Exposição na PROEX

Finalizando a pesquisa, questionou-se sobre a possibilidade de continuação do processo de sua(s) imagens em outros suportes ou técnicas, a partir das pinturas feitas na oficina de criação. E isso ocorreu com a oportunidade de uma exposição no espaço da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais da UEPG), onde os alunos externaram sua leitura plástica e visual da 26ª Bienal de São Paulo com o título 'Uma Viagem ao Território Livre'. Percebeu-se que houve ligação do processo iniciado na oficina de pintura com os trabalhos apresentados, embora, agora, estivessem também manipulando com maior desenvoltura a linguagem de objetos e instalações, juntamente com a orientação das professoras Déborah Blum Ropelato e Viviane S. B. de Carvalho. Mesmo sendo produções provisórias para a construção da identidade desses futuros professores, acredita-se terem constatado que todo o processo artístico para afirmar-se exige *profundidade* e independe da figuração ou abstração. Algumas colocações feitas:

“No começo estava meio insegura, mas quando terminei o trabalho entendi onde você quis chegar e achei muito válido, penso que quanto maior for a produção, o estudo, mais conseguiremos assimilar e aumentar nosso conhecimento”.

“... nossa exposição da PROEX foi uma continuação do processo. Ficamos mais livres. No nosso trabalho, usamos vários tipos de tintas, fizemos a tela, usamos outros materiais, experimentamos bastante, tivemos muitas idéias, foi muito enriquecedor e gostei muito do resultado”.

“Com as minhas produções encontrei alguns caminhos que até então não havia percebido. Pretendo agora partir para a experimentação, inclusive com meus alunos do Ensino Médio”.

“... tenho visto uma enxurrada de imagens, de técnicas, de idéias nas viagens e aulas, que tem feito com que eu esteja sempre pensando que poderia ser diferente”.

“Tive experiências novas e uma infinidade de idéias que poderei utilizar no futuro. Aprendi também com o que foi feito pelos colegas”.

“Eu pinte muito e a minha pintura parecia inacabável. Me deu mais satisfação o processo que o resultado, enfim o trabalho me agradou e eu vejo possibilidades de continuar”.

Sem excluir a cena da realidade vivida pelo professor de arte em sua aula, os alunos perceberam a dimensão contemporânea de transformação e ampliação de contextos estéticos e sociais, numa rede de apropriações de imagens as mais diversas e significativas, permitindo olhares e produções diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso e a presença da arte contemporânea nos cursos de artes é de extrema importância para que se tenha um posicionamento estético e crítico com relação ao que se está produzindo na atualidade.

Saber avaliar os limites e avanços nas imagens e refletir sobre a produção atual no contexto da docência abre portas para novas produções

artísticas e novas metodologias em sala de aula. Não se pode esquecer que a dissociação da força de invenção, própria da arte, está cada vez mais complexa, refinada e perversa e dependemos cada vez mais de um olhar transdisciplinar. Há práticas estéticas que são avaliadas somente pela mídia, desconectadas muitas vezes do processo vital de criação, como afirma Rolnik (2003, p.3). Usar da pesquisa metodológica nos cursos de arte com relação à arte contemporânea é resgatar as práticas artísticas para a educação em arte.

Estando a arte contemporânea junto à educação em arte inserida criticamente nos espaços do corpo social é possível gerar movimento de criatividade, contra esvaziamento e neutralização. E isso é processo educacional. Dessa forma, investigou-se com a pesquisa-ação uma possibilidade educativa no contato com a arte contemporânea, questionando as opiniões dos alunos durante toda a prática.

Das respostas ao questionário I, em que reconheciam a falta de acesso à arte contemporânea e expressavam o desejo desse acesso e conhecimento, os alunos tiveram novos posicionamentos: pelo contato direto com arte abstrata na teoria e prática, descobrindo a força dos elementos formais básicos da matéria que podem ser significativos sem estarem ligados à figuração (visto que não tinham tido ainda esse contato); com o entendimento do *processo* de criação (particular do artista que passa por transformações diversas no caminho da criação artística); da produção provisória; do sentido de movimento e evolução; da presença da liberdade não só na criação como na apreciação; na interação do visual abrangendo outros sentidos humanos, isto é, produções visuais e plásticas que anexam outras manifestações artísticas como música, dança, teatro; na existência de um processo histórico e na estrutura social influenciando a produção artística; na descoberta da arte como idéia (o que remete à arte conceitual) e na vinculação disto tudo à questão pedagógica.

