UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DANIELLE RODRIGUES AMARO

**Controvérsias acerca da institucionalização da história da arte no Brasil:
debates sobre a criação de cursos de graduação e perspectivas epistemológicas**

Tese de doutorado
Versão corrigida

São Paulo
2017

DANIELLE RODRIGUES AMARO

**Controvérsias acerca da institucionalização da história da arte no Brasil:
debates sobre a criação de cursos de graduação e perspectivas epistemológicas**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em
História Social.

Área de Concentração: História Social.

Orientador: Professor Dr. Gildo Magalhães dos Santos Filho.

De acordo:

Professor Dr. Gildo Magalhães dos Santos Filho.

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A 485c Amaro, Danielle Rodrigues
 Controvérsias acerca da institucionalização da
 história da arte no Brasil: debates sobre a criação
 de cursos de graduação e perspectivas epistemológicas
 / Danielle Rodrigues Amaro ; orientador Gildo
 Magalhães dos Santos Filho. - São Paulo, 2017.
 606 f.

 Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
 e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
 Departamento de História. Área de concentração:
 História Social.

 1. história da arte no Brasil. 2. história da
 ciência. 3. comunidades científicas. 4. processos de
 legitimação. 5. controvérsias. I. Santos Filho, Gildo
 Magalhães dos, orient. II. Título.

Universidade de São Paulo

ATA DE DEFESA

Aluno: 8138 - 6891083 - 1 / Página 1 de 1

Ata de defesa pública de Tese do(a) Senhor(a) Danielle Rodrigues Amaro no Programa: História Social, do(a) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Aos 30 dias do mês de outubro de 2017, no(a) Sala de Defesas realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Danielle Rodrigues Amaro, apresentada para a obtenção do título de Doutora intitulada:

"Controvérsias acerca da institucionalização da história da arte no Brasil: debates sobre a criação de cursos de graduação e perspectivas epistemológicas"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Gildo Magalhães dos Santos Filho	Presidente	FFLCH - USP	Aprovado
Francisco Cabral Alambert Junior	Titular	FFLCH - USP	Aprovado
Ricardo Nascimento Fabbrini	Titular	FFLCH - USP	Aprovado
Roberto Luís Torres Conduru	Titular	UERJ - Externo	Aprovado
André Luiz Tavares Pereira	Titular	UNIFESP - Externo	Aprovado

Resultado Final: Aprovado

Parecer da Comissão Julgadora *

A banca aprovou a candidata, destacando os seguintes méritos: originalidade do tema, a pesquisa cuidadosa de fontes e a contribuição significativa para a crítica historiográfica da arte. Por fim, a banca recomendou a publicação da tese.

Eu, Regina Celi Sant Ana _____, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as) examinadores. São Paulo, aos 30 dias do mês de outubro de 2017.

Francisco Cabral Alambert Junior

Ricardo Nascimento Fabbrini

Roberto Luís Torres Conduru

André Luiz Tavares Pereira

Gildo Magalhães dos Santos Filho
Presidente da Comissão Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em 30 / 10 / 2017 e, portanto, o(a) aluno(a) faz jus ao título de Doutora em Ciências obtido no Programa História Social.

Presidente da Comissão de Pós-Graduação
Prof. Dr. Edelcio Gonçalves de Souza
Presidente da CPG
FFLCH-USP

Fernando,

Em fins de 2009, já na reta final do mestrado, enquanto passeávamos com a Lua pela Rua dos Perdões numa manhã ensolarada de domingo, com você compartilhei as primeiras e ainda tímidas inquietações que geraram esse trabalho. “Mais quatro anos sobre esse assunto!?”, você me respondeu um pouco incrédulo. É provável que você nem se recorde dessa conversa, mas não se preocupe: eu também não levava muita fé... Quase 8 anos depois, aqui chegamos. Obrigada pela amorosa companhia e pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi possível graças ao apoio de muitas pessoas. No entanto, há duas participações fundamentais, sem as quais teria sido muito mais difícil concretizá-lo. Fernando Machado de Carvalho, meu companheiro de vida, com quem, de mãos dadas e com o coração aquecido, tenho compartilhado os altos e baixos de um longo e árduo processo de amadurecimento acadêmico-profissional e pessoal. Professor Gildo Magalhães dos Santos Filho, meu querido orientador, com todos os significados institucionais e afetivos que tão poderosa palavra possa comportar, cuja generosidade se mostrou desde o primeiro contato por e-mail. Obrigada a ambos, pelas esmeradas leituras, pelas conversas e críticas, pelo estímulo e pela delicadeza.

O processo de pesquisa e levantamento de fontes foi marcado pela renovação e inauguração de encontros. No âmbito dos reencontros, agradeço ao professor Roberto Conduru (UERJ), importante referência como professor em minha formação e como “primeira fonte” para o meu trabalho, por sua participação nesse processo e, por fim, pelo aceite em participar de minha defesa. No âmbito dos encontros inaugurais, agradeço ao professor Jorge Coli (UNICAMP), que gentilmente me recebeu para uma conversa a respeito dos temas que fundamentaram essa pesquisa e que felizmente colocou parte dos preconceitos que nasceram junto com as hipóteses iniciais dessa tese em crise. Agradeço aos professores André Tavares e Elaine Dias (UNIFESP), que tanto estimularam como participaram do processo de construção dessa tese. Agradeço aos professores Alfredo Nicolaiewsky, Luís Edegar de Oliveira Costa e Paula Ramos (UFRGS), que afavelmente me receberam e compartilharam comigo relatos e ideias valiosas. Agradeço de modo particular à professora Paula, por sua abertura ao diálogo desde o primeiro contato e seu empenho em guiar-me pelas narrativas institucionais que fundaram o bacharelado em história da arte da UFRGS. Agradeço ao professor Valci Rubens

Oliveira de Andrade e à secretária Tânia Rocha (UFRJ) pela recepção. Agradeço novamente a André Tavares e ao professor Francisco Alambert (USP) pela participação em minha banca de qualificação, cujos comentários deram novo fôlego para a finalização dessa pesquisa, e por participarem de minha defesa. Nesse ensejo, agradeço igualmente ao professor Ricardo Fabbrini pela participação da comissão julgadora da presente tese, particularmente por sua cuidadosa leitura. Agradeço à querida professora Gabriela Suzana Wilder pelo empréstimo de livros, pela fecunda interlocução e por seus testemunhos oculares. Agradeço ao grupo de trabalho *Cartografías del Arte Contemporáneo*, da *Facultad de Artes Visuales* da *Pontificia Universidad Javeriana* (Bogotá, Colômbia), particularmente às professoras Ana María Lozano e Jimena Andrade que contribuíram com observações que me fizeram avançar em outras direções, até então para mim invisíveis. Um agradecimento especial para Helaine David, do Arquivo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DEP/SR-1/UERJ), e para Johenir Janotti Viegas, do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), pela atenção e pelo empenho em auxiliar-me no atribulado processo de pesquisa de fontes; e para Luciana Martinez, funcionária da extinta Casa Daros (Rio de Janeiro, RJ), pelo pronto envio do material da exposição “Rubens Gerchman: Com a Demissão no Bolso”. Um muitíssimo obrigado à família de Mario Barata, particularmente a Cau Barata, seu sobrinho, que pronta e generosamente respondeu às minhas solicitações. Acredito (e espero), no entanto, que minha melhor forma de agradecimento esteja expressa na abordagem de tão rica quanto, infelizmente, esquecida produção acadêmica de um importantíssimo personagem para a construção da história da arte no Brasil.

A conturbada relação entre atividades profissionais e acadêmicas, que caracterizou a maior parte do tempo de desenvolvimento da presente tese, foi remediável graças à participação fundamental de Tuane Rodrigues Amaro, minha irmã caçula. Agradeço o empenho em transcrever as longas horas de entrevistas para a finalização desse trabalho, cuja importância não pode ser mensurada. Aproveito o ensejo para agradecer aos meus pais, Jurandir Amaro e Roseny Rodrigues Amaro, por terem conduzido os meus primeiros passos por esse caminho (para mim, sem volta) de descobrir o mundo por meio dos estudos. Agradeço aos meus “irmãos-do-meio”, Jurandir Amaro Junior e Tainã Aparecida Rodrigues Amaro, que compartilham um diligente exercício docente na educação básica, dos quais tanto me orgulho e que sempre foram um apoio. E ao meu sobrinho Vicente, que me faz, mesmo à distância, mais feliz.

Agradeço aos amigos do Grupo de Estudos do Progresso da Tecnologia e Ciência (GEPTEC USP), pelos ricos debates sempre regados por boas risadas e comidas. Agradeço aos

meus amigos educadores de museus, com os quais encontrei em diversos momentos da vida, mas particularmente aos profissionais com os quais atuei no Programa de Inclusão Sociocultural da Pinacoteca de São Paulo, marco definitivo em minha trajetória acadêmica e profissional. Agradeço àqueles que “atendi” em visitas educativas e que tanto me ensinaram: vocês estão aqui, esse trabalho também dedico a vocês. Agradeço a Aline Stivaletti Barbosa e Deborah Frohlich Cortez, com as quais faço aqui representar todos os amigos que estiveram presentes nesse processo, por terem, em meio a cervejas, cigarros e desabafos, contribuído para a manutenção da minha saúde mental.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História Social (FFLCH USP) e à CAPES pela bolsa concedida na reta final, momento crítico para o encerramento dessa pesquisa.

São Paulo, dezembro de 2017.

Não chego, a este ponto da vida, com ilusões sobre as minhas forças ou sobre o meu preparo técnico. De um lado, já conheço o pouco peso que meus ombros ou o meu cérebro podem suportar. De outro, formado e vivido sobretudo no Brasil – nesta existência desencontrada e desorganizada que sacrifica o brasileiro – sou um produto do nosso ambiente, com as falhas que viciam a gestação do intelectual no país. Nação em que quase tudo é superficial, feito para uma civilização de fachada e de remendos, que não contribui para o avanço da cultura universal, nem o segue pari-passu, atualizando as conquistas do pensamento humano, através de acurado pensamento bibliográfico e de científico reexame de suas conclusões. Terra em que, dolorosamente, não há recursos financeiros, nem situação de prestígio para as atividades culturais. Desculpem-me estas observações realistas: elas se fazem necessárias.

A história da arte, meus senhores, como dizíamos, não é tarefa para um só especialista. Tal qual ocorre com outras disciplinas, só poderá progredir como obra coletiva: as informações e pesquisas de uns estudiosos completarão as dos outros. As condições de vida brasileira impõem autêntica cooperação nesta seara, onde ninguém é autossuficiente e não há ninguém que possa julgar-se superior e desprezar a contribuição de seus colegas.

Trecho do discurso de Mario Barata na ocasião de sua posse na cadeira de História da Arte, da Escola Nacional de Belas Artes (RJ), para a qual foi aprovado em concurso público em 1955.¹

¹ BARATA in: ARQUIVOS, 1956, pp.132-133.

RESUMO

AMARO, Danielle Rodrigues. **Controvérsias acerca da institucionalização da história da arte no Brasil: debates sobre a criação de cursos de graduação e perspectivas epistemológicas**. 2017. 606 p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente investigação versa sobre as controvérsias acerca da institucionalização da história da arte no Brasil, tendo como objeto central os debates sobre a criação de cursos de graduação na área, por meio do qual objetiva-se refletir sobre a formação e a presença do historiador da arte no Brasil e questionar a relevância da autonomia institucional e epistemológica da história da arte. Pretende-se, a partir de uma história das instituições, empreender uma reflexão epistemológica sobre a presença da história da arte e a formação do historiador da arte no Brasil. Procura-se demonstrar a tese de que a preocupação em constituir um espaço de formação específica em história da arte em nível de graduação e a problematização das histórias da arte produzidas nas universidades brasileiras (evidente, por exemplo, na forma como são propostos os currículos destes cursos) são fundamentais ao debate acerca do que se compreende por história da arte no Brasil hoje e estão diretamente relacionadas ao amadurecimento e à consolidação da autonomia da história da arte enquanto campo científico no país. Para isso, avaliou-se que as particularidades que envolvem a constituição e a configuração atual da história da arte no Brasil poderiam ser mais bem compreendidas retomando o que outrora se projetou, revendo os percursos e avaliando os percalços, de forma a revelar o lugar que a história da arte ocupa hoje no âmbito científico brasileiro. O período histórico que o projeto de pesquisa abrange tem como marco inicial a década de 1950, quando teve início uma série de manifestações favoráveis à criação de um curso superior de história da arte, com destaque para a atuação do historiador da arte Mario Barata. Em 1963, foi criado o primeiro curso específico na área, alocado na estrutura do extinto Instituto de Belas Artes do

Rio de Janeiro (IBA-RJ), que originou o bacharelado hoje oferecido pelo Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ART/UERJ). O recorte estende-se até as duas primeiras décadas do século XXI, quando ocorreram importantes reformulações naquele curso e foram criados quatro outros, vinculados à Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP); à Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ); ao Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA/UFRGS); e ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB). Por fim, propõe-se que o reconhecimento das especificidades e limitações da história da disciplina no Brasil possa ajudar a compreender o que significa hoje produzir história da arte entre nós, bem como criar condições fecundas para que se possa prosseguir a partir de tais questionamentos.

Palavras-chave: história da arte no Brasil; história da ciência; comunidades científicas; processos de legitimação; controvérsias.

ABSTRACT

AMARO, Danielle Rodrigues. **Controversies about the institutionalization of art history in Brazil: debates on the formation of the art historian and epistemological perspectives.** 2017. 606 p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The present research deals with the controversies about the institutionalization of art history in Brazil. Its main object is the debates about the creation of undergraduate courses in the area, through which the objective is to reflect on the formation and the presence of the art historian in Brazil and to question the relevance of the institutional and epistemological autonomy of art history. The intention is to, through the study of the history of the institutions, undertake an epistemological reflection on the presence of art history and the formation of the art historian in Brazil. It is sought to demonstrate the thesis that the concern to constitute a space of specific formation in art history at graduation level and the problematization of the histories of art produced in the Brazilian universities (evident, for example, in the forms that the curriculum to those courses are proposed) are fundamental to the debate about what is understood by art history in Brazil today and are directly related to the maturation and consolidation of the autonomy of art history as a scientific field in the country. For this purpose, it was evaluated that the particularities that involve the constitution and the current configuration of art history in Brazil could be better understood by taking back what was once projected, reviewing the routes and evaluating the mishaps, in order to reveal the place that art history occupies today in the Brazilian scientific scope. The historical period that the research project covers has as its initial mark in the 1950s, when a series of demonstrations favoring the creation of an advanced course in art history began, highlighting here the performance of art historian Mario Barata. The creation of the first specific course in the area was in 1963, in the former Instituto de Belas Artes do Rio de Janeiro (IBA-RJ), which originated the

bachelor's degree, offered today by the Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ART/UERJ). The time range extends to the first two decades of the twenty-first century, when major reformulations occurred in that course and four others were created, linked to the Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP); the Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ); the Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA/UFRGS); and the Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB). Lastly, it is proposed that the recognition of the specificities and limitations of the history of the discipline in Brazil can help to understand what today means to produce art history among us, as well as to create fertile conditions to continue through such questions.

Keywords: Art History in Brazil; History of Science; scientific communities; scientific legitimation processes; scientific controversies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	35
Tese	40
Referenciais fundamentais	40
Fontes	44
Método de trabalho	44
Apresentação das partes da tese	46
 CAPÍTULO 1. COMO CONTAR UMA HISTÓRIA DA ARTE? UMA INTRODUÇÃO A DEBATES, QUESTÕES E CONTROVÉRSIAS EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS DA ARTE.....	 49
1.1. Revisões, críticas e novas perspectivas para a história da arte: relatos de experiências.	50
1.2. Uma questão inconveniente: a ideia de progresso como conceito fundador e estruturante da história da arte.....	126
 CAPÍTULO 2. ENTRE A EXPECTATIVA E A REALIDADE: REINVINDICAÇÕES PELA CRIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL.....	 167
2.1. Campanha pela história da arte: a atuação de Mario Barata e de seus contemporâneos Walter Zanini e Mário Pedrosa.	168
2.1.1. Uma campanha em vários títulos: os artigos publicados no Diário de Notícias entre 1995 e 1959.	169
2.1.2. A campanha em outros campos de batalha	181
2.1.3. Um projeto popular: os Concursos de História da Arte	190
2.1.4. Um desconhecido muito familiar reitera a discussão: as reportagens especiais de Clemente de Magalhães Bastos para o Diário de Notícias.....	195
2.1.5. A campanha proferida por outras vozes.....	202
2.2. As controvérsias a respeito da autonomia da história da arte: entraves institucionais e debates epistemológicos na primeira década do século XXI.....	226
 CAPÍTULO 3. DO IBA-RJ À UERJ: O PRIMEIRO CURSO SUPERIOR DE HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL.	 259

3.1. Sobre biscoitos e outros monumentos: um enquadramento sobre o Brasil em meados do século XX.....	260
3.2. Um “amplo movimento de educação estética”: a criação do Instituto de Belas Artes.....	299
3.2.1. Tropeços na institucionalização do saber: a reforma no ensino das artes no IBA-RJ de 1963 e a criação do Curso Superior de História da Arte.....	330
3.2.2. De Belas Artes a Artes Visuais: a extinção do IBA-RJ e a crise do Curso Superior de História da Arte.....	343
3.2.3. A última ponta solta.	368

CAPÍTULO 4. FINALMENTE UM LUGAR PARA A HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL? PROJETOS DE FORMAÇÃO E CONTROVÉRSIAS ENTORNO DA LEGITIMAÇÃO. 369

4.1. Uma revisão sobre as circunstâncias nacionais de criação dos cursos recentes.	371
4.2. Os bacharelados em história da arte hoje oferecidos no Brasil em contexto.....	385
4.2.1. Bacharelado em História da Arte do Instituto de Artes da UERJ (ART/UERJ).	385
4.2.2. Bacharelado em História da Arte da Escola de Belas Artes da UFRJ (EBA/UFRJ).....	392
4.2.3. Bacharelado em História da Arte da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP (EFLCH/UNIFESP).	397
4.2.4. Bacharelado em História da Arte do Instituto de Artes da UFRGS (IA/UFRGS).	403
4.3. A representação da história da arte em disciplinas que compõem os currículos dos cursos de graduação.....	420
4.4. A volta da alma penada ou uma campanha sem fim? Controvérsias e disputas entre comunidades científicas.	442

CONCLUSÃO 465

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 471

A. Lista de acervos instituições pesquisadas.....	471
B. Sites institucionais	472
C. Documentos e fontes orais	473
C1. Leis, decretos, planos, projetos e outros documentos oficiais do governo brasileiro.....	473
C2. Pesquisas sobre as percepções, os hábitos e o consumo de serviços culturais no Brasil.....	476
C3. Processos e Projetos Políticos Pedagógicos referentes aos Cursos de Graduação em História da Arte e outros.....	477
C4. UERJ – Resoluções e Deliberações.....	478

C5. Documentos oficiais referentes ao processo de tramitação do Projeto de Lei nº4.699/2012 no Congresso Nacional e outros assuntos afins.....	479
C6. Periódicos: jornais	480
C7. Periódicos: revistas	504
C8. Fontes orais: entrevistas realizadas para este trabalho.....	506
C9. Fontes orais: entrevistas realizadas por outros pesquisadores	506
D. Livros e artigos	507
D1. Livros, artigos e outros trabalhos sobre as especificidade, a necessidade, os processos de criação e revisão dos cursos de graduação em história da arte no Brasil	507
D2. Livros e artigos de assuntos gerais	509
E. Catálogos, folder e outros impressos de exposições	521
F. Materiais de apoio à prática pedagógica	522
G. Monografias, Dissertações e Teses	522
H. Filmografia	524
<u>ANEXOS.....</u>	<u>525</u>

ANEXO 1. Proposta de currículo para um Curso Superior de História da Arte na Universidade do Brasil projetado por Mario Barata e publicado no Diário de Notícias em 1955 e 1956.	525
ANEXO 2. Currículos do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional	526
ANEXO 3. Currículo do Curso Superior de História da Arte oferecido pelo IBA-RJ a partir de 1963, conforme previsto no novo regulamento da instituição.	530
ANEXO 4. Currículo do Curso Superior de História da Arte oferecido pelo IBA-RJ, de acordo com informações do Diário de Notícias de 17/11/1972.....	531
ANEXO 5. Adaptação do currículo do Curso Superior de História da Arte oferecido pelo IBA-RJ a partir das propostas feitas pelo Grupo de Trabalho da Faculdade de Educação da UERJ em 1977.....	532
ANEXO 6. Nova proposta de currículo para a Licenciatura em Educação Artística – habilitação em História da Arte, curso resultante do Convênio firmando entre a SEEC e o IBA-RJ em 1978, apresentado Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Universidade após estudos envolvendo as coordenações artística e pedagógica do curso e corpo docente da EAV.	534
ANEXO 7. Objetivos e ementas das disciplinas de “História da Arte” e “Arte no Brasil” da nova proposta de currículo para a Licenciatura em Educação Artística – habilitação em História da Arte, curso resultante do Convênio firmando entre a SEEC e o IBA-RJ em 1978, apresentado Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Universidade após estudos envolvendo as coordenações artística e pedagógica do curso e corpo docente da EAV.	536

ANEXO 8. Currículo do Curso de Educação Artística (licenciatura plena), com habilitação em História da Arte aprovado pelo em 1982.	539
ANEXO 8-A. Fluxograma do Curso de Educação Artística (licenciatura plena), com habilitação em História da Arte aprovado pelo em 1982.....	541
ANEXO 9. Currículo do curso de Artes (licenciatura e/ou bacharelado com habilitação em História da Arte) do ART/UERJ, em vigor a partir de 2002.	543
ANEXO 9-A. Fluxograma do Curso de Artes (licenciatura e/ou bacharelado com habilitação em História da Arte) do ART/UERJ, em vigor a partir de 2002.....	545
ANEXO 10. Currículo do bacharelado em História da Arte do ART/UERJ, em vigor a partir de 2006.....	547
ANEXO 10-A. Fluxograma do bacharelado em História da Arte do ART/UERJ, em vigor a partir de 2006.....	549
ANEXO 11. Objetivos e ementas das disciplinas de “História da Arte” e “História da Arte no Brasil” do currículo do bacharelado em História da Arte do ART/UERJ em vigor a partir de 2006.	551
ANEXO 12. Objetivos e ementas das disciplinas de “História da Arte” do currículo do bacharelado em História da Arte do ART/UERJ em vigor a partir de 2009; e das disciplinas “História da Arte no Brasil” em processo de implantação.....	554
ANEXO 13. Currículo do bacharelado em História da Arte da EBA/UFRJ, em vigor a partir de 2009.....	561
ANEXO 13-A. Fluxograma do bacharelado em História da Arte do EBA/UFRJ.	563
ANEXO 14. Objetivos e ementas das disciplinas de “História da Arte” e “História da Arte no Brasil” do currículo do bacharelado em História da Arte da EBA/UFRJ em vigor a partir de 2009.	564
ANEXO 15. Currículo do bacharelado em História da Arte da EFLCH/UNIFESP, em vigor a partir de 2009.....	566
ANEXO 16. Currículo do bacharelado em História da Arte da EFLCH/UNIFESP, em vigor a partir de 2011.....	568
ANEXO 17. Objetivos e ementas das disciplinas de História da arte do currículo do bacharelado em História da Arte da EFLCH/UNIFESP, em vigor a partir de 2009.....	570
ANEXO 18. Currículo do bacharelado em História da Arte do IA/UFRGS, em vigor a partir de 2010.....	572
ANEXO 19. Súmulas das disciplinas de História da arte do currículo do bacharelado em História da Arte do IA/UFRGS, em vigor a partir de 2010.	575
ANEXO 20. Currículo do bacharelado em Teoria, Crítica e História da Arte do IdA/UnB, em vigor a partir de 2012.....	577

ANEXO 21. Objetivos, ementas e programas das disciplinas de História da arte do currículo do bacharelado em Teoria, Crítica e História da Arte do IdA/UnB, em vigor a partir de 2012.....	579
ANEXO 22. Currículo de outros bacharelados.	581
ANEXO 22-A. Currículo do bacharelado em Artes Visuais – Habilitação em História, Teoria e Crítica do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCTA/UFPB). .	581
ANEXO 22-B. Fluxograma do bacharelado em Artes Visuais – Habilitação em História, Teoria e Crítica do CCTA/UFPB.	583
ANEXO 22-C. Bacharelado em Arte: História, Crítica e Curadoria da PUC-SP, em vigor a partir de 2008.	584
ANEXO 23. Ranking IDHM por unidade da federação.	586
ANEXO 24. Mapa do IDHM do Brasil (2010).	587
ANEXO 25. Mapa IBRAM I: quantidade de museus por unidade da Federação, Brasil, 2010.	588
ANEXO 26. Mapa IBRAM II: Dispersão geográfica dos museus brasileiros, Brasil, 2010.....	589
ANEXO 27. Gráfico IBRAM I: número de museus por ano de fundação, Brasil, 2010.	590
ANEXO 28. Gráfico IBRAM II: linha temporal do ano de fundação dos museus brasileiros, Brasil, 2010.....	591
ANEXO 29. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Departamento de História / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ – Campus Maracanã.....	592
ANEXO 30. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Instituto de História da UFRJ.	594
ANEXO 31. Currículo do bacharelado em História oferecido pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP.....	596
ANEXO 32. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS.....	598
ANEXO 33. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Departamento de História / Instituto de Ciências Humanas da UnB.	600
ANEXO 34. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Departamento de História / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.	602
ANEXO 35. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Departamento de História / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP.	604

INTRODUÇÃO

No prefácio de “O homem e o universo”, Arthur Koestler (1905-1983) critica o pouco interesse que a história da ciência demonstra por personagens históricos reais. Afirma que, na maioria das vezes, “os seus heróis [da história da ciência] são representados como máquinas de racionalizar sobre austeros pedestais de mármore, [...] provavelmente com base na suposição de que no caso de um filósofo da natureza, diversamente do homem de Estado ou conquistador, pouca importância têm o caráter e a personalidade”. Deste ponto de vista, o cientista seria “um tipo mais ‘sensato’ e ‘desapaixonado’ que outros [...], o que é capaz de prover para si, e para os contemporâneos, um substituto racional aos vislumbres éticos derivados de outras fontes”. Adverte, no entanto, que toda a produção científica é estruturada e reflete “preconceitos inconscientes”, tendências filosóficas, políticas e metafísicas de seus autores. Koestler afirma ainda que, de modo geral, “considera-se o progresso da ciência uma espécie de avanço claro e racional ao longo de uma linha ascendente reta”; ele, ao contrário, defende que a realidade pode ser melhor representada como uma linha ziguezagueada: “o modo pelo qual se obtiveram alguns dos descobrimentos individuais mais importantes faz nos lembrarmos mais das atitudes do sonâmbulo do que das atitudes do cérebro eletrônico” (KOESTLER, 1999, pp.XIII-XV)².

O processo de pesquisa que resultou na presente tese foi muito similar ao que Koestler chamou de ziguezaguear de um sonâmbulo. Se, por um lado, apesar de traçados projetos e expectativas, muitos foram os percalços enfrentados no processo de coleta de fontes; por outro, não era prevista a descoberta do riquíssimo material levantado no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, da Fundação Biblioteca Nacional, e que, apresentado aqui de forma inédita, ajudou-me a preencher inúmeras lacunas advindas da falta de acesso aos processos e documentos originais referentes ao período de existência do Instituto de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ) e da criação, em sua estrutura, do primeiro Curso Superior de História da Arte que se tem notícia no Brasil. Da mesma forma, não havia sido projetado que tal levantamento me conduziria não só a essas informações, como também a documentos que relatam um debate tão longo quanto precioso acerca da necessidade de criação de um curso superior daquele tipo. Na realidade,

² O título ao qual me refiro é o da tradução brasileira (KOESTLER, 1989). Tendo em vista a ideia central da publicação e o trecho que aqui me aproprio, faz muito mais sentido a versão original: “Os sonâmbulos: uma história da visão cambiante do homem sobre o universo” [“*The sleepwalkers: a history of man's changing vision of the Universe*”].

tudo começou a ziguezaguear numa busca muito descompromissada no *Google*, em algum quente e tedioso dia entre os derradeiros feriados de 2013.

A presente tese propõe-se a investigar a formação do historiador da arte nas universidades públicas brasileiras, particularmente em nível de graduação como parte do processo de institucionalização da história da arte no país. A partir de uma história da história da arte nesses lugares, pretende-se questionar a relevância da autonomia institucional e epistemológica da história da arte e a forma como tal debate é determinante para formação do historiador da arte brasileiro e para o reconhecimento de seu ofício. Deseja-se assim empreender uma reflexão de ordem política, tanto do ponto de vista institucional e epistemológica, sobre a presença da história da arte no contexto científico brasileiro. Para isso, serão fundamentais conceitos advindos da história da ciência, tais como: comunidades científicas, processos de legitimação, controvérsias, consensos e o par internalismo e externalismo.

O período histórico abarcado tem como marco inicial o ano de 1950, quando foi inaugurado o Instituto de Belas Artes³, uma espécie de escola de artes pública inicialmente mantida pelo governo do Distrito Federal e, após a transferência da capital, pelo do Estado da Guanabara, que oferecia cursos livres e que abrigou o primeiro Curso Superior de História da Arte que se tem notícia no Brasil. Criado oficialmente em 1963, o curso originou a graduação alocada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 1978 até os dias atuais. Durante todo o período de existência anterior à sua incorporação à estrutura de uma instituição de ensino superior pública, o curso enfrentou inúmeros percalços, principalmente em virtude de sua situação de fragilidade institucional: não era ainda reconhecido pelos órgãos competentes e, por isso, os diplomas de conclusão não possuíam qualquer valor legal. Apesar disso, sua existência só foi oficialmente ameaçada após a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro no ano de 1975 e, por consequência, de uma série de mudanças estruturais na Secretaria de Educação e Cultura, que conduziram à extinção do Instituto e à fundação, em seu lugar, da Escola de Artes Visuais do Parque Lage, a qual resiste até os dias de hoje. Diante de tais circunstâncias, o primeiro diretor da nova escola, o artista Rubens Gerchman (1942-2008), avaliava como única alternativa a extinção do curso. Depois de três anos de embate entre Gerchman e os defensores da existência do curso, este foi transferido definitivamente para a

³ O Instituto de Belas Artes do Rio de Janeiro, dependendo da conjuntura, é também citado como Instituto Municipal de Belas Artes (IMBA), Instituto de Belas Artes do Distrito Federal, Instituto de Belas Artes do Estado da Guanabara (IBAEG). Aqui, preferiu-se usar apenas o primeiro nome adicionando a sigla RJ (ou seja, IBA-RJ) como forma de diferenciá-lo do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul, sobre o qual tratarei no capítulo 4.

UERJ em 1978, quando passou a ser uma Licenciatura em Educação Artística com habilitação em História da Arte.

O recorte histórico se estende até o início da segunda década do século XXI, quando o curso então oferecido pela UERJ passou por várias revisões e reformulações (que, inclusive, extinguiram a licenciatura com habilitação e passou a ser um bacharelado em história da arte) e outros quatro bacharelados foram criados:

- os Bacharelados em História da Arte oferecidos pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP) e pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ) desde 2009/1;
- o Bacharelado em História da Arte oferecido pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA/UFRGS) desde 2010/1;
- o Bacharelado em Teoria, História e Crítica da Arte oferecido pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB) desde 2012/1.

No que se refere ao primeiro Curso Superior de História da Arte, o projeto de pesquisa previa inicialmente o levantamento e análise dos documentos oficiais referentes à sua criação. No entanto, com exceção do processo UERJ nº 605/DAA/1980 salvaguardado pelo Arquivo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP/SR-1/UERJ), o qual registra “os estudos relativos ao Curso Superior de História da Arte, mantido pelo Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, transformando-o numa Licenciatura em Educação Artística, com habilitação específica em História da Arte, de acordo com o Parecer nº1.284/73 do Egrégio Conselho Federal de Educação”; nada mais foi encontrado, nem mesmo na Escola de Artes Visuais do Parque Lage ou em arquivos públicos da cidade do Rio de Janeiro. Como forma de preencher as muitas lacunas, lançou-se mão de publicações de Diários Oficiais e de notícias vinculadas em periódicos da época acerca do IBA-RJ e do curso. Nesse sentido, foram preciosos os suportes prestados, de forma presencial, pelo Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ) e o acervo *online* da Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional.

Quanto ao período mais recente, pretendia-se, a princípio, analisar os processos de criação e os projetos políticos pedagógicos dos cursos recém criados juntamente com artigos publicados a respeito do tema e, quando possível, com o depoimento oral dos atores envolvidos direta ou indiretamente. No entanto, não foram poucas as dificuldades que permearam o contato com as unidades universitárias responsáveis pelos cursos e suas respectivas documentações. Esse levantamento, por fim, compôs-se de forma muito desequilibrada, irregular: enquanto

havia excesso de dados sobre um determinado curso, sobre outro avançou-se muito pouco. Assumindo a responsabilidade de produzir uma análise muito aquém daquela projetada, de perfil mais generalista e menos aprofundada nas particularidades contextuais de cada um dos cursos, optei por uma abordagem que pretende pensar os projetos de formação das universidades que oferecem os bacharelados a partir de um exame crítico das séries de disciplinas voltadas ao ensino de história da arte geral. Infelizmente, não é o ideal, mas o que se mostrou possível.

Além disso, cabe uma explicação. A princípio, desejava-se tratar dos cinco bacharelados aqui elencados. No entanto, sobre o curso de bacharelado em Teoria, Crítica e História da Arte do IdA/UnB consegui obter, com muitos esforços, pouquíssimas informações, que se restringem apenas às disponíveis no site da unidade a que o curso se encontra vinculado e no sistema Matrícula Web.⁴ Apesar dos inúmeros esforços empenhados no contato com a instituição para solicitar visitas institucionais para vistas do processo de criação do curso e do projeto pedagógico do mesmo, todos foram malogrados. Sendo assim, a falta de referências comprometeu de tal forma a compreensão e a análise da estrutura curricular, que as inúmeras dúvidas geradas me fizeram optar, muito a contragosto, por abdicar de uma análise específica desse curso, o qual será referenciado de forma a complementar a análise dos outros cursos aqui tratados em detalhes.

É importante registrar ainda que, durante o período de desenvolvimento da investigação, tomei conhecimento da existência de outras graduações em artes plásticas/visuais com habilitação em história, teoria e crítica de arte: um oferecido pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA/UFRGS) – mas cuja habilitação foi extinta pouco antes da criação do bacharelado em história da arte, em 2010 – e outro pelo Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCTA/UFPB) – que, ao que parece, seu projeto político-pedagógico⁵ foi aprovado em 2006 e continua a ser oferecido até os dias de hoje (ANEXO 22). No entanto, dada a necessidade de concentrar esforços no levantamento e análise inéditos das fontes referentes àquele que, a partir do que se tem notícia até o momento, é considerado a mais antiga experiência de formação específica na área no país,

⁴ Algumas informações gerais sobre o Bacharelado em Teoria, Crítica e História da Arte da UnB encontram-se disponíveis no site do Instituto de Artes: <<http://ida.unb.br/12-visuais/114-bacharelado-em-teoria-critica>>. Já o fluxograma e o currículo do curso encontram-se disponíveis no sistema Matrícula Web: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/cursos_dados.aspx?cod=1554>. Acesso em: 18/09/2016.