Os alunos reconheceram a importância do conhecimento da arte atual, e nela, perceberam que a oficina não foi somente um fazer, mas uma integração e continuidade do processo da aprendizagem em arte e, acima de tudo, construíram relação entre os posicionamentos tomados nas aulas de Fundamentos da Ação

Docente e a arte contemporânea. As descobertas ficaram evidentes na constatação da complexa e rica diversidade de trabalhos que podem ser produzidos; na possibilidade de realização de projetos que se apropriem de espaços alternativos dentro de um contexto contemporâneo; na revelação do auto-conhecimento e respeito a individualidade e principalmente na necessidade de vivências e experiências estéticas para um professor de artes.

Reiteraram, após a pesquisa, a afirmativa da importância do acesso, do ensino, do contato direto com as obras, a mudança de conceitos, a reflexão e observação sensível. Por outro lado, intensificou-se a presença da arte contemporânea enquanto ruptura (abrindo-se para outras concepções estéticas), a visão de novas alternativas de trabalho e a importância da experiência em arte, unindo o ver, o saber e o fazer.

Sobre a atuação pedagógica, após um ano de estudos, os alunos enfatizaram que ensinar arte é vê-la de maneira mais crítica. Viram no professor uma pessoa capaz de despertar o interesse, a sensibilidade e a criatividade de seus alunos, capaz de construir de relações sociais e mediar, sem impor regras e condições, mas orientando para a reflexão sobre a produção.

Em toda a pesquisa-ação, os conceitos de crítica, socialização e expressão, vindos de estudos já realizados no 1º ano por esses alunos, permaneceram. Contudo, o grande diferencial ficou no significado da expressão, agora, imbuída de mais profundidade e responsabilidade na criação.

Acredita-se que arte foi vista pelos alunos em uma dimensão mais ampla, captando e reconstruindo a totalidade social com suas contradições. Trazer o histórico do ensino de arte numa aproximação com o objeto de estudo (a experiência estética de licenciandos de artes visuais tendo como foco a Bienal de São Paulo 2004) foi fundamental para a compreensão de que a sensibilidade estética é construída.

Segundo Pélissier (1997, p.36), no ensino da arte, a instituição escolar não pode ignorar a perigosa separação entre o criador contemporâneo e seu público, pois, nas palavras de Braque, “A arte é feita para problematizar, não para

tranqüilizar”, delega para a instituição escolar constantes desafios. Que a dúvida seja fértil!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A. *Arte para quê? A preocupação Social na Arte Brasileira 1930-1970*. São Paulo: Nobel, 1984.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARANHA, M. L. de A. ; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1989.

BARBOSA, A. M. *Arte Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIASOLI, C. L. A. *A Formação do Professor de Arte*. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília : MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental : arte*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais*. Brasília: MRE, 2003.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1997.

BOSI, A. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1985.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Brai. 1999.

BUORO, A. B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CANCLINI, N. G. *A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CHAUÍ, M. *Experiência do Pensamento*. Ensaaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DUARTE, P. S. (org). *Rosa dos Ventos: posições e direções na arte contemporânea*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2005.

ENCICLOPÉDIE DE L'ART. Milan: Garzanti Editore, 1991.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERRAZ, M. H. C. de T. ; FUSARI, M. F. de R. *Metodologia do Ensino de Arte*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, S. (org.). *O ensino das artes - construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

HAUSER, A. *História Social da Literatura e da Arte*. Vol. I: 4.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIMA, L.C. (org). *Teoria da Cultura de Massa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MARTINS, M. C. ; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FDT, 1988.

MARX, ENGELS. *Sobre a literatura e a arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

MÈREDIEU, F. de. *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*. Paris: Bordas/Cultures, 1993.

RAMOS, J. M. O. ; BUENO, M. L. *Cultura audiovisual e arte contemporânea*. São Paulo Perspec., Julho / Setembro 2001, vol.15, no.3, p.10-17. ISSN 0102-8839.

ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia. Gostos de classe e estilos de vida*. São Paulo: Ática, 1983.

OSTETTO, L. E. ; LEITE, M.I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico Para A Escola Pública do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PEIXOTO, M. I. H. *Arte e Grande Público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

PÉLISSIER, G. (Introduction / Chapitre I). *L' artistique. Arts plastiques, Art et Enseignement*. Colloque de Saint-Denis (mars 1994). Le Perreux-sur-Marne: CRDP de l'academie de Créteil, 1997.