⁵ O projeto político-pedagógico do curso da CCTA/UFPB encontra-se disponível para consulta em: <http://www.repositorio.ufpb.br/CCTA/Outros%20Editais/artesvisuais_projeto2015.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

além da notória extensão dos resultados aqui apresentados, optei por reservar-me do tratamento de ambos.

Além desses, há ainda um bacharelado oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de SP (PUC-SP), sob a nomenclatura “Arte: História, Crítica e Curadoria”. De acordo com as informações encontradas no site da universidade, o curso é oferecido desde 2008 e nasceu do interesse em “estreitar as relações entre a crítica, história e o projeto curatorial, em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento”. Tendo em vista as áreas de atuação do egresso, o curso pretende formar profissionais para o exercício profissional como: **“crítico de arte; curador e programador de eventos culturais** em galerias, museus, centros culturais e institutos de arte; **consultor de projetos** artísticos e de artistas; **produtor de eventos** artísticos e culturais; **consultor e assessor** de museus, galerias”⁶. Os tópicos são apresentados exatamente com os grifos e na ordem aqui elencada. Ao não optar pelo critério alfabético, avaliou-se que a lista de áreas de atuação da forma como é apresentada aliada à análise do currículo do curso (ANEXO 22) revelam que o objetivo principal é a formação de críticos e curadores e, em segundo plano, de produtores culturais para uma atuação preferencialmente no mercado de arte⁷. Por outro lado, em comparação com os cursos oferecidos pelas universidades públicas, pela sua descrição e as áreas de atuação para o egresso, me parece que a intenção de formação de gestores culturais seja muito mais evidente. O que não é julgado como um demérito de tal formação, mas sim uma especificidade, que o coloca como um ponto fora da curva, cuja incorporação à análise aqui compreendida poderia fugir do objeto de estudo central da presente pesquisa.

Assim, considerando a existência desses três cursos (sendo que dois ainda são oferecidos), o que se deseja esclarecer logo de início é que eles não receberão um tratamento específico ao longo do trabalho, particularmente no capítulo 4, o qual versa sobre os cursos oferecidos hoje. Isso não significa que serão ignorados. Ao contrário, quando se fizer oportuno, serão aqui referenciados como forma de complementar a análise.

⁶ Informações disponíveis em: <<http://www.pucsp.br/graduacao/arte-historia-critica-e-curadoria>>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

⁷ Isso se torna mais evidente no “histórico” do curso, em texto disponível no site da universidade: “Após o impacto produzido pelas vanguardas no início do século XX, com produções heterodoxas, houve um desalinhamento com qualquer tipo de rotulação em relação às correntes artísticas, de modo que instituições oficiais da arte e da cultura, necessariamente, precisaram revectorizar os seus rumos. Além disso, o crescimento do mercado das artes aumentou e se profissionalizou, no contexto de uma economia de mercado, em permanente mudança. Desde o final da 2ª guerra mundial, com a transferência do centro econômico e cultural para Nova York, entendeu-se que arte é mercadoria. No caso do Brasil, as profissões de crítico e de curador eram exercidas sem uma sólida formação universitária. O curso foi criado para responder a essa demanda: formar profissionais bem preparados para atuar num contexto de trabalho que une e faz dialogar a crítica, a história, a curadoria, o mercado, o museu, a conservação do patrimônio como forma de contribuição e participação da definição de memória e da identidade deste país”.

O que propõe-se aqui é uma revisão histórica da instituição da história da arte como campo científico no Brasil por meio de uma avaliação dos projetos (efetivados, adiados ou abortados) e das circunstâncias de implantação e amadurecimento dos cursos de graduação em história da arte que ocorreram desde a década de 1950. Pressupondo que os novos cursos de graduação em história da arte emergem como resultado da consolidação de um campo de conhecimento e pesquisa que, no Brasil, permanecia (quicá, permanece) ainda disperso entre outros cursos, pretende-se também ponderar sobre a forma como a disciplina e o profissional se inserem no contexto brasileiro mais geral, ou seja, para além das universidades.

Tese

A preocupação em constituir um espaço de formação específica em história da arte em nível de graduação e a problematização das histórias da arte produzidas nas universidades brasileiras (evidente, por exemplo, na forma como são propostos os currículos destes cursos) são fundamentais ao debate acerca do que se compreende por “história da arte” no Brasil hoje e estão diretamente relacionadas ao amadurecimento e à consolidação da autonomia da história da arte enquanto campo científico no país. Defende-se que as particularidades que envolvem a constituição e a configuração atual da história da arte no Brasil podem ser mais bem compreendidas retomando o que outrora se projetou, revendo os percursos e avaliando os percalços, de forma a revelar o lugar que a história da arte ocupa hoje no âmbito científico brasileiro. Com isso, pretende-se, a partir de uma história das instituições, empreender uma reflexão epistemológica sobre a presença da história da arte e a formação do historiador da arte no Brasil.

Referenciais fundamentais

O historiador da ciência Kostas Gavroglu, ao propor “O passado das ciências como história”, afirma que sua obra pretende tanto ser uma introdução ao tema (em sua opinião, desconhecido por muitos historiadores), quanto uma contribuição para o enfrentamento dos vários equívocos que permeiam os processos de construção de narrativas históricas a respeito desse objeto particular: a ciência. Aponta assim o principal objetivo de sua análise: espera

convencer “certos historiadores a não serem tão indiferentes à História das Ciências e certos cientistas a não serem tão arrogantes devido às conquistas científicas atuais que consideram o passado cheio de conceitos simplistas e errôneos”. Com isso, evidencia uma das ideias fundamentais de seu estudo: a compreensão da “ciência *como fenômeno social e cultural*” (GAVROGLU, 2007, pp.VII-VIII).

É por isso que os historiadores das ciências investigam a sua história, tendo em consideração o fato de que as particularidades locais, temporais e culturais desempenharam um papel importantíssimo na formação tanto do discurso científico como da função social da ciência. [...] Assim como a gênese das novas ideias não é simplesmente uma questão de inspiração dos grandes espíritos da humanidade, mas a expressão concreta das suas reações a problemas, não só intelectuais e práticos, mas também sociais, que foram surgindo historicamente, assim também os processos de persuasão constituem uma teia extraordinariamente complexa de interações de natureza intelectual, social e cultural. (GAVROGLU, 2007, p.VIII)

É possível, no entanto, que o termo “história da ciência” aplicado a uma pesquisa que versa sobre a história da história da arte no Brasil seja eventualmente motivo de dúvidas e controvérsias para alguns leitores, o que, em certa medida, também não considero um problema, mas um debate inerente ao tema. No entanto, se faço uso desse termo, é numa perspectiva também desenvolvida por Gavroglu:

Existe também a história das “ciências” humanas e sociais. As aspas no vocábulo *ciência* não significam, obviamente, uma disposição subvalorativa dos respectivos domínios cognitivos, mas têm por finalidade sublinhar o fato de se ter revelado particularmente catastrófica a maneira de ver do positivismo, segundo a qual existe uma hierarquia, em que a física constitui o modelo indiscutível de conhecimento positivo e as demais atividades sobre a compreensão da natureza, dos homens e da sociedade deveriam ter em vista esse modelo concreto. [...] A classificação de “ciência” constitui, creio eu, um fator de travagem na formação de uma problemática historiográfica autônoma relativa às ciências humanas e sociais, sobretudo porque abafa o pluralismo das abordagens, as características próprias da linguagem desses domínios e as possibilidades de serem investigados problemas e encontradas respostas sem que sejamos obrigados a seguir o método das ciências físicas. [...] Portanto, em vez de falarmos de História das Ciências em geral, deveremos falar de história das ciências físicas, matemáticas, tecnologia, medicina, arquitetura, sociologia, psicologia, antropologia, etc. Os historiadores das ciências estudam a história das ciências particulares. Mais precisamente, formam as histórias das ciências. (GAVROGLU, 2007, p.23-24)⁸

⁸ Ainda com relação ao campo de estudo da institucionalização disciplinar das ciências com aspas, considera-se valioso citar um trecho da obra *L'histoire des sciences* de Jean-François Braunstein, na qual o autor trata de campos recentes para a história das ciências, como as aberturas feitas por Foucault: “o enfoque disciplinar trata de estudar a maneira pela qual cada disciplina científica elabora seus próprios tipos de racionalização... Os critérios de cientificidade, os métodos de raciocínio, de estabelecimento de fatos ou de provas não seriam os mesmos em matemáticas que em biologia ou psiquiatria. Além disso, disciplinas até agora consideradas menores se tornam novos centros de interesse para a história das ciências, desde a geologia até as ciências sociais” (BRAUNSTEIN, 2008, p.232).

Valendo-me assim dos argumentos de Gavroglu, à história da ciência interessaria “pôr em evidência o fato de que os homens, no passado, se esforçaram por persuadir outros homens da verdade das suas ideias e teorias”. No entanto, ela não se restringiria apenas a isso: “a História da Ciência estuda também as instituições que foram criadas em conjunturas históricas concretas, nas quais a ciência foi cultivada e foram consagradas algumas das suas práticas teóricas e técnicas experimentais”. Ao tratar dos processos de legitimação, das controvérsias e dos consensos nas comunidades científicas, afirma que “não existem espaços que não sejam dominados por uma determinada comunidade de pessoas. Não existem ‘espaços livres’ que aguardem a criação da ‘comunidade adequada’” (GAVROGLU, 2007, pp.25;188). Isso aponta para uma definição do fazer ciência como um exercício que envolve disputas de poder, tal como afirma o historiador da ciência Steven Shapin: “a ciência não é uma, indivisível e unificada, mas as ciências são muitas, diversas e desunificadas” (SHAPIN, 2013, p.5).

Disputas de poder que também se revelam na história da arte. Como argumenta o historiador da arte Hans Belting em “O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois”⁹, “a assim chamada história da arte foi sempre uma história da arte europeia, na qual, apesar de todas as identidades nacionais, a hegemonia da Europa permanecia incontestada”. No entanto, adverte: “essa bela imagem provoca hoje o protesto de todos aqueles que não se consideram mais representados por ela” (BELTING, 2006, p.96).

Belting compreende a relação entre os fenômenos (propostos ou atribuídos como) artísticos e a história da arte como um ajuste entre enquadramento e enquadrado, sendo o enquadramento o objeto de estudo da história da arte e, por sua vez, o enquadrado como a própria história da arte. Em suas palavras, “a arte se ajustou ao enquadramento da história da arte tanto quanto esta se adequou a ela”. No entanto, a perda das especificidades e dos limites do enquadramento provocou um desarranjo entre ele e o enquadramento, o que impôs uma revisão fundamental da história da arte. Belting considera essa crise da “história da arte”, a qual colocou em evidência as limitações originais da jovem disciplina, como “uma oportunidade para um novo exame da arte e também de todas as narrativas com que a descrevemos” (BELTING, 2006, p.8). Afinal, “a metáfora da imagem e do quadro com a qual a história da arte, como lugar de identidade, se deixa circunscrever é apropriada também para compreender

⁹ Traduzida e publicada no Brasil pela extinta editora Cosac Naify (2006), a obra foi publicada pela primeira vez em 1995 (ver: BELTING, Hans. **Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach zehn Jahren**, Munique: C.H.Beck, 1995). Trata-se de uma revisão da obra publicada pela primeira vez na década anterior, cujo título ainda era uma interrogação: O fim da história da arte? [Das Ende der Kunstgeschichte?].

problemas que hoje desempenham papel importante dentro dessa temática” (BELTING, 2006, p.95).

Além das demandas impostas pela produção artística ocidental, uma revisão da história da arte advém também, segundo Belting, de “uma nova geografia da história da arte”. A origem da história da arte não é democrática, apesar de se querer universal: “ela é adequada apenas a uma cultura que possui uma história em comum”. Enquanto construção cultural europeia, a história da arte é lugar de identidade, forja-se “no interior de uma tradição intelectual própria”, em conjunturas históricas e numa cultura literária e científica particulares (BELTING, 2006, pp.95;97). Seus métodos científicos não são capazes assim de lidar com qualquer objeto ou fenômeno cuja invenção não foi a ela dedicada. Nas palavras do historiador da arte:

Nossos métodos de lidar com arte não podem ser aplicados a um material pré-histórico, para o qual não foram inventados. A assim chamada história da arte é, portanto, uma invenção restrita e para uma ideia restrita de arte. Dito de outro modo, numa cultura tribal – sim, ousa dizê-lo – não existe *arte*, mas não porque ali as imagens não tenham forma artística. Elas apenas não surgiram com a intenção de ser arte, mas serviram à religião ou a rituais sociais, o que talvez é mais significativo do que fazer arte em nosso sentido. [...] A descontinuidade existente entre a prática artística contemporânea e a prática antiga conduz à tese de que a arte, tal como a entendemos hoje, foi uma invenção de determinadas culturas e sociedades – um fenômeno, portanto, com o qual não deparamos a todo instante e em toda a parte e que por isso também não deve existir para sempre.” (BELTING, 2006, pp.101;247)

A situação se agrava quando “minorias” (na qual nós, brasileiros, estamos inclusos) reclamam por representatividade nessa mesma narrativa. Um problema estrutural é gerado: o enquadramento não está preparado para incluir outras produções e permanecer incólume. O enquadramento não é “mera narração de fatos” que possa ser transferido “sem problemas para outra cultura em que ainda falta uma narrativa semelhante”. Ou seja: “onde falta semelhante tradição, não é possível simplesmente inventar uma história da arte de estilo europeu, procedendo-se de maneira análoga e na esperança de que surja algo semelhante” (BELTING, 2006, pp.97).

Belting, no entanto, problematiza a disciplina como um historiador da arte europeu alemão, herdeiro de cânones de uma ciência europeia, que tem na história, na cultura e no meio científico germânicos os alicerces de suas fundações. Mas o que significa produzir história da arte no Brasil e, por consequência, qual o lugar por ela ocupado em nossas instituições? De que forma a história da arte é compreendida nesse contexto e, por consequência, projetada? Eu, como uma historiadora da arte latino-americana brasileira, argumento que uma reflexão acerca da história da arte no Brasil deve levar em conta os lugares de formação desse profissional e por isso escolho como objeto de análise os cursos de graduação oferecidos por instituições de

ensino superior. Defendo que justamente a presença tardia e ainda geograficamente restrita possa revelar não apenas histórias institucionais truncadas, mas projetos e formas de produção particulares que são fundamentais para compreender os processos de desenvolvimento, amadurecimento e consolidação da autonomia institucional da história da arte nas universidades brasileiras. Se uso a palavra processos é porque entendo essas dinâmicas em movimento e não como lugares conquistados, debates encerrados.

Fontes

- Documentos relacionados aos processos de criação dos cursos de graduação em história da arte e às eventuais reformulações curriculares, tais como: projetos político-pedagógicos; fluxogramas; ementários, etc., disponíveis nos arquivos ou unidades acadêmicas das universidades de origem e/ou em sites institucionais oficiais.
- Leis, decretos, planos e projetos do governo brasileiro correlatos ao tema.
- Matérias veiculadas em periódicos.
- Livros, artigos e outros trabalhos sobre as especificidades, a necessidade, os processos de criação e revisão dos cursos de graduação em história da arte no Brasil que possam contribuir para a leitura, contextualização e análise dos documentos citados nos itens anteriores.
- Entrevistas com docentes envolvidos nos processos de criação e implantação dos cursos de graduação e outros que julgou-se como importantes referências para o desenvolvimento da pesquisa, realizadas por mim ou por terceiros.

Método de trabalho

Para uma reconstituição do percurso do primeiro Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ, foi fundamental o processo UERJ nº 605/DAA/1980 salvaguardado pelo Arquivo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP/SR-1/UERJ). No entanto, os eventos e debates nele relatados dizem respeito especificamente à transferência do curso da

Escola de Artes Visuais do Parque Lage para a universidade, ou seja, abrange um recorte de tempo e um ponto de vista demasiadamente limitado. Como foi impossível localizar os arquivos do extinto IBA-RJ, publicações de Diários Oficiais e matérias veiculadas em revistas e jornais da época foram fundamentais para o preenchimento de tal lacuna. A busca por leis, decretos, planos e projetos do governo brasileiro correlatos ao tema se deu tanto em acervos virtuais de D.O., quanto em arquivos físicos, como o APERJ. No caso dos periódicos, a pesquisa contou basicamente com o acervo da Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional e, em virtude de demandas excepcionais, em acervos particulares *online* de alguns jornais (O Globo e O Estado de São Paulo).

Um resultado colateral imprevisto e oportuníssimo foi a descoberta de um rico material, chamado aqui genericamente como “campanha pela história da arte”, de autoria do museólogo e historiador da arte Mario Barata e publicado majoritariamente no Diário de Notícias. Essas fontes indicaram assim aquilo que já se percebia intuitivamente: a criação do Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ era resultado não de um acaso institucional, mas do desejo de uma determinada comunidade científica que, em meio à proposição e ao amadurecimento de projetos e políticas públicas artístico-culturais, procurava legitimar-se em diferentes contextos de atuação e formação.

Para o levantamento de documentos relacionados aos processos recentes de criação dos cursos de graduação em história da arte e às eventuais reformulações curriculares, procurou-se acessar, num primeiro momento, diretamente as unidades acadêmicas nas quais os bacharelados encontram-se alocados. No caso específico das instituições de ensino superior federais, na ausência de respostas, o contato foi feito oficialmente pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-Sic), canal que permite que qualquer pessoa (física ou jurídica) encaminhe e acompanhe solicitações para o acesso à informações para órgãos e entidades do Executivo Federal. Quando possível, foram agendadas visitas de campo para vistas dos documentos e para o registro oral de depoimentos dos envolvidos em tais processo. De todos os cinco casos, a única instituição que realmente não foi possível estabelecer qualquer tipo de diálogo produtivo para a presente pesquisa foi a UnB, devido a obstáculos colocados pela própria instituição. Com isso, para a análise contou-se unicamente com as informações disponíveis nos sites oficiais da instituição.

Foram realizadas entrevistas com os seguintes professores: Alfredo Nicolaiewsky, Luís Edegar de Oliveira Costa e Paula Viviane Ramos (UFRGS); André Luiz Tavares Pereira (UNIFESP); Roberto Luís Torres Conduru (UERJ). Foi entrevistado ainda o professor Jorge Sidney Coli Junior (UNICAMP), o qual, apesar de não estar ligado às instituições que oferecem

os bacharelados em questão, foi considerado importante referência em virtude de seu empenho na reivindicação de cursos dessa natureza. Nesse sentido, a análise da conjuntura da qual emergiram os bacharelados criados na última década se fundamentou em fontes escritas e orais.

Cabe ainda esclarecer que optei, no processo de redação da tese, por fazer uso de imagens isoladas ou em conjuntos aqui chamados “quadros relacionais”, em que são justapostas imagens entre as quais, por algum motivo contextual, verificou-se a emergência de um potente diálogo visual. Não há como negar que, em certa medida, tratam-se de ilustrações do texto. No entanto, além dessa restrita função, pensou-se que também são portadoras de uma força retórica visual que, muitas vezes, prescinde do verbo.

Por fim, é importante registrar que as citações em português de obras estrangeiras são resultantes de traduções por mim realizadas. Apesar de não ser uma profissional da área, optei por traduzir os trechos referenciados com o objetivo de facilitar a leitura e o acesso ao conteúdo. Nesse sentido, é possível que haja falhas de ordem técnica, as quais espero que não comprometam o sentido original dos textos

Apresentação das partes da tese

A presente tese foi construída em quatro capítulos.

No capítulo 1, introduzo alguns debates, questões e controvérsias epistemológicas que atravessam a história da arte produzida hoje, que são elencadas a partir de um relato de experiência de dois processos formativos em história da arte desenvolvidos junto a grupos de pessoas em vulnerabilidade social no âmbito da educação não formal, em um educativo de museu de arte. Vale destacar que as duas propostas não foram realizadas com o fim de comporem essa pesquisa e as análises aqui apresentadas não representam a posição oficial da instituição na qual foram desenvolvidas. No entanto, pareceram-me a posteriori muito coerentes e profundamente permeadas pelos interesses dessa investigação. A parte final do capítulo versa sobre questões epistemológicas, relativas à filosofia da história e da história da arte: há ou não progresso em arte? Há ou não progresso na razão quando se observa a história em geral e a história da arte em particular? São questões que fundamentam, por exemplo, a forma como os currículos dos cursos de graduação se estruturam, que se demonstram nas duas experiências educativas aqui relatadas e que, de modo geral, são pouco debatidas na profundidade demandada pelo tema.

O capítulo 2 versa sobre os debates em torno da reivindicação pela criação de um curso superior em história da arte, ocorridos em dois momentos distintos, divisão que se mostra na estrutura do capítulo. Em primeiro lugar, é apresentada a “campanha pela história da arte” encampada por Mario Barata (1921-2007) em diferentes frentes, relacionando-as à atuação de seus contemporâneos Walter Zanini (1925-2013) e Mário Pedrosa (1900-1981). Intenta-se, com isso, reconstruir de forma inédita o ambiente de discussão de uma época, identificando pontos de convergência entre a campanha em favor da história da arte empreendida por Barata e o discurso acerca do lugar da história da arte no Brasil proferido por outros importantes atores da cena artística nacional. Na segunda parte, serão abordadas as reivindicações e os controversos debates que ganharam corpo a partir da virada do século nas vozes de vários especialistas brasileiros, tendo como referência principal as pautas apresentadas e debatidas no XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte, ocorrido em 2006.

No capítulo 3, é apresentada uma reconstituição inédita do percurso do primeiro Curso Superior de História da Arte no Brasil, desde sua criação no extinto Instituto de Belas Artes, em 1963, até sua transferência definitiva para a UERJ, no início da década de 1980, quando torna-se uma Licenciatura em Educação Artística com habilitação em História da Arte. Precedido por uma contextualização histórica e sociocultural, com ênfase no desenvolvimento da área artístico-cultural, procurou-se assim defender que a criação de tal curso foi resultado e força ativa no processo de construção de um projeto social mais amplo, amparado e reproduzido em políticas culturais. Além disso, a análise também procurou colocar em evidência os conflitos entre tradição e vanguarda, bem como o impacto desses jogos de poder na construção da memória desse período.

Finalmente, o capítulo 4 apresenta um debate acerca do contexto geral do qual emergem a criação recente dos quatro bacharelados na área, seguido de uma análise dos currículos propostos por cada um dos cursos, com especial atenção para com as séries de disciplinas de história da arte geral. Pressupõe-se que a adoção de tal abordagem possa revelar a história da arte que se projeta no Brasil, de um ponto de vista que articula as esferas institucional e epistemológica como constituintes inseparáveis da disciplina. Como forma de encerrar o debate da tese, são abordadas as controvérsias ocorridas após a criação de tais cursos, evidenciando o embate entre comunidades científicas.

CAPÍTULO 1. Como contar uma história da arte? Uma introdução a debates, questões e controvérsias epistemológicas acerca das narrativas históricas da arte.

No presente capítulo, pretendo introduzir alguns debates, questões e controvérsias epistemológicas que permeiam a história da arte produzida hoje, particularmente a partir do lugar e dos limites do lugar do qual eu falo, escrevo e reflito. Para isso, escolho partir do relato de experiências educativas por mim vivenciadas no âmbito da educação não formal, em educativos de museu de arte.

Apresento dois processos formativos desenvolvidos junto a grupos de pessoas em vulnerabilidade social quando atuava como educadora do Programa de Inclusão Sociocultural do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo. Tal como um ciclo dialético, as experiências vivenciadas nos dois processos formativos se complementam: juntas respondem algumas questões sobre métodos de ensino e aprendizagem de história da arte. Enquanto um desafio para a vida, longe de pretender buscar soluções definitivas (afinal, não é esse o objetivo da presente tese), ensaio aqui algumas reflexões que tenho travado internamente enquanto uma historiadora da arte educadora de museu a respeito da educação em história da arte.

A partir das questões e reflexões que emergem de tais relatos, apresento alguns dos inúmeros debates acerca do que significa escrever história da arte da arte hoje, privilegiando, na medida do possível, os debates e as produções artístico-culturais e acadêmico-científicas desenvolvidas fora do eixo privilegiado ocidental: Europa e Estados Unidos. Obviamente, seria impossível e imprudente desconsiderar tais referências. No entanto, elas serão evocadas na medida que fizerem sentido para os debates pautados pelas referências que seleciono.

Por fim, destaco o papel fundamental desempenhado pelas controvérsias apresentadas e desenvolvidas (de forma mais ou menos extensa) pelos historiadores da arte Alberto Cinpinuk e Olga Hazan. Ambos apontam para a necessidade da revisão da forma como são construídas as narrativas históricas da arte ensinadas em cursos específicos da área ou em obras de caráter monográfico ou generalista que pretendem a autoformação de tal comunidade científica. Com isso, ambos trazem para o centro do debate questões mal resolvidas, como os conflitos silenciosos entre perspectivas internalistas e externalistas sobre o objeto da história da arte – o fenômeno artístico-cultural –, bem como a complexa e inconveniente relação entre história da arte e a ideia de progresso.

1.1. Revisões, críticas e novas perspectivas para a história da arte: relatos de experiências.

“Mas você vai sempre responder uma pergunta com outra?”

Anônimo durante visita educativa à Pinacoteca

Da série de quadrinhos e tirinhas “Armandinho”, de Alexandre Beck, publicada em 30 de maio de 2015.¹⁰

As epígrafes com a quais escolho introduzir o presente capítulo contextualizam o lugar a partir do qual projetarei as reflexões orientadoras dessa tese. A primeira, uma questão, foi colhida em meio às inúmeras vivências que me foram oportunizadas nos serviços educativos de museus de arte dos quais participei e que foram responsáveis por parte significativa de minha formação. Na realidade, ela foi proferida mais de uma vez por participantes de visitas educativas inconformados com a minha impossibilidade admitida de quase sempre lhes oferecer respostas fechadas. Ao contrário de saciar suas expectativas com relação a uma “visita guiada” ao museu realizada por uma “educadora formada em história da arte” (ou seja: segundo eles, uma verdadeira autoridade no assunto), para cada uma das questões por eles levantadas a respeito das obras e dos recortes temáticos que abordávamos, reconhecia a potencialidade de suas interrogações, desdobrava-as e lançava-lhes outras. A segunda, uma tirinha, é apresentada como uma réplica: qual o objetivo de um processo educativo que privilegia as “respostas certas” em detrimento de um olhar investigativo sobre o mundo? Parece-me assim oportuno

¹⁰ Disponível em: <<http://tirasarmandinho.tumblr.com/post/115056463734/tirinha-original>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

lembrar aqui de um trecho da entrevista concedida pelo artista e educador Luis Camnitzer ao curador Hans-Michael Herzog, em virtude da produção de um catálogo da exposição apresentada no *Daros Museum* de Zurique (2010) e no *Museo del Barrio*, em Nova York (2011). Recordando suas experiências em educação, Camnitzer assim as avalia: “Todo meu processo educativo, desde a escola primária, consistiu em aprender respostas a perguntas que já tinham sido formuladas [...]. Nunca me ensinaram a fazer perguntas que não tinham resposta conhecida. Aí é onde a arte e a educação deveriam funcionar juntas” (CAMNITZER apud ALZUGARAY, 2017, p.54).

De alguma forma, acredito que o lugar a partir de onde falo revela muita da minha formação. Do ponto de vista acadêmico, ingressei em 2002 no Curso de Artes (Bacharelado e Licenciatura Plena – Habilitação em História da Arte) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Fui aluna da primeira turma do curso reformulado, praticamente quando os primeiros debates a respeito de qual história da arte aquela instituição desejava projetar começaram a tomar corpo. Lembro-me da problematização empreendida pelos docentes e pela sensação de insegurança dela derivada, com a qual aprendi a conviver e que procuro nutrir, manter viva em mim.

No entanto, há outro aspecto que igualmente me estrutura enquanto historiadora da arte. Desde os últimos anos da graduação, por motivos bastante pragmáticos (em português claro, “falta de grana”), uma relativa falta de opções e uma convergência de situações, venho trabalhando na área de educação. Lecionando para turmas do ensino fundamental e médio, atuei por um brevíssimo tempo na educação formal, pois devo reconhecer: era uma professora medíocre e, por isso, uma pessoa infeliz. Na maior parte do tempo, optei por conciliar minhas atividades acadêmicas com uma vida profissional fundamentada em educativos de museus de arte¹¹. Algo que me satisfaz por me proporcionar experiências que vão ao encontro de meus interesses e minhas inquietações enquanto historiadora da arte. Ou seja: para mim, é um território propício para a articulação entre teoria e prática. Apesar disso, admito a minha perene hesitação ao preencher o campo “ocupação” de formulários para os mais variados fins. Ou o embaraço nas tentativas de justificar minha situação quando encontrava algum professor da

¹¹ A educação em museus pertencente ao campo da educação não formal. Segundo Sieiro, a educação não formal “é constituída por reflexões e práticas que ocorrem em espaços ampliados de educação, de forma institucionalizada ou não, atendendo a diferentes públicos (crianças, jovens, adultos e idosos) e em interface com várias áreas de conhecimento. Tais afazeres e pensares interdisciplinares podem ocorrer sob a forma de projetos e programas patrocinados tanto pelo poder público municipal, estadual e federal, como por fundações públicas, privadas, de capital misto ou por empresas” (SIEIRO in: AIDAR et al., 2016, p.127). Um importante diferencial da educação não formal é que não há uma legislação nacional que a regule, ou um órgão central para o qual todas essas iniciativas devam responder.

graduação que me perguntava, além das atividades acadêmicas, sobre a vida prática: “eu trabalho no educativo da instituição tal, mas...”. Após anos imersa em um processo de formação marcado por estudos e debates de altíssima complexidade teórica e que pareciam estar muito distantes do cotidiano prático e ordinário, me sentia (e, às vezes, ainda me sinto) pertencente a uma subcategoria profissional entre os meus pares, como se algo tivesse dado errado em meu percurso.

A sensação de pertencer a uma “subcategoria profissional entre os meus pares” (ou seja, em relação a outras pessoas com as quais compartilho um mesmo lugar de formação acadêmica) foi agravada, por exemplo, pelo fato de ter atuado como educadora em certa instituição, cargo para o qual eram exigidas graduação completa e experiência profissional prévia, mas ter sido registrada em carteira com o número de CBO 3311-05, que corresponde a “Professor de nível médio na educação infantil: Educador infantil de nível médio, Professor de escolinha (maternal), Professor de jardim da infância, Professor de maternal, Professor de pré-escola”. Mesmo incorrendo no risco de ser mal compreendida e taxada de preconceituosa, a questão aqui não é desvalorizar a supracitada atividade profissional descrita pela Classificação Brasileira de Ocupações¹². O problema é que, ao longo dos anos, verifiquei que trata-se de uma situação comum entre educadores de instituições culturais e não um caso isolado, pessoal. Sendo assim, denuncia-se aqui o não-reconhecimento burocrático da exigência institucional para a ocupação do cargo em questão e, por consequência, o menosprezo para com o percurso acadêmico-profissional do contratado. É importante lembrar que a CBO, apesar de não legislar as relações de trabalho, possui uma dimensão estratégica importante: ele padroniza códigos e descrições que podem ser utilizadas “pelos mais diversos atores sociais do mercado de trabalho”, além de contribuir para “a integração das políticas públicas do Ministério do Trabalho e Emprego, sobretudo no que concerne aos programas de qualificação profissional e intermediação da mão-de-obra, bem como no controle de sua implementação”. Devo registrar ainda a existência do CBO 2613-10, que descreve a atividade de “Museólogo: Auxiliar de museus, Conservador de museu, Especialista em conservação de acervos, Especialista em documentação museológica, Especialista em educação em museus, Especialista em museografia de exposição”, cujo uso é vedado àqueles que não possuem formação acadêmica específica em Museologia. A conclusão é assim ainda mais complexa: nós – educadores de museus – carecemos de uma nomenclatura que nos contemple em nossa diversidade de formação.

¹² Informações gerais sobre a CBO, bem como os trechos citados entre aspas encontram-se disponíveis em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2017.

Em entrevista recente, a professora Ana Mae Tavares Barbosa tece algumas considerações incisivas e pertinentes a respeito do lugar dos serviços educativos de museus no Brasil. Aponto duas que reiteram diretamente as inquietações que aqui exponho. Em primeiro lugar, a desafiante relação entre educativo e curadoria. Em suas palavras,

O maior desafio dos educativos hoje é trabalhar de forma interdisciplinar, não sendo apenas um reflexo do pensamento do curador. Muitas vezes, o curador tem uma ideia que não se concretiza de fato. O educador precisa ter autonomia para propor outras chaves de análise e não ser um mero transmissor do discurso curatorial. Até porque uma exposição que tem apenas uma leitura possível é pouco democrática. [...] O problema é que os museus no Brasil não são democráticos, há uma estratificação: o curador é o cargo mais valorizado, já o educador é visto como a classe inferior. Isso já perturba todo e qualquer processo de diálogo. Eu acho que o ideal é o que chamo “curadoria dialogal”, na qual, desde o início do projeto, o educativo, o curador e o produtor trabalham juntos, discutindo as possibilidades de construção da exposição. Infelizmente, isso acontece muito pouco. (BARBOSA in: TESSITORE, 2017)

Com relação às dificuldades da carreira profissional do educador de museu, Tavares afirma que um problema é o fato de não haver “plano de carreira”, ou seja, “você pode entrar lá [no educativo de um museu] com 18 anos, sair com 50 e ganhar exatamente o mesmo salário. Por isso mesmo os educativos são todos terceirizados, compostos por estagiários” (TAVARES in: TESSITORE, 2017).¹³

Inserida em um contexto tão adverso, durante um longo tempo, tive a sensação de que trilhava dois caminhos distintos e inconciliáveis. Hoje, penso que isso elucida o quanto a atividade acadêmica e, mais particularmente, a história da arte sejam normalmente vistas e vivenciadas de forma desvinculada da educação de base. Isso se manifesta não apenas em relações macrocósmicas entre universidade e sociedade, entre educação superior e educação básica¹⁴. Observando o contexto específico dos museus de arte, é evidente que o lugar por excelência da história da arte é atribuído à curadoria. Caberia ao educativo assim não necessariamente produzir conhecimentos em história da arte, mas adaptar em formato mais acessível os estudos sobre o acervo desenvolvidos pela curadoria e propostos por meio das exposições. Esse muro levantado entre os que produzem a história da arte e aqueles que fazem uso do conhecimento produzido pelo outro lado parece não levar em conta que os historiadores

¹³ Sobre a precariedade das condições de trabalho dos educadores de museu, a educadora Cintia Maria da Silva defendeu recentemente uma importantíssima dissertação sobre o assunto junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Intitulada “Mediador Cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho”, a dissertação encontra-se disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/151538>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

¹⁴ De acordo com a lei de diretrizes e bases da educação nacional, a educação básica compreende a educação infantil (também chamada de pré-escola) e os ensinos fundamental e médio. BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. p.27.833. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

da arte (sejam curadores ou não), além de produtores de conhecimento que educa os outros, também se educam nesse processo. No meio dessa querela, me questiono: qual o meu lugar enquanto uma “historiadora da arte educadora de museu” e que tipo de atuação me é possível?