PENNA, M. (org.). *É este o Ensino de Arte que Queremos?: Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA / PPGE, 2001.

PIMENTA, S.G. ; GHEDIN Evandro (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil*. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PROENÇA, G. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 1990.

RIBEIRO, M.L.S. *Educação Escolar que prática é essa*. Campinas: Editores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SUBTIL, M. J. D. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta-série do ensino fundamental*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2003.

_____. *Educação e arte no Brasil: um retrospecto histórico nas discussões na década de 80*. Ponta Grossa: texto para uso didático. (p.6, [199-]).

_____. *Ensino de Arte tendo como eixo a Indústria Cultural*. Mesa redonda. Ponta Grossa, Centro Cultural, 2004. (fotocópia) V Conferência Municipal de Cultura.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

VALLIER, D. *A Arte Abstrata*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VÁZQUEZ, A. S. *As Idéias Estéticas de Marx*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

WULF, C. *Anthropologie de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 1999.

ARTIGOS DE JORNAL

RIDENTI, M. O mito do gosto inato. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 11 out. 2003. Jornal de Resenha, p.2.

ROLNIK, Suely. A Cafetinagem da Criação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 fev. 2003. Caderno Mais, p.3.

REVISTA

LAGNADO, Lisette. Terra de Ninguém. *Revista Bravo*. São Paulo: Editora Abril, set. 2004, p.26-45.

SITES VISITADOS

1. <http://www.bravonline.com.br> (setembro 2004, número 84)
2. http://www.mre.gov.br/portugues/politica_externa/temas_agenda
3. http://www.uel.br/eventos/snh/index.php?arg=ARQ_Simpósio

ANEXOS

ANEXO I

CARTA CONVITE

Ponta Grossa, 15 de abril de 2004.

Prezado aluno

Como mestrande em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004-2005) e pelo fato de estar meu objeto de estudo ligado diretamente às Licenciaturas em Artes Visuais, solicito sua resposta ao questionário a seguir, com o objetivo de levantar dados para a pesquisa empírica de minha dissertação. A clareza e a veracidade de suas respostas são de extrema importância no direcionamento do processo da pesquisa que está sendo realizada.

Grata pela colaboração.

Luizana Pellizzari

ANEXO II

QUESTIONÁRIO I

1. Nome (opcional)
2. Idade
3. Sexo
4. Formação
5. Você recebeu informações artísticas/culturais na família? Quais?
6. Você frequentou instituições culturais públicas e/ou ateliês particulares? Onde? Quando? Quais foram seus professores?
7. Das experiências vivenciadas o que você considerou importante?
8. De que maneira está em contato com as artes visuais? Com que frequência?
9. O que considera ser importante para desenvolver seu conhecimento e sensibilidade artística?
10. Por que você optou por fazer o curso de Licenciatura em Artes Visuais?
11. O que é ser professor de Artes para você?
12. Você atua ou já atuou como professor de Artes?
13. Que dificuldades você enfrentou ou enfrenta com relação à sua prática como professor?
14. O que é ser artista para você?
15. Você tem produção artística própria? Descreva-a.
16. O que é arte para você?
17. O que você pensa da produção artística de sua época?

ANEXO III

QUESTIONÁRIO II

1. Nome (opcional):
 2. Idade:
 3. Sexo:
 4. Formação:
 5. O que significou a 26ª Bienal Internacional de São Paulo para sua formação estética?
 6. Cite um dos artistas que mais chamou sua atenção e comente sobre o trabalho com suas impressões.
 7. O que foi mais significativo para você nos outros espaços visitados e experiências vivenciadas?
 8. Qual a avaliação que você faz para sua formação como professor de artes da oficina de pintura no espaço alternativo proposto?
 9. Você acha possível desenvolver com seus alunos ou futuros alunos atividades desta natureza? Ou através dela criar novos projetos visuais?
 10. Você acha possível a linguagem de um (a) artista contemporâneo (a) ser fonte inspiradora para o trabalho pedagógico? Justifique.
 11. Que ligações você poderia fazer entre a oficina proposta, trabalho pedagógico e arte contemporânea?
 12. A partir de sua pintura ou pinturas, você vê possibilidade de continuação do processo de sua (as) imagens em outros suportes ou técnicas?
 13. Qual a avaliação que você faz de minha atuação como professora durante o período em que trabalhamos juntos, desde o início com as projeções? Houve contribuição para a sua formação pedagógica e artística?
- Obs: Favor digitar sua resposta abaixo de cada questão. Obrigado por sua colaboração!