Narrarei particularmente duas experiências que aconteceram com uma diferença de três anos, na Pinacoteca do Estado de São Paulo, onde atuei durante exatamente seis anos e seis meses. Duração que observo com certo simbolismo: formando quase uma quadratura de Saturno, desfiou-se no tempo necessário até seu corte, sua ceifa. Nessa instituição, trabalhei no Programa de Inclusão Sociocultural (PISC) – que integra o Núcleo de Ação Educativa (NAE)¹⁵ –, o qual objetiva dialogar com populações em situação de vulnerabilidade social¹⁶, promovendo o acesso qualificado aos bens culturais presentes no museu a populações que têm pouquíssimo ou, como acontece na maior parte das vezes, nenhum contato prévio com equipamentos oficiais de cultura. Entre vários outros projetos e ações desenvolvidos pelo

¹⁵ A fundação do PISC adveio com a implantação, em 2002, do atual Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo, quando teve início a gestão de Marcelo Mattos Araujo. Nas palavras de Milene Chiovatto, coordenadora desde então do NAE, sob tal direção, o museu passou a ter “como uma de suas prioridades a implantação e a consolidação de um Núcleo de Ação Educativa (NAE) capaz de dar conta tanto da multiplicidade e da riqueza do acervo da Pinacoteca quanto da variedade de seu público. Para cumprirmos esse fim, adotamos como missão promover processos educativos para diferentes públicos em arte, história/memória, patrimônio e cultura, contribuindo para o exercício da diversidade, o diálogo e a construção e difusão do conhecimento” (CHIOVATTO in: AIDAR et al., 2016, p.17). Além de Chiovatto, a educadora Gabriela Aidar foi também convidada para compor a equipe que iniciou o NAE. Sua atuação destaca-se pelo empenho em projetar formas de atuação educativa da Pinacoteca junto a não-públicos, ou seja, populações não-frequentadoras habituais do museu; tema ao qual já se dedicara anteriormente em dissertação de mestrado defendida no Departamento de Estudos de Museu da Universidade de Leicester, na Inglaterra, em 2001, sob o título “Museus e mudanças sociais: duas perspectivas do papel social dos museus”. Aidar foi coordenadora do PISC até 2012 e, a partir de 2013, assumiu a gestão dos Programas Educativos Inclusivos, a qual passou a abarcar todos os programas que atuam junto a públicos com limitações de acesso e/ou não-frequentadores de equipamentos oficiais de cultura. Além do PISC, encontram-se desde então sob essa chave o Programa Educativo para Públicos Especiais (que atua com pessoas com deficiência e transtornos mentais), o Programa Consciência Funcional (voltado à formação continuada e à integração dos funcionários da Pinacoteca), o Programa Meu Museu (que propõe ações específicas para pessoas idosas).

¹⁶ Apesar de ser marcado por controvérsias, o termo “vulnerabilidade social” é oficialmente usado pelos serviços públicos de assistência social, os quais são orientados pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada por meio da Resolução nº145, de 15 de outubro de 2004, durante o primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Apesar da ruptura da era de governos do Partido dos Trabalhadores (PT) resultante do golpe que levou ao impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, até o momento não há indicadores de mudança da PNAS. Segundo o documento, “constitui o público usuário da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (PNAS, 2005, p.33).

BRASIL. Resolução CNAS nº145, de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social. p.110. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de outubro de 2004. Seção I.

BRASIL. PNAS, Política Nacional de Assistência Social. Brasília, novembro de 2005. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

programa, a frente na qual atuei fundamenta-se no atendimento continuado em visitas educativas às exposições de longa duração do acervo do museu e, eventualmente, às temporárias. Diferente de experiências anteriores, no PISC pude construir vínculos com esses grupos que me possibilitaram observar os profundos impactos resultantes de processos educativos que privilegiam uma aproximação qualitativa e de médio e longo prazo do público em relação às instituições museológicas.

Em comum, as duas experiências foram vivenciadas junto a pessoas em situação de rua usuárias de serviços públicos de saúde e/ou assistência social, geridos por organizações da sociedade civil sob supervisão estatal, por meios de contratos de parceria público-privada. O engajamento na ação proposta aos grupos, deve-se salientar, era facultativa e, em ambos os casos, resultante do diálogo e da parceria estabelecida entre profissionais do museu e das instituições de origem dos participantes.

Dividida em três partes, a ação estruturou-se de forma similar nas duas ocasiões. Em um primeiro momento, oferecemos aos grupos participantes uma série de visitas à Pinacoteca, mediada por uma equipe de educadores do museu (na qual me incluo), como uma primeira forma de aproximação da instituição, dos objetos por ela salvaguardados, dos discursos por ela construídos e apresentados por meio das exposições. Em um segundo momento, os grupos participantes dedicaram-se a pensar e planejar formas de apresentação do museu a seus pares (ou seja: como propor uma visita educativa ao museu para outros usuários da instituição que não se envolveram no projeto?). Por fim, os grupos participantes receberam seus pares no museu em uma visita, experimentando o exercício de mediação. Sendo assim, o processo formativo não era um objetivo em si, o fim último. Na realidade, nos interessava proporcionar aos participantes em formação e ao grupos que seriam por esses recebidos no futuro outras formas de experiência educativa no museu, por meio de outra lógica de mediação. Ao apropriarem-se do exercício de mediação, pressupúnhamos tanto um diálogo mais horizontal entre os envolvidos e, com isso, uma outra forma de valorização de suas observações, questões, vozes.

Tendo em vista a complexidade de tal ação e a prioridade pelo atendimento qualitativo, o número “vagas” era relativamente pequeno: no máximo 10 pessoas. Em ambas as experiências, todos os participantes eram homens, o que tem relação direta com o perfil geral da população em situação de rua da cidade de São Paulo: de acordo com o censo de 2015, quase 90% das pessoas que vivem nessas condições são do sexo masculino. É importante esclarecer que, via de regra, as ações do PISC priorizam o atendimento qualitativo dos grupos, em virtude das especificidades dos perfis e das demandas dos públicos em situação de

vulnerabilidade e do desejo de com eles estabelecer formas de diálogo e convívio mais próximas. A equipe do programa é composta por dois educadores e estagiários (que variam em número, em virtude das limitações dos orçamentos anuais). De acordo com as particularidades de cada grupo, raramente excede-se o número de 15 participantes atendidos por cada educador. Ao contrário, o limite mínimo para a formação de grupos é bem mais flexível. É possível que surjam questionamentos a respeito desse tratamento desigual em relação ao atendimento do público geral do museu, aquele que já está incluído. De forma a evitar mal-entendidos, cabe registrar que o PISC tem como pressuposto para suas ações o princípio de equidade:

O princípio da equidade é tratar de maneira distinta os que não estão em condições de igualdade, exatamente para que sejam construídas relações justas. Em sociedades com longo passado de escravidão, como a brasileira, a sociedade assume papel decisivo na promoção da equidade e redução das desigualdades. Pessoas em desvantagem econômica necessitam de mais recursos públicos do que as economicamente favorecidas para ter garantidos os mesmos direitos, pois foram alijadas do acesso a bens e serviços públicos. Assim como nem toda igualdade é justa quando não considera as diferenças, nem toda desigualdade é injusta quando visa reduzir a iniquidade. Um tratamento desigual é justo quando beneficia os mais vulneráveis. Em uma sociedade democrática, políticas públicas de equidade são fundamentais para promover a liberdade, igualdade, pluralidade e participação. A equidade confere justiça à igualdade e promove justiça nas relações. (EQUIPE EDUCAÇÃO E COMUNIDADE in: CARVALHO, 2005, p.21)

Cabe ainda registrar ambas as experiências deram-se em momentos muito distintos do processo de elaboração dessa tese. A primeira ocorreu quando ingressava como aluna regular no Programa de Pós-graduação em História Social; a segunda, praticamente na reta final da pesquisa, quando comecei a me dedicar intensivamente à sua redação final. Cabe enfatizar que elas não foram desenvolvidas com o intuito de compor essa tese como um estudo de caso sobre a aplicação de um determinado método de ensino de história da arte em museus, por exemplo. Ao contrário: como tantas outras que poderiam ser aqui relatadas, as duas experiências foram parte de meu cotidiano como educadora do PISC. Além disso, esclareço que esse relato não possui qualquer compromisso institucional, isto é, a minha fala não representa a instituição Pinacoteca de São Paulo. No entanto, se eu as seleciono em minhas memórias é porque nelas observo a posteriori uma permeabilidade entre as inquietações acadêmico-profissionais, que contribuiu de forma significativa para a elaboração das ideias aqui elencadas e defendidas.

A primeira experiência desenvolveu-se no primeiro semestre de 2013, junto a um grupo de frequentadores de uma instituição pública que, articulando serviços de saúde e assistência social, oferecia atendimento, tratamento e assistência a populações em situação de rua (de forma prioritária) e em vulnerabilidade social, usuárias abusivas de substâncias psicoativas.

Inicialmente, o grupo era composto por seis participantes, além da profissional da instituição e da equipe do museu (dois educadores e uma estagiária¹⁷).

No primeiro momento da ação, foram realizadas várias visitas à exposição de longa duração do acervo da Pinacoteca e a algumas exposições temporárias, quando visitamos e debatemos sobre várias obras a partir de diversos recortes temáticos previamente acordados com a profissional parceira que acompanhava o grupo. O que não significa, deve-se registrar, que o programa previsto era fixo e inalterável: enquanto projeto, esteve aberto para possíveis adaptações resultantes da interação entre os envolvidos. Os temas que propúnhamos como disparadores para os encontros com o grupo, na maior parte das vezes, não necessariamente reforçavam o ponto de vista do projeto curatorial. Ao contrário: em diversos momentos, conversamos que a exposição enquanto discurso era apenas uma forma de narrar. Ou como o próprio título da exposição de longa duração já explicita: “Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo”.¹⁸

Em texto de apresentação do guia da mostra, o curador-chefe na época Ivo Mesquita esclarece “o recorte proposto”: “do período colonial – imagens religiosas e de devoção, objetos de culto e adornos de altares, pinturas decorativas do interior de igrejas – aos anos 1930, quando se estabeleceu no meio artístico brasileiro a distinção entre ‘belas artes’ e ‘arte moderna’”. Mesquita admite a evidente possibilidade de se “construir múltiplas narrativas diante de tamanho repertório de imagens e objetos que cobrem um período extenso da história” e que, “além disso, cada trabalho representa, individualmente, múltiplas possibilidades de leitura e interpretação”. Pensando no desenho museográfico que dá corpo ao projeto curatorial, deve-se ter em conta, segundo o curador, que a “associação ou combinação” de imagens e objetos ampliam ainda mais essas possibilidades. Nesse sentido, afirma que “o recorte curatorial é uma

¹⁷ Além de mim, participaram dessa ação o educador Germain Tabor Andrade Silva (que hoje atua como professor da rede pública) e a estagiária Fernanda da Silva Carneiro (que, em 2017, defendeu a dissertação de mestrado “História da arte e arte/educação: diálogos possíveis nos educativos de museus” junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Arte da EFLCH/UNIFESP, a qual pode ser acessada em: <<http://humanas.unifesp.br/ppgha/dissertacoes/ingressantes-2015/fernanda-da-silva-carneiro/view>>, acesso em: 11 de dezembro de 2017).

¹⁸ “Arte no Brasil” foi inaugurada em outubro de 2011 e, por enquanto, não há qualquer informação pública sobre uma possível grande revisão da exposição de longa duração do acervo. De acordo com o guia da exposição, o projeto curatorial de “Arte no Brasil” foi assinado por Ivo Mesquita e Valeria Piccoli (Núcleo de Pesquisa e Crítica em História da Arte); Marcelo Mattos Araujo (Diretoria executiva); e Milene Chiovatto (Núcleo de Ação Educativa). Com a saída, em 2012, de Araujo da diretoria do museu para assumir a Secretaria de Estado de Cultura de São Paulo, o cargo foi assumido por Mesquita, que antes coordenava o Núcleo de Pesquisa e Crítica em História da Arte (o que é mais uma amostra local do poder institucional que a curadoria exerce de forma geral). Mesquita esteve à frente do museu entre 2012 e 2015, quando foi então substituído por Tadeu Chiarelli, cuja gestão encerrou-se em 2017.

estratégia para organizar a leitura do acervo e produzir sentido com ele” (MESQUITA in: AYERBE et al., 2011, pp.9).

Um período extenso da história da arte “contada”, diga-se de passagem, pelo acervo e pela instituição, de forma mais ampla. A Pinacoteca é “o mais antigo museu do Estado [de São Paulo] dedicado às artes plásticas” (CAMARGOS in: ARAUJO e CAMARGOS, 2007, p.37). Tem sua história entrelaçada a outras duas instituições: o Liceu de Artes e Ofícios e o Museu Paulista. Sua fundação dá-se no prédio que sediava o primeiro: construído para abrigar o Liceu, a partir de 1905, passa a também sediar a recém criada Pinacoteca. Segundo a historiadora Márcia Camargos, deve-se ter em vista que o Liceu de Arte e Ofícios,

pensado segundo um objetivo político e econômico do Estado para qualificar o nascente proletariado urbano, no decorrer do tempo passaria também a representar um projeto estético em si. Extrapolando a função de capacitar artesãos, acabou por formar artistas [...]. Isso porque a ideia da criação de um Instituto Paulista de Belas-Artes jamais se concretizou. Coube, assim, ao Liceu de Artes e Ofícios atuar no âmbito do ensino artístico. (CAMARGOS in: ARAUJO e CAMARGOS, 2007, p.39)

Com relação à formação inicial do seu acervo, esse teve origem na transferência de um conjunto de 26 pinturas do Museu Paulista. Uma curiosidade: segundo Camargos, criado “nos moldes dos gabinetes de curiosidades dos séculos 17 e 18”, com pretensões de “abarcando todo o conhecimento humano”, o diversificado acervo do Museu Paulista daria origem não apenas ao núcleo inicial que formou o acervo da Pinacoteca, mas também ao Museu de Zoologia e ao Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (CAMARGOS in: ARAUJO e CAMARGOS, 2007, p.39). Mais de um século depois, o acervo da Pinacoteca é constituído aproximadamente por cerca de 10.000 obras, de acordo com informações fornecidas pelo Núcleo de Acervo Museológico.

Com relação ao “partido curatorial” adotado pela instituição para a exposição de parte do acervo do museu em uma exposição de longa duração, Mesquita afirma que a opção foi considerar “as qualidades e limitações do acervo em relação ao período exposto, bem como revelar a extensão e a diversidade dos objetos coletados pelo museu”. O curador apresenta então qual narrativa desejava-se tecer a partir de “Arte no Brasil”: “obedecendo a uma ordem cronológica, a exposição se articula a partir de dois eixos temáticos, essenciais na constituição e compreensão do desenvolvimento das práticas artísticas no país” – “a formação de um imaginário visual sobre o Brasil” e “processo de formação de um sistema de arte no país”

(MESQUITA in: AYERBE et al., 2011, pp.10-11).¹⁹ Por fim, Mesquita reitera ainda que, “como qualquer narrativa”, a exposição “não pretende ser totalizante ou final”:

Ao contrário, trata-se de algo em movimento, pois as obras estão ali, vivas, abertas a novas leituras e interpretações, sendo reinventadas a cada novo olhar. Desse modo, a mostra afirma, antes de tudo, uma crença profunda na especificidade da experiência do objeto de arte e do estar no museu: um tempo para olhar, aprender, imaginar. (MESQUITA in: AYERBE et al., 2011, pp.9-11)

Apesar da lucidez expressa no texto curatorial sobre a impossibilidade de escrever narrativas totalizantes, particularmente tenho dúvidas sobre em que medida a forma adotada é coerente com essa ideia. Penso que a narrativa histórica da arte padrão é a cronológica, sendo aquela adotada em quase todos os manuais generalistas de história da arte e/ou nas séries de disciplinas de história da arte (geral ou locais), tanto nos cursos de graduação em história da arte, quanto na formação em linguagens artísticas (bacharelado e/ou licenciatura em artes visuais, artes cênicas, arquitetura, música, etc.). Ou seja: não é um ponto de vista apenas do leigo, uma visão vigente apenas no senso comum, mas está instituída nos espaços de legitimação (escolas e universidades, museus, publicações especializadas, etc.). Revestida por uma aparente neutralidade (afinal, o tempo passa para tudo e para todos), nessa forma de organização normalmente se observa o empenho quase “natural” do narrador em construir uma longa, completa e coerente linha narrativa. Tentativas de “naturalização” da organização cronológica pela história da arte podem ser observadas, por exemplo, em “As vidas”²⁰ de

¹⁹ “De um lado, a formação de um imaginário visual sobre o Brasil – o conjunto de imagens sobre ele, as relações e os sentidos produzidos por essas imagens –, tomando como ponto de partida pinturas, desenhos e gravuras dos viajantes estrangeiros dos séculos XVII ao XIX. Foram eles que forjaram para o mundo as primeiras representações de uma paisagem tropical exuberante, um lugar primordial, com uma natureza exótica e povos míticos. Essa perspectiva informava as questões advindas com a Independência (1822) e a República (1889) no sentido de criar, simbolicamente, uma raça brasileira, produto do encontro entre o nativo e o europeu [...] e de afirmar, em um lugar mais idílico, a identidade nacional por meio de uma arte brasileira. Essa mesma questão persistiu no início do século XX, marcou também o programa da primeira geração de modernistas (1922) e se refletiu no imaginário de todas as formas de nacionalismo da República brasileira. Entretanto, foi essa geração que introduziu no debate estético e cultural a figura do negro como elemento fundante da brasilidade, fazendo assim a passagem do caipira para o mestiço como signo de identidade. De outro lado, a mostra descreve o processo de formação de um sistema de arte no país – ensino, produção, mercado, crítica e museus – com a chegada da Missão Artística Francesa (1816), a criação da Academia Imperial de Belas Artes (1826) e o programa de Pensionato Artístico. Este último, iniciado sob o mecenato do Imperador, e depois como política cultural do estado republicano, possibilitava o aperfeiçoamento profissional dos artistas locais em centros de excelência artística naquele tempo, como Paris e Florença. [...] Em uma leitura simples e direta, as obras constituem e dão a conhecer as etapas, as questões e os movimentos, culturais e sociais, que armaram o circuito artístico no Brasil: a institucionalização de um modelo e uma disciplina, seguida pela interpretação por um gosto regionalizado, às vezes ideológico; a chegada de novos imigrantes, novos referentes, e o surgimento de São Paulo como centro urbano e econômico; a definição de uma identidade nacional e a busca pela diversidade cultural.” (MESQUITA in: AYERBE et al., 2011, pp.10-11)

²⁰ Prefiro adotar ao longo do texto a versão mais curta comumente usada, ao invés do extenso título original “As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos, de Cimabue aos nossos tempos”. Em 2011, a Editora Martins Fontes publicou uma tradução completa da obra. Ver: VASARI, Giorgio. **Vidas dos Artistas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Giorgio Vasari (1511-1574), obra publicada pela primeira vez em Florença em 1550 e considerada ainda hoje como marco inaugural da história da arte²¹. Relacionando o tempo histórico da narrativa sobre arte ao ciclos biológicos, Vasari afirma que, da mesma forma que “os corpos humanos nascem, crescem, envelhecem e morrem”, sua obra daria a conhecer o progresso do renascimento artístico, situando o período em que escreve seu relato como o momento em que teria alcançado a perfeição (VASARI, 2006, p.150). Já no prefácio, Vasari assume o seu papel: enquanto defensor contra a “segunda morte”, empenha-se em manter “os nomes de numerosos arquitetos, escultores e pintores, antigos e modernos, junto com um número infinito de belíssimas obras suas, [...] na memória dos vivos o maior tempo possível” (VASARI, 2006, p.57). Assim,

Para honrar aos que já morreram e para benefício de todos os estudiosos das três excelentíssimas artes, arquitetura, escultura e pintura, escreverei as vidas dos artistas de cada uma delas, em ordem cronológica, a partir de Cimabue até hoje, e unicamente me referirei aos antigos quando venha ao caso de nosso relato, por não saber adicionar mais do que disseram tantos escritores cujas obras ainda estão preservados no nosso tempo. (VASARI, 2006, p.58)

Apesar das questões apresentadas, a narrativa cronológica em si não é (ou não deveria ser) um problema a priori. No entanto, ao analisá-la juntamente com o desenho expográfico, avalio que o conjunto revele uma terceira questão realmente complexa e comum. Em uma série de artigos publicados originalmente em *Artforum* (revista editada nos Estados Unidos e dedicada à produção artística contemporânea) e reunidos em livro sob o título “No interior do cubo branco”, o crítico de arte Brian O’Doherty debate sobre o que denomina “ideologia do espaço da arte”. Segundo ele, no “cubo branco” não há espaço para o mundo exterior:

As janelas são geralmente lacradas. As paredes são pintadas de branco. O teto torna-se a fonte de luz. O chão de madeira é polido, para que você provoque estalidos austeros ao andar, ou acarpetado, para que você ande sem ruído. A arte é livre, como se dizia, “para assumir vida própria”. Uma mesa discreta talvez seja a única mobília. Nesse ambiente, um cinzeiro de pé torna-se quase um objeto sagrado, da mesma maneira que uma mangueira de incêndio num museu moderno não se parece com uma mangueira de incêndio, mas com uma charada artística. [...] Sem sombras, branco, limpo, artificial [...]. Suas superfícies imaculadas são intocadas pelo tempo e suas vicissitudes. (O’DOHERTY, 2002, p.4)

Como na grande maioria das exposições de arte, em “Arte no Brasil” as obras são expostas em salas brancas e organizadas em uma linha horizontal sem fim, cujo ponto de vista

²¹ Valente, que descreve a obra de Vasari como fundada “no espaço do registro, da catalogação enciclopédica”, argumenta que, “em termos gerais, pode-se dizer que Vasari foi o primeiro historiador da arte, ou ao menos aquele que primeiro condensou artistas e obras em um único estudo, de modo a conter, em um único espaço, tudo o que de mais importante – segundo sua ótica – o humanismo renascentista – tendenciosamente focado nos artistas florentinos – produziu. Esse estudo [...] é encarado como a primeira obra de história da arte e a base sobre a qual estudos posteriores se pautaram” (VALENTE in: BERBARA et al., 2011, p.342).

privilegia a estatura média de uma pessoa adulta do sexo masculino. Silenciosa, asséptica e fria como um hospital, praticamente não se percebe os debates acalorados que envolvem a construção de qualquer narrativa histórica, institucional. Não é que ignore-se as atuais regras de conservação preventiva das obras ou trate-se com desdém o silêncio solicitado pela obra e/ou pelo espectador para a fruição artística. No entanto, considero importante uma reflexão sobre como esse tipo de ambientação também conforma a obra e estrutura a narrativa, tornando o contexto de exposição também conteúdo da história da arte.

Penso que as paredes brancas, o silêncio e a narrativa linear (ou melhor: o modo como a organização cronológica é praticada) revelam simbolicamente o inconveniente provocado pelas ruidosas e indesejadas controvérsias. Em “Ciência e conflito: ensaios sobre história e epistemologia de ciências e técnicas”, obra que reúne uma série de textos do historiador da ciência Gildo Magalhães que tem se dedicado ao “papel essencial, mas geralmente oculto das controvérsias”, o autor afirma que é necessária uma revisão do “modo como se divulga a ciência, seus métodos e resultados”, uma ideia que consideramos pertinente para avaliarmos inclusive o paradigma das formas de exposições de produções artístico-culturais aqui descrito (MAGALHÃES, 2015, p.35). Segundo Magalhães:

A partir principalmente do século XVII vem-se construindo e solidificando em nossa cultura uma noção de que a ciência e a verdade são inseparáveis, de tal forma que se algo for cientificamente fundamentado será a expressão inescapável da verdade. Ora, se isto assim fosse entendido literalmente, não haveria como justificar que ao longo da história tantas teorias científicas fossem se modificando e até mesmo cedendo lugar a outras, por vezes radicalmente distintas. A necessidade de progresso contínuo da ciência foi logo destacada e entendida como vital por pensadores como Pascal, no século XVII. No entanto, o triunfalismo das visões que se tornaram consagradas e o efeito de uma história escrita pelos “vencedores” não deixam margem a dúvidas e chegam mesmo a ridicularizar os “derrotados” como se tivessem sido cientistas inferiores ou fracassados. (MAGALHÃES, 2015, p.35)

Traçando um paralelo entre a história da ciência e a história da arte a partir de seus respectivos objetos de estudo, deve-se reconhecer que se, por um lado, ao longo da história, tornou-se notório o problema da ideia de inseparabilidade entre ciência e verdade; por outro, são ainda maiores a complexidade e as controvérsias que permeiam os debates sobre a relação entre arte e verdade. No entanto, de um outro ponto de vista, se o que pretendemos aqui é propor, em certa medida, uma história da história da arte, esse debate empreendido pela história da ciência parece-nos bastante oportuno.

Em “Arte no Brasil” ou em qualquer exposição com características similares, poderia-se supor que, apesar de adotada a ordem cronológica para estruturar os dois eixos temáticos da exposição, ao visitante-leitor é quase sempre dada a opção de percorrer os espaços da forma

como lhe parecer mais interessante²². No entanto, isso não funciona na prática. Inúmeras vezes, em todas as instituições nas quais trabalhei, havia sempre visitantes que questionavam: por onde devo começar? Havia uma narrativa dada pela instituição que, enquanto autoridade, a legitimava e a tornava quase impossível de ser contestada. A expografia geralmente também não abre espaço para controvérsias e reforça essa condição de ideia de história única e legítima. Não deixa de ser simbólico que o museu seja tão silencioso, sendo admitidas apenas aquelas conversas ao pé do ouvido²³.

Usando como exemplo as aulas de física no ensino médio e a ausência de uma reflexão a respeito da história da própria ciência, Magalhães afirma que “não se trata de uma simples indisponibilidade de tempo para lidar com esses aspectos históricos: o que se perde ao não revisitar as disputas é que elas, mesmo sofrendo transformações, reaparecem em contendas científicas posteriores e mesmo atuais” (MAGALHÃES, 2015, p.38). Logo, se “não há teorias que sejam ‘verdadeiras’ para todo o sempre, mas apenas teorias mais adequadas num momento”; é possível concluir que “o pensamento científico admite controvérsias” (MAGALHÃES, 2015, pp.38-39). Na realidade, Magalhães as considera como fundamentais:

As controvérsias existem, elas são o motor do progresso científico, mas ficam ocultas, conhecidas apenas por integrantes das elites científicas e mesmo assim, não por todos. Se a ciência e seus intérpretes calam as controvérsias, optando pela inquestionabilidade dos dogmas, ela se torna um instrumento do status quo contra as mudanças, em suma um instrumento reacionário do poder. Ao contrário dos dogmas religiosos, a ciência deve ir se livrando de dogmas e explicações insatisfatórias. (MAGALHÃES, 2015, p.41)

Partindo assim da argumentação de Magalhães acerca da importância dos estudos sobre as controvérsias, é importante que os historiadores da arte se coloquem a seguinte questão: se

²² Com exceção, é lógico, dos modelos de megaexposições, que preveem a necessidade de impor circuitos fechados para a visitação (espontânea e, em situações limites, agendadas) para o controle do acesso e do fluxo do público nos espaços de exposição. Essa medida é tomada como estratégia de preservação preventiva das obras e para o resguardar a integridade física de profissionais e visitantes (por exemplo, em situações de crise que necessitem um rápido evacuação, como incêndios).

²³ Trabalhar em museus favorece vivências que se tornam, com o tempo, verdadeiras anedotas. Em uma delas, durante uma visita educativa junto a um grupo de adolescentes muito participativos, falantes e questionadores, conversávamos animadamente diante de uma obra. Eu era uma das educadoras contratadas pela instituição. Próximo, havia um outro profissional, empregado de uma das inúmeras agências de turismo que oferecem pacotes de serviços para escolas (principalmente particulares), nos quais incluem em um preço fixo por aluno o “passeio completo” ao museu: transporte, lanche, ingresso, monitor para explicar as obras, etc. Esses grupos geralmente visitam os museus de forma independente, sem qualquer participação do educativo local. Em dado momento da conversa com os adolescentes, fui interpelada pelo outro profissional com um sonoro “shiii!”, seguido pela seguinte sentença: “Falem mais baixo. Estamos em um museu!” Os adolescentes me encararam e ao meu crachá com certo ar de interrogação; e eu só pude respondê-los com um sorriso constrangido. Apesar de compreender o possível desconforto provocado pelas conversas entre os jovens que me acompanhavam, penso que também haja um conteúdo simbólico nesse caso: no outro grupo, o profissional narrava ad infinitum uma determinada versão da história e os adolescentes mantinham-se em silêncio, nada contestavam. Felizmente, o mesmo não posso dizer do meu grupo...

a narrativa da história da arte propõe-se, em certa medida, como um exercício de verdade, de convencimento sobre a legitimidade de uma seleção e de uma forma de organização no tempo, como abrir espaço para as controvérsias? É possível que nesse momento haja leitores colegas de área me interpelando mentalmente: mas a história da arte vem sendo revisada e questionada nas últimas décadas de forma sistemática! No entanto, como será apresentado adiante com mais clareza, mesmo nesse exercício de autocritica empreendido pela disciplina, algumas pautas são colocadas em evidência em detrimento de outras. Como exemplo, cito o fato de que a própria ideia de progresso citada por Magalhães é pouco discutida pela historiografia artística, como revela a historiadora da arte libanesa Olga Hazan em “O mito do progresso artístico”. Apesar de parecer uma questão superada, até demodê, a autora demonstra que há uma série de controvérsias pouco debatidas, das quais os historiadores da arte tem se esquivado sistematicamente²⁴. Mais adiante voltarei a essa questão.

Ainda sobre o caso da exposição “Arte no Brasil” e a ausência de controvérsias nas narrativas históricas propostas pelas exposições de arte, não posso ignorar e deixar de referenciar que, em paralelo à narrativa principal proposta pela mostra, é apresentada uma pequena seleção de obras sob o título “Arte em diálogo: observar imagens e relacionar ideias”. Nas palavras de Milene Chiovatto, coordenadora do Núcleo de Ação Educativa, unidade institucional responsável pelo desenvolvimento de tal contraponto em relação à narrativa principal,

A proposta *Arte em Diálogo*, que permeia a exibição, selecionou obras modernas e contemporâneas que, do ponto de vista educativo, pudessem favorecer o estabelecimento, por parte do público, de comparações e relações com as demais obras expostas e os discursos da curadoria, a partir de um determinado assunto colocado em destaque. Com o subtítulo *observar imagens e relacionar ideias*, essa inserção busca ampliar o vocabulário visual da mostra e, ao mesmo tempo, propiciar estímulos que contribuam para um desenvolvimento autônomo da percepção e interpretação da arte. O processo de seleção das obras que compõem o *Arte em diálogo* também considerou os potenciais de identificação com o universo cultural dos visitantes e a possibilidade de propor discursos complementares para expandir o espectro temporal presente na mostra. (CHIOVATTO in: CHIOVATTO e LIMA, 2011, p.11)²⁵

²⁴ Ainda sobre a relação entre história da arte e progresso, foi localizada uma segunda obra: “Conceito de arte e ideia de progresso na história da arte” do historiador da arte colombiano Carlos Arturo Fernández Uribe. Apesar dos inúmeros esforços, até o momento não foi possível ter acesso à obra integral. Para fins de registro: FERNÁNDEZ URIBE, Carlos Arturo. **Concepto de arte e idea de progreso en la historia del arte**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Universidad de Antioquia, Instituto de Filosofía, 2007.

²⁵ Além da proposta “Arte em diálogo”, Chiovatto cita ainda a chamada “Sala de interpretação”, outra inserção do NAE em “Arte no Brasil”, na qual são apresentados “recursos participativos [...] elaborados para a utilização de todos os visitantes do museu” (CHIOVATTO in: CHIOVATTO e LIMA, 2011, p.9).

De forma a elucidar tal proposta, citamos como exemplo a escolha da obra “Nós não sabíamos” (1995) de León Ferrari (1920-2013) para integrar a proposta “Arte em diálogo”. Na exposição, a obra é apresentada como um contraponto às pinturas representativas do gênero pintura histórica²⁶ em exibição em “Arte no Brasil”, tais como “Proclamação da República” (1893) de Benedito Calixto (1853-1927), “A Providência guia Cabral” (1900) de Eliseu Visconti (1866-1944) e “Visão de Hamlet” (1893) de Pedro Américo (1843-1905).

León Ferrari (1920-2013). **Nós não sabíamos, 1995.** Colagem sobre madeira.
Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Em “Nós não sabíamos”, Ferrari apresenta recortes de artigos veiculados em periódicos que circularam na Argentina a partir de 1976, os quais relatavam as consequências dos abusos cometidos pela ditadura militar recém estabelecida naquele país. A esses fragmentos são justapostos “santinhos”, tal como são conhecidos no Brasil impressos produzidos em massa e que retratam devoções católicas. Essas imagens concentram-se nas extremidades da composição, emoldurando-a; enquanto as notícias ocupam a grande extensão central da obra. Essa forma de organização cria um contraste visual: o sagrado é colorido; o cotidiano é impregnado pelo preto e branco. Ao centro, é possível identificar pequenos retratos do general Jorge Rafael Videla (1925-2013) e do cardeal Antonio Quarracino (1923-1998), que se articulam e formam uma cruz: ao centro, o clérigo; nas extremidades, o militar. O artista

²⁶ “O ensino das belas-artes nas academias não se limitava a promover o aperfeiçoamento técnico dos alunos. Esses deveriam orientar-se também por alguns princípios reguladores da prática artística, tais como a organização dos temas por gêneros, ou categorias de obras a que os acadêmicos poderiam se dedicar. Os gêneros artísticos eram quatro: a pintura histórica, o retrato, a paisagem e a natureza-morta. Embora sem muito consenso e entre acalorados debates, foi estabelecido uma hierarquia entre esses gêneros, determinada a partir da ‘nobreza’ do assunto escolhido para ser representado. Aqueles que se mantinham mais fiéis à aparência das coisas do mundo – a natureza-morta e a paisagem – ocupavam os postos mais baixos nessa hierarquia, pois, segundo o entendimento dos acadêmicos, demandavam menor esforço imaginativo do artista. O retrato vinha logo acima da paisagem, apesar de sua óbvia conexão com a realidade. No topo da hierarquia dos gêneros estava a pintura histórica, compreendendo a representação de narrativas mitológicas ou religiosas e de acontecimentos históricos, como também passagens literárias e composições alegóricas. Por princípio, a pintura histórica deveria articular figuras humanas na composição de uma narrativa. Tais composições – em geral, de apelo moralizante – eram necessariamente mais complexas, visto que o artista precisava articular uma série de personagens na cena, além de demonstrar conhecimento dos costumes da época representada para que a obra fosse convincente do ponto de vista histórico. A realização de uma pintura histórica era a grande oportunidade para um artista demonstrar sua erudição.” (AYERBE et al., 2011, p.113)

coloca assim em evidência “a estreita relação entre os altos membros da igreja católica e o regime militar, naquela que foi considerada uma das ditaduras mais sangrentas da América Latina” (CHIOVATTO e LIMA, 2011, p.53). Em contraposição à visualidade da obra, como observa a historiadora da arte Andrea Giunta, o título relembra “a frase com a qual um setor da sociedade procurou justificar sua indiferença diante da repressão do Estado durante os anos da ditadura, diante do desaparecimento de pessoas, da tortura e dos assassinatos”. Como se fosse possível ignorar os fatos noticiados “nas páginas dos jornais imediatamente depois do golpe de Estado de 24 de março de 1976” (GIUNTA, 2006, p.145). A obra “*Nós não sabíamos*” é um desdobramento de um inventário iniciado pelo artista em 1976. De acordo com Giunta,

Em 3 de maio de 1976 [Ferrari] começa a recortar notícias de jornais sobre a aparição de cadáveres nas margens do Rio da Prata; sobre os corpos violentados em diferentes regiões da cidade de Buenos Aires, em Tucumán, San Juan, Bahía Blanca, no Hospital Borda, em Córdoba; sobre o desaparecimento em Buenos Aires do ex-presidente da Bolívia, Juan José Torres; sobre o desaparecimento de crianças. Dezenas de notícias que Ferrari recorta da imprensa oficial e cola, de forma mais ou menos cronológica, até 21 de outubro, poucos dias antes de abandonar o país por razões políticas. Durante seu exílio em São Paulo, Brasil, edita quatro exemplares deste material e em 1984 outros três com o título de *Nós não sabíamos*. [...] Em 1992, em ocasião da exposição *500 anos de repressão*, realizada em agosto no Centro Cultural Recoleta, publica mais quatro exemplares. [...] Desde então, o livro circula em fotocópias. (GIUNTA, 2004, p.145)

León Ferrari dedicou parte significativa de sua obra à crítica da igreja católica, tanto de uma forma mais generalizada, questionando as incoerências da ética cristã; quanto pontual, denunciando a participação da instituição religiosa no processo ditatorial argentino. Como consequência dessa tomada de posição, Ferrari tornou-se persona non grata para parte da sociedade argentina, algo que é expresso de forma potencializada na ocasião da exposição “León Ferrari: retrospectiva. Obras 1954-2004”, prevista inicialmente para permanecer em exibição no *Centro Cultural Recoleta* entre 30 de novembro de 2004 e 29 de janeiro de 2005. Como uma das formas de retaliação, foi fechada durante alguns dias como resultado de ações judiciais abertas por grupos ligados à igreja. Além disso, a retrospectiva gerou ondas de comoção contrárias e favoráveis à sua manutenção. Há também um dado biográfico importante: seu filho Ariel Ferrari foi sequestrado em 1977 pelos agentes da repressão, vindo assim a integrar a lista de desaparecidos da ditadura argentina até que, posteriormente, soube-se de seu assassinato.

Mesmo não se tratando de uma representação de um fato histórico, de uma narrativa mitológica ou literária, tal como acontece nas outras obras citadas (todas datadas do século XIX), não se pode negar que a obra de Ferrari, mesmo que de uma forma diferente, também se

propõe a representar, a documentar uma série de episódios que compõe um capítulo recente da história argentina e, de modo mais geral, da América Latina.

Mesmo considerando a importância de tal inserção, deve-se destacar que o número de obras apresentadas pela narrativa “Arte em diálogo” é infinitamente menor em relação à narrativa principal e não está presente em todas as salas da exposição²⁷. Outro aspecto é a diferença no discurso expográfico: as paredes reservadas para o “Arte em diálogo” são cinzas, o que cria um contraste visual em relação ao branco que impregna praticamente todo o espaço do museu. Além disso, percebe-se que a controvérsia é construída pela comparação de obras temporalmente distantes, o que não vejo como um demérito da proposta. No entanto, não seria possível pensar também na construção de contrapontos contemporâneos entre si? Da forma como é apresentada, parece que os embates se dão apenas entre ideias expressas em tempos diferentes e não ao mesmo tempo, sendo possíveis apenas aproximações diacrônicas e não diálogos sincrônicos.

Aproveito o ensejo para propor a seguinte reflexão acerca das particularidades que envolvem experiências de formação como as que são aqui relatadas: se os discursos curatoriais e expográficos, às vezes, não são facilmente compreendidos pelos chamados “especialistas”; é sempre um desafio redobrado provocar públicos com pouco ou nenhum acesso a equipamentos oficiais de cultural (como era o caso dos participantes da ação) a olhar para além do explícito. São necessários tempo, disposição e persistência de ambos os lados para elaborar essa observação do implícito, para perceber o quanto o ambiente do museu é estruturado e mediado por escolhas, para enfim fugir das naturalizações.

Ponto ainda que, além do fato de nunca terem entrado previamente em um museu de arte, os participantes da primeira ação estavam habituados a avistar a Pinacoteca apenas de longe, enquadrada física e simbolicamente por grades, muros e seguranças. Com isso, a

²⁷ Na ocasião da inauguração da nova exposição de longa duração do acervo, enquanto a narrativa principal proposta por “Arte no Brasil” ocupava onze salas do segundo andar do museu, a proposta “Arte em diálogo” era composta por exatamente quinze obras, divididas em sete salas. A saber:

- sala 1 “A tradição colonial”: “Aos pés da cruz” (1949) de Samson Flexor (1907-1971);
- sala 2 “Os artistas viajantes”: “Dunas” (1958) de “Mário Zanini” (1907-1971); e “Nuvens” (1967) de Carmela Gross (1946-);
- sala 05 “O ensino acadêmico”: “Menina em verde” (2003) de Luiz Braga (1956-); e “Autorretrato” (2007) de Efraim Almeida (1964-);
- sala 06 “Os gêneros da pintura”: “Natureza-morta” (1960) de Arcangelo Ianelli (1922-2009); “Nós não sabíamos” de León Ferrari (1920-2013); “Autorretrato” (1976) de Marcello Nitsche (1942-); “Augusto de Figueiredo, ator – a recusa, esconder a identidade” (1949-1952) de Fernando Lemos (1926); “Cartaz-poema” (1959) de Willys de Castro (1926-1988); e “Paisagens” (2009) de Felipe Cohen (1976-);
- sala 7 “A pintura de gênero”: “Variação” (2003) de Nelson Leirner (1932-);
- sala 9 “Das coleções para o museu”: “Tratado de pintura e paisagem” (2009) de Marilá Dardot (1973-);
- sala 11 “O nacional na arte”: “Sem título” (1989) de Rubem Valentim (1922-1991); e “Sem título” de Thomaz Farkas (1924-2011).

primeira aproximação, em vários momentos, foi tensa. Para o grupo, não era só estar diante do desconhecido, mas adentrar uma instituição que reforça lógicas de exclusão vivenciadas cotidianamente pelos participantes.

Algumas pesquisas podem elucidar a questão. Em âmbito nacional, uma referência é o Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS), particularmente aquele relativo à Cultura, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).²⁸ O SIPS “configura um sistema de indicadores sociais para verificação de como a população avalia os serviços de utilidade pública e o grau de importância deles para a sociedade”, que pretendia assim dar subsídios ao Estado para “atuar de maneira mais eficaz e em pontos específicos da complexa cultura e demanda da população brasileira” (BRASIL IPEA, 2010, p.2). Publicado em 2010, o SIPS Cultura revelou que: para 71% dos entrevistados, “os preços altos são obstáculos ao acesso à oferta cultural” (BRASIL IPEA, 2010, p.9); para 56% dos entrevistados há uma “barreira social imposta pelo perfil do público que frequenta espaços culturais” (“o público frequentador é elitista”) (pp.9-10); 67,9% dos entrevistados nunca visitaram museus e centros culturais (BRASIL IPEA, 2010, p.14). A justificativa acerca do valor do ingresso é bastante curiosa. Muitos museus (como a Pinacoteca) oferecem ao público um dia da semana de entrada gratuita, e tantos outros centros culturais (como o Centro Cultural Banco do Brasil e o Instituto Itaú Cultural) não fazem qualquer cobrança de ingressos, independente do dia de funcionamento. Além do desconhecimento sobre a programação dessas instituições, talvez o público sinta-se mais atraído por atividades culturais de grande apelo midiático e ingresso altos (como musicais com atores da TV ou shows com músicos internacionais). Por outro lado, não deve ser descartada a significação simbólica dos espaços voltados à divulgação artístico-culturais: não são necessários números exatos para verificar que geralmente são vistos como algo distante, de conteúdo difícil, para elites socioeconômicas e altamente escolarizadas. Tal argumento se faz claro na observação de uma “barreira social” pelos entrevistados. No relatório da pesquisa, entre outras conclusões, indica-se que “as variáveis econômicas e sociais (renda, idade e escolaridade) compõem as experiências e formatam diferentes lógicas que motivam ou desmotivam as práticas [...]. O acesso à cultura [...] não é apenas sintoma de outras desigualdades, ela mesma produz distâncias sociais e culturais” (BRASIL IPEA, 2010, p.15).

²⁸ BRASIL. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Sistema de Indicadores de Percepção Social – SIPS Cultura**. Brasília, 17 de novembro de 2010. Disponível em: <http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

Levantamentos posteriores reiteram os dados apresentados pelo IPEA. Ainda em âmbito nacional, para a pesquisa “Públicos de cultura” realizada pelo Serviço Social do Comércio (SESC), com coleta de dados no ano de 2013, foram entrevistadas pessoas com 16 anos ou mais, residentes em áreas urbanas. A pesquisa, que “teve como propósito produzir uma ampla investigação sobre os hábitos e práticas culturais do público brasileiro”, apontou que 71% dos entrevistados nunca visitaram exposições de artes (“pintura, escultura e outras artes”) em museus (SESC, 2013). Para além do universo das artes visuais, a pesquisa “Públicos de cultura” do SESC indica ainda que,

Em termos gerais, é pequeno o leque de atividades culturais realizadas pelos pesquisados: 89% nunca foram a um concerto de ópera ou música clássica em sala de espetáculo e 83% em qualquer outro local; 75% nunca foram a espetáculos de dança ou balé no teatro; [...] e 70% nunca foram a uma exposição de fotografia. Além disso, outras atividades, como ver uma peça de teatro em qualquer local (61%), a uma peça no teatro (57%) e a um show de música em uma sala de espetáculo foram outras atividades cuja maioria dos entrevistados afirmou nunca ter realizado. Por outro lado, as únicas atividades cuja maior parte das pessoas pesquisadas afirmou já ter realizado foram: assistir a um filme em casa ou outro lugar diferente do cinema (91%), dançar em bailes e baladas (80%), ir ao cinema (78%) e ao circo (72%), ler um livro por prazer (69%), assistir a um show de música em casa ou outro local diferente de casas de espetáculos (69%) e a dia a [sic] bibliotecas (58%). [...] A maior parte das pessoas (58%) não leu nenhum livro nos últimos 6 meses e os que leram possuem uma média de apenas 1,2 livros lidos neste período. O segundo tipo de livro lido mais citado, depois de romance, foi a Bíblia. No que concerne à TV, 62% afirmam assistir apenas aos canais abertos e 28% tanto a TV aberta quanto a por assinatura. Os principais produtos culturais vistos na TV são as novelas (54%), filmes (52%) e os jornais de notícias (44%). Entre os filmes prediletos, estão os de aventura (39%), comédia (38%) e romance (29%), com preferência pelo cinema americano (45%) e menos pelo nacional (33%). Cerca de 65% das pessoas veem filmes nacionais de vez em quando, enquanto 22% sempre e 14% disseram nunca assisti-los. (SESC, 2013)²⁹

Enquadrando particularmente o estado de São Paulo, a pesquisa “Cultura SP: hábitos culturais dos paulistas”, organizada pela JLeiva Cultura & Esporte, com dados coletados em 2014, revelou que, mesmo em um estado como São Paulo, no qual há uma grande concentração de equipamentos oficiais de cultura e que o número de respondentes que nunca foram a um museu seja inferior à média nacional (28%); ainda assim, o universo de fruição das artes é restrito: 40% nunca foram a uma exposição de arte; 51% nunca foram a espetáculos de dança; 65% nunca foram a um concerto de música clássica (GOLDSTEIN e SILVA in: LEIVA, 2014, pp.50-51). A pesquisa indicou ainda que a renda e a escolaridade influenciam a prática de atividades culturais. Em resposta múltipla e espontânea, ao serem questionados sobre o uso do tempo livre, os entrevistados das classes A e B (30%) e da classe C (21%) indicaram maior

²⁹ Os trechos aqui transcritos (em corpo de texto e em nota) foram extraídos da “Síntese da pesquisa”. A pesquisa “Públicos de cultura” encontra-se disponível integralmente em: <<http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2016.

disposição às atividades culturais do que as classes D e E (16%). Tendo em vista aqueles que disseram realizar atividades culturais ao menos uma vez no ano: entre os respondentes que indicaram a visita a museus, 35% eram das classes A e B, 19% da classe C, 8% das classes D e E; os que indicaram exposições de arte, 31% eram das classes A e B, 18% da classe C, 9% das classes D e E. Entre as razões indicadas para não ir com maior frequência aos museus, a “questão econômica” é a mais citada pelas classes D e E (15%). São também as classes D e E as maiores frequentadoras de atividades culturais gratuitas (83%, contra 58% das classes A e B e 72% da classe C) (BARBOSA in: LEIVA, 2014, pp.53-63). Do ponto de vista da escolaridade, o percentual da amostragem era assim constituído: ensino fundamental (33%), médio (47%) e superior (20%). Entre aqueles com maior nível de escolarização (ensino superior), percebeu-se um maior interesse pelas atividades culturais. Enquanto 45% dos entrevistados com ensino superior afirmaram dedicar tempo livre às práticas culturais; apenas 14% dos entrevistados com ensino fundamental e 24% com ensino médio demonstram interesse por tais atividades (ROSSETTI in: LEIVA, 2014, pp.65-75).

Retomando o relato de experiência, entre a primeira e a segunda etapa da primeira ação, em virtude das lógicas que envolvem os públicos atendidos pelo PISC (nesse caso particular, populações em situação de rua, que migram por serviços e territórios com certa constância), o grupo de seis resumiu-se a dois que, acompanhados da profissional da instituição de origem, permaneceram até o fim do processo. Assim, passado esse momento de introdução do grupo à instituição, da construção dos primeiros diálogos e questionamentos dos discursos que no museu tomam forma por meio das exposições, iniciamos a segunda fase da ação. Propusemos aos dois participantes o exercício de pensar o que eles gostariam de mostrar e sobre o que se sentiam mais à vontade de falar para os seus pares, considerando tudo o que vimos e discutimos nas visitas ao museu.

Nesse processo, pudemos perceber mudanças comportamentais do grupo não apenas diante das obras. Por exemplo, observávamos que os dois participantes, depois da primeira parte da ação, se sentiam mais à vontade de falar sobre suas interpretações, referências e questões diante das obras. Mudanças que reverberavam na forma como circulavam pelo espaço do museu, menos acanhados e mais seguros (ao menos, durante a atividade, enquanto estávamos juntos) e que, segundo a profissional parceira que os acompanhava, também eram perceptíveis no cotidiano institucional. Por outro lado, uma situação me inquietava: a insegurança dos participantes em falar sobre as obras para os seus pares, verbalizada na pergunta “e se, na hora, eu esquecer o que eu tenho que falar?”. Diante da ansiedade expressa por eles em palavras e

comportamento, procuramos confortá-los com o argumento de que a equipe do museu estaria junto e que, caso sentissem necessidade, poderiam recorrer a nós a qualquer momento.

No terceiro e último momento da ação, os dois participantes receberam na Pinacoteca um grupo de aproximadamente quinze usuários da instituição que frequentavam. Foi um momento de múltiplas celebrações: os dois participantes mediarão a visita para seus pares e foram por eles acolhidos em uma relação de generosidade mútua; finalizamos o processo de forma satisfatória a todos; e – talvez ainda mais importante – os dois davam início a uma outra etapa do processo terapêutico. Um, após longo empenho institucional, retornava para o convívio familiar; o outro, reinseria-se no mercado de trabalho, após realizar um curso profissionalizante de cabeleireiro em paralelo à ação desenvolvida no museu. É possível que esses dois últimos acontecimentos elencados sejam vistos com certa desconfiança, se nos apegarmos fielmente à ideia de que a educação em arte busca exclusivamente “resultados” para arte, visando apenas a educação estética, como se os “resultados” mais nobres fossem aqueles correlatos diretamente à área. Esse tipo de argumento parece revelar implicitamente uma reclamação de pretensa neutralidade para os museus de arte, algo que é observado por Mark O’Neill, presidente e chefe executivo do *Musée canadien de l’histoire*, sediado em Quebec. Em artigo intitulado oportunamente como “O visitante bom o suficiente”, O’Neill argumenta de forma bastante enfática o tenso debate entre museus de arte, neutralidade e responsabilidade social, e considera a neutralidade como uma impossibilidade: ao se autodeclarar neutro, ao optar por não agir, reforça-se o que já está dado.

A sugestão de que os curadores têm outras responsabilidades além de proporcionar experiência estética para os já educados muitas vezes provoca a resposta de que eles não são assistentes sociais ou terapeutas, que não é seu trabalho compensar as insuficiências do sistema educacional estatal. Se a exibição de arte é, de alguma forma, central para a auto definição de uma sociedade, seja no prazer sério dos estetas ou na educação social, moral e cognitiva dos beneficiários, então os museus de arte fazem parte da sociedade como um todo e têm de definir sua relação com os excluídos em termos éticos compatíveis com seus valores adotados. As implicações para o fato de que os processos de inclusão e exclusão são sistemas auto-reforçados são muito claras: qualquer organização que não está trabalhando para romper as barreiras ao acesso está ativamente mantendo-as. A neutralidade não é possível. Separar os museus de arte do resto da sociedade não diz respeito a padrões estéticos, mas evita estabelecer uma relação entre valores estéticos e éticos. (O’NEILL in: SANDELL, 2002, p.34)³⁰

³⁰ Ainda sobre esse debate, no estudo “Indicador de desenvolvimento da economia da cultura”, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Araújo e Silva argumentam: “não é difícil constatar que a cultura, mesmo considerando seu pequeno peso nos orçamentos públicos, tem se constituído em preocupação da agenda política e em objeto de ação pública sistemática pelo menos desde a década de 1930. A insignificância financeira não corresponde à importância política, uma vez que a política cultural não tem uma finalidade em si, mas visa a processos mais amplos, relacionados a valores cívicos e à dignidade conferida à vida de cada um. Portanto [...],

Em virtude da impossibilidade de um encontro para uma avaliação final junto aos dois participantes em decorrência de compromissos pessoais familiares e profissionais, ao final da primeira experiência, me detive em um exercício pessoal de avaliação da ação, pois havia uma questão levantada pelos participantes com a qual ainda me indagava: o que não se pode esquecer? Sobre o que tem-se que falar? Demorei um longo tempo para compreender que o problema estava na forma como o processo foi conduzido. O meio havia cumprido o seu papel de mensagem: vimos obras, conversamos sobre elas, pensamos o contexto de exibição, relacionamos com as vivências e referências pessoais... mas esquecemos de refletir sobre a forma como olhamos para a obra e, a partir disso, construímos narrativas. Nos preocupamos em buscar meios eficientes para envolver o grupo no processo; nos esforçamos em pensar estratégias para que as visitas não fossem apenas expositivas, mas também vivenciais; inclusive questionamos a forma da exposição. No entanto, esquecemos de problematizar o como olhar, como abordar, como mediar. Isto talvez estivesse, para nós, evidente no discurso, mas não na prática; e, ironicamente, a prática foi a mensagem assimilada pelos participantes. Ou seja: a crítica por mim proferida ao projeto curatorial rebatia nas paredes brancas, reverberava no silêncio do museu e para mim retornava. A partir dessa autoavaliação, passo ao relato seguinte.

A segunda experiência desenvolveu-se no primeiro semestre de 2016, em meus últimos meses de permanência no museu, do qual desliguei-me em virtude da atribuição da bolsa CAPES para finalizar a presente tese. Foi vivenciada junto a um grupo de usuários de um centro de acolhida especial para população em situação de rua idosa, um serviço público ligado à assistência social. Inicialmente, o grupo era coincidentemente composto por também seis participantes, além da profissional da instituição e da equipe do museu (dois educadores e um estagiário³¹).

relaciona-se com processos de desenvolvimentos sociais mais gerais. É razoável relacionar as políticas culturais aos processos de democratização do acesso a bens tradicionais ou legítimos, a exemplo da disseminação de música ou balé clássico, do teatro, das belas letras etc., mas esse é um apenas subconjunto da política cultural, ou seja, uma possibilidade entre outras. Da mesma forma, é possível valorizar certas práticas populares como contra-hegemônicas ou mesmo como alternativas a uma suposta atitude aristocratizante, além do que há outras múltiplas possibilidades de se eleger os objetivos de políticas culturais, como integração nacional, acesso a bens culturais, desenvolvimento da indústria cultural nacional etc. Mas, diz-se também, aqui, que essas intenções são subconjuntos do objetivo da política cultural. O principal objetivo das políticas culturais é a democracia cultural. Esta não trata apenas de direito ao acesso ou recepção de obras de arte, nem do direito à informação e formação, ou sequer do direito à produção ou aos recursos que a propiciem, ou ainda do direito a ter sua forma de expressão e de vida reconhecida como tendo igual dignidade e legitimidade. Democracia cultural deve ser vista como o conjunto desses elementos, estando também associada à democracia social e política, ou seja, democracia cultural é instrumento de objetivos sociais e políticos e, ao mesmo tempo, finalidade em si. Desenvolvimento e democracia cultural são, na verdade, irmãs siamesas” (ARAÚJO e SILVA, 2010, pp.21-22).

³¹ Além de mim, participaram dessa ação o educador Danilo Pera Pereira (que continua atuando em instituições culturais e desenvolvendo, em paralelo, produção artística) e o estagiário Lucas da Silva Ferreira (hoje, educador em projetos sociais e instituições culturais).

Algumas particularidades merecem ser mencionadas com relação ao grupo participante dessa segunda experiência. Em primeiro lugar, a profissional que os acompanhava já propunha parcerias ao PISC desde 2010, quando ainda atuava em outro serviço de assistência social. Desde 2012, quando foi transferida para o centro de acolhida para pessoas idosas, mobilizava grupos de usuários do serviço para visitas frequentes ao museu (normalmente, com periodicidade mensal). Isso significa que contávamos com uma interlocução institucional mais sólida em virtude de uma relação entre os profissionais construída há alguns anos de atuação em parceria, diferente da situação do grupo que participou da experiência relatada anteriormente. O que não quer dizer que a profissional do grupo anterior não tenha se empenhado em viabilizar o processo. Apesar de reconhecer todos os seus esforços, é preciso pontuar que a continuidade é algo que agrega valor às parcerias que pretendem uma duração de médio e longo prazo (o que não foi possível no caso anterior, já que a profissional desligou-se da instituição e, a partir disso, perdemos contato).³² Além disso, a profissional parceira que participou dessa segunda experiência, não apenas empenhava-se em levar o grupo à Pinacoteca, como frequentemente organizava visita a outros espaços e atividades culturais da cidade.

Pelos motivos explicitados, o grupo que participou dessa segunda experiência era formado por pessoas que já frequentavam o museu com certa regularidade há algum tempo. Diferente do grupo participante da experiência anterior, não havia um demanda generalizada para “visitarmos todo o museu”, “vermos todas as obras”, o que é muito comum em visitantes que desconhecem completamente o espaço. Mais importante: como era um grupo formado por pessoas que já conheciam nosso método de trabalho (visitas educativas continuadas com periodicidade mensal; a proposta de uma visita educativa ao museu que não se esgotasse em um único dia e se fundamentasse no diálogo), era mais fácil para a equipe do programa lidar com um grupo cuja ansiedade em ver tudo era facilmente negociável.

Assim, diferentemente da experiência anterior, a primeira parte que seria de uma introdução ao museu, de um primeiro olhar sobre as exposições e as obras, já havia sido cumprida nos meses anteriores. As vivências e debates prévios seriam então atualizados por

³² A rotatividade dos profissionais que atuam em projetos de educação não-formal junto a grupos de vulnerabilidade social é alta. Minha vivência junto a esses serviços por todos esses anos me faz avaliar que essa situação resulta de alguns fatores potencialmente associados e que se retroalimentam: a falta de perspectiva de atuação a longo prazo, tendo em vista a baixa remuneração dos profissionais que fazem o trabalho de base, que estão em contato direto com os usuários (sem considerar o número significativo de instituições e projetos que atuam apenas com voluntários); as dificuldades inerentes à atuação, seja pela fragilidade financeira e política que envolvem instituições e projetos, seja pela complexidade e especificidade das demandas das populações por esses serviços atendidas. Além disso, como boa parte dessas instituições e projetos tem o perfil de assistência social, deve-se considerar que esse tipo de serviço é visto, em nosso contexto e ainda hoje, como caridade, filantropia, e não como direito previsto constitucionalmente.

outros pontos de vista. O processo então dividiu-se em duas etapas e finalizado com um encontro de avaliação geral. Antes do início, no entanto, ouve uma conversa com todos os interessados para a exposição da proposta de trabalho (previamente programada com a profissional parceira) e o convite à participação. O grupo pediu um tempo para avaliação e, depois de duas semanas, nos foi dado um retorno positivo e demos início de fato ao processo. Alguns dos interessados não se sentiram contagiados pelo convite, principalmente porque implicava uma maior periodicidade de encontros (passaram a ocorrer com frequência quinzenal) e pelo não interesse de atuar como mediador. Reafirmamos o compromisso de mantermos as visitas educativas regulares em paralelo ao novo projeto.

A primeira parte desenvolveu-se em quatro encontros. No primeiro, foi levantada a seguinte questão: Quais histórias contamos e como contamos? Conversamos sobre a existência de uma grande quantidade e variedade de histórias, que se diferenciam por suas formas de narrar e de registro, por suas funções. Há, por exemplo, histórias oficiais, que aprendemos na escola, por meio dos livros didáticos ou nas aulas de um professor; histórias pessoais, que podemos ouvir ou narrar oralmente, ler e registrar em diários, ou simplesmente guardá-las (ou esquecer-las) na memória; histórias que usamos para nos divertir (piadas, anedotas, causos); histórias por meio das quais tentamos construir diferentes formas de ver e estar no mundo (narrativas cosmogônicas mitológicas, religiosas e/ou científicas); ou, voltando ao espaço do qual partíamos, histórias que o museu, as exposições e as obras nos contam ou que, a partir delas, podemos narrar.

A conversa foi potencializada tanto pelas histórias narradas pelos participantes, quanto pela participação pontual de uma estagiária do centro de acolhida. De ascendência pataxó (salvo equívoco de minhas memórias), ela trazia consigo uma espécie de pulseira feita de miçangas, na qual era possível identificar uma imagem abstrata, composta pela combinação de formas geométricas. Contava-nos que aquela imagem resumia uma das muitas histórias do seu povo e, após primeiro nos desafiar a decodificar tais imagens, nos narrou o que significavam para ela. Infelizmente, as falhas de memória associada à minha lamentável ignorância acerca do tema me impossibilitam de fazer a transposição da oralidade para a escrita. Prefiro assim resguardar-me de possíveis equívocos, acima de tudo, expressar meu respeito ao desconhecido por meio dessa lacuna, desse silêncio. Por outro lado, interessa-nos indicar que o oportuno imprevisto potencializou a leitura do “Livro da criação” (1959), de Lygia Pape (1927-2004)³³.

³³ Hoje, penso que o “oportuno imprevisto” esteja mais para providencial coincidência. De acordo com depoimentos da própria artista sobre o “Livro da criação” levantados por Machado, Pape “disse não ter partido da palavra, mas da imagem”. E complementa: “um parâmetro para esse tipo de análise em relação à abstração e à

Um adendo se faz necessário: a obra não encontrava-se exposta, porém era de nosso costume usar reproduções fotográficas impressas de obras de arte ou de qualquer outro tipo de imagem como referência para aprofundar discussões, complementar informações, expandir a rede de referências visuais.

Composta originalmente por dezesseis “páginas” soltas, cada uma com dimensões de 30,5 x 30,5 cm e confeccionadas em papel cartão pintado com guache e tempera, a obra é uma espécie de “livro-objeto”, em que narra-se, segundo depoimento da própria artista, “o surgimento do mundo somente com formas e cores, sem palavras” (PAPE in: AYERBE, 2012, p.209)³⁴. Apesar de até existir uma narrativa, uma legenda para cada uma das páginas (como pode-se verificar nas reproduções a seguir), o Livro da criação prescinde de texto: sua potência reside na absoluta visualidade.³⁵ É também o primeiro de uma trilogia com as mesmas características: nos anos seguintes, a artista propôs ainda o “Livro da arquitetura” (1959-1960) e o “Livro do tempo” (1961-1963). Antes, durante a década de 1950, a artista havia produzido séries de obras intituladas “Poemas luz”, “Poema objeto”, “Livro Poema”, nos quais a palavra ainda se fazia presente.³⁶

síntese formal pode ser dado por alguns esclarecimentos da própria Lygia quando comentou o uso das formas geométricas nas produções indígenas; disse ela que quando um índio faz um losango está querendo falar de algo concreto, como o peixe pacu, e que essa forma, assim como outras que representem o caminho das formigas, da onça ou do jacaré, seria uma síntese e não uma abstração” (MACHADO, 2008, p.87).

³⁴ O trecho citado faz parte do texto “A chave do livro”, escrito por Lygia Pape e datado de 07 de abril de 1980. Foi transcrito no catálogo da exposição “Lygia Pape: espaço imantado”, em exibição na Pinacoteca do Estado de São Paulo entre 17 de março e 13 de maio de 2012. A mostra itinerante já havia passado pelo *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*, em Madri, e pela *Serpentine Gallery*, em Londres.

³⁵ Ainda segundo informações levantadas por Machado, a intenção inicial de Lygia Pape era que o “Livro da criação” se completasse com a publicação do mesmo enquanto livro, sendo possível sua maior circulação e comercialização, conferindo-lhe assim efetivamente o caráter de livro. No entanto, a tentativa de editá-lo foi malograda: “foi rejeitado pelos editores por não conter palavras” (MACHADO, 2008, p.75).

³⁶ Em texto que compôs a exposição “Aberto fechado: caixa e livro na arte brasileira” (em exibição na Pinacoteca do Estado de São Paulo de 20 de outubro de 2012 a 13 de janeiro de 2013), o curador da mostra e crítico de arte inglês Guy Brett (1942-) afirma que muito o intrigava “um fenômeno na história da arte brasileira”: “trata-se da predileção dos artistas brasileiros, durante um longo período que se estendeu desde o final dos anos 1950 até o novo milênio, pelos formatos de ‘caixa’ e de ‘livro’. [...] O fenômeno se fundamenta em um fascinante paradoxo. Por que – no momento em que os artistas brasileiros de vanguarda se empenhavam em projetar a arte para fora das galerias e dos museus, para situações da vida cotidiana – eles estavam tão interessados nesses veículos restritos e contidos e em sua ligação com a biblioteca e o arquivo? Talvez estivessem atraídos pela própria razão do paradoxo envolvido, pela ironia a ser extraída do abismo entre o vazio calmo e manejável da página ou receptáculo, facilmente ao alcance da mão, e a incontornável realidade circundante, seja ela o cosmos, a natureza ou a cidade. O interesse pelo livro e pela caixa acompanha de perto a ligação dos artistas com raciocínio ordenador do construtivismo geométrico. Afinal, a caixa é um constructo geométrico”. (BRETT in: BRETT, 2012, pp.11-12). Guy Brett é considerado como um importante divulgador da produção artística latino americana, tendo não só convivido com os participantes da vanguarda do projeto construtivo brasileiro, mas também introduzindo na cena internacional trabalhos de Sergio Camargo, Hélio Oiticica, Lygia Clark e Lygia Pape, e ainda da suíça radicada no Brasil, Mira Schendel. Segundo o crítico de arte brasileiro Frederico Morais, é “um dos mais respeitados estudiosos da arte contemporânea brasileira” (MORAIS in: BRETT, 2012, pp.11-12).

No início era tudo água.

Depois as águas foram baixando, baixando, baixando, e baixaram.

O homem começou a marcar o tempo.

O homem descobriu o fogo.

O homem era nômade e caçador.

Na floresta.

O homem era gregário e semeou a terra.

E a terra floresceu.

O homem inventou a roda.

O homem descobriu que o sol era o centro do sistema planetário.

Que a terra era redonda e girava sobre seu próprio eixo.

A quilha navegando no tempo.

O homem construiu sobre a água: palafita.

Submarino: o vazado é o cheio sob a água.

Luz – luz plena.

Lygia Pape (1927-2004). **Livro da Criação, 1959.** Guache e tempera sobre papel-cartão.

Fonte: *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía* (site). Fotografias a partir de exemplar doado por Paula Pape, filha da artista, ao museu, em 2014; e fotogramas do filme.

Na dinâmica que propusemos, os participantes receberam um conjunto de 16 pranchas em tamanho A4, cada uma com a reprodução fotográfica de uma “página” do Livro da criação.³⁷ A princípio, não foi revelada qualquer informação além do fato de serem reproduções de uma obra (tridimensional, documentada em fotografia). Desconheciam a autoria, o título, a narrativa suplementar proposta pela artista e, por consequência, a organização e a relação entre cada uma das partes. Ao grupo foi lançada a questão: se essas imagens contam uma história, sobre o que seria e de que forma ela poderia ser organizar? Após longo período de uma silenciosa e diligente observação, começaram a apontar sugestões. Umas foram lidas de forma muito próximas da narrativa sugerida pela artista (como, por exemplo, as águas que baixam e dão início à criação, uma floresta, a marcação do tempo, o movimento de rotação da terra e o sistema solar, a invenção da roda); outras, por outro lado, foram encaradas como uma verdadeira incógnita. Quando questionados sobre o tema da narrativa, afirmaram se tratar da história da humanidade. Em seguida, revelamos a autoria e o título da obra e questionamos se era possível relacionar algum aspecto sugerido pelo grupo com o título proposto pela artista, ao que responderam positivamente e elencaram aquilo que acreditavam convergir e divergir da interpretação do título feita por eles. Após esse debate, apresentamos as “legendas” de cada uma das páginas que foram propostas pela artista e solicitamos ao grupo que tentassem relacionar o texto com a imagem. Reiteramos que aquela era uma possibilidade de narrativa, a possibilidade apresentada pela artista, mas que a própria autora não descartava a criação de outras histórias. Após conversas e negociações, apresentaram uma narrativa que pouco divergiu daquela proposta da artista. Particularmente, não considero esse um indicativo do sucesso da atividade, pois as combinações poderiam ser completamente diferentes daquela “esperada” e, mesmo assim, bem articuladas, justificadas, argumentadas. Prefiro encarar o encontro entre narrativas como um indicativo da plasticidade potencial e coerência da obra em questão.

Após esse preâmbulo, seguimos para revisitar o acervo do museu, que, alguns mais e outros menos, todos já conheciam bem. Divididos em duplas, cada uma recebeu uma câmera digital. Esclarecemos que, ao contrário da dinâmica dos encontros anteriores, naquele dia percorreríamos toda a exposição de longa duração e não conversaríamos em grupo sobre um conjunto de obras particularmente. As duplas poderiam assim ir e vir no espaço livremente. A orientação era somente uma: cada participante, selecionaria dez obras. Poderia ser a que mais gostavam e sobre a qual já havíamos conversado; alguma que nunca nos detivéramos e que,

³⁷ As pranchas foram produzidas a partir das imagens do livro “Gávea de tocaia”, concebido e diagramado pela própria Lygia Pape e publicado pela extinta editora Cosac Naify, e que apresenta uma longa retrospectiva sobre sua obra. Ver: PAPE, Lygia. **Gávea de tocaia**. São Paulo: Cosac Naify, 2000.

por isso, gostariam de conhecer mais; inclusive uma que chamasse atenção justamente porque não gostavam, que causasse algum tipo de desconforto, etc. Ao fim do percurso, cada dupla de participantes teria uma seleção de vinte obras que seria a base das atividades que se desenrolariam nos encontros posteriores.

No segundo encontro, as seleções de obras fotografadas pelas duplas foram previamente impressas e reunidas em pastas. Após lhes serem entregues, foi dado um tempo para revisitarem, por meio das fotografias, as obras escolhidas, sendo-lhes solicitado que falassem um pouco sobre os