ANEXO IV

ÚNICO RELATÓRIO DE UMA ALUNA – 26ª BIENAL

Expectativa, euforia, alegria, curiosidade. Sentimentos que me acompanharam a partir do momento em que se cogitou sobre a realização dessa viagem.

E agora eu estava ali, na fila, em frente à porta de entrada da 26ª Bienal.

Alguns homens organizavam a fila, davam instruções sobre como deveríamos proceder na visita e nos separavam em grupos para que fossemos guiados por um dos monitores.

Enfim dei um passo e estava lá, dentro de um grande salão, cheio de objetos, sons, cheiros, pessoas, coisas que excitavam meus sentidos, aguçavam minha curiosidade. Chão, paredes, teto, portas, vidraças, banheiros, escadas em tudo se via arte, algumas fáceis de se identificar de decifrar, outras precisei de tempo para entender, outras, até agora, são mistérios. Muitas obras eram explicadas pelo monitor que falava bem menos do que as obras, tanto que quando percebi, eu estava só, havia me desligado das pessoas e do monitor que me acompanhavam, não percebi como nem quando isto aconteceu, talvez com algum deslumbramento meu em frente a uma das obras. Assim continuei minha caminhada só, encontrando-me vez por outra com algum colega, e me desligando em seguida, pois me sentia completa e acompanhada mesmo estando só.

Um vídeo, uma tela, uma instalação, tudo passava, tudo ficava, até que me demorei por muito mais tempo em frente a uma obra, dentro dessa obra, me refiro à obra de Paulo Bruscky, que trouxe seu ateliê de Recife, que foi refeito em São Paulo, com três quartos, os dois banheiros e a cozinha, cada ambiente repleto de obras de arte, muitas do artista e algumas de outros, livros de arte e

muito papel espalhado pelo chão. Segundo o curador alemão Alfons Hug a obra de Bruscky não pode ser chamada de instalação, pois não foi pensada assim, a obra é uma parte do artista, onde pude ver e perceber onde nascem suas outras obras, o porquê de serem como são, pude ver a intimidade de sua vida, por isso me identifiquei com essa obra, pois ela tem muito de mim, do meu interior, das coisas que me rodeiam e que me servem de inspiração. O espaço possui até "janelas", com as paisagens idênticas às do Recife, usando fotografias em escala real, que me deram a impressão de estar realmente em um ambiente meu.

A trajetória de Bruscky começa em 1969, quando o artista aprofunda suas pesquisas e realizações no campo na arte conceitual. De lá para cá, desbrava mundos, sendo uma das primeiras pessoas a fazer arte com fax e em máquinas de xerox no país, a entrar no movimento internacional de arte correio e a realizar intervenções em cidades. Participa de várias exposições, lança o Movimento/Manifesto Nadaísta, escreve artigos sobre arte correio, copy art e multimeios e viaja a diversos países. Foi premiado internacionalmente, ficou famoso nos anos 1970, quando começou a fazer pesquisas que envolviam materiais diversos e intervenções, como happenings, carimbos, áudio, copy art e super-8. Já participou da 16ª Bienal de 1981, da 20ª Bienal de 1989 e agora na 26ª Bienal de 2004.

Penso que nesta breve descrição da obra já demonstrei o meu entusiasmo e a minha fascinação por ela, e apesar de ter visto e me deslumbrado com tantas outras obras, ora mais simples, ora mais sofisticadas, esta me tocou fundo, por perceber o desnudamento a que o artista se propôs, expondo sua intimidade, seu eu sem nenhuma camada de tinta, sem nenhuma edição para deixar melhor, mais bonita ou mais chocante, ele simplesmente nos trouxe o seu "útero de criações", um espaço aconchegante, único, especial, pessoal; o qual foi e está sendo compartilhado por milhares de pessoas.

ANEXO V

CONVITE PARA A EXPOSIÇÃO BIENAL 2004 -
UMA VIAGEM AO TERRITÓRIO LIVRE

ANEXO VI

CD-R COM AS IMAGENS DAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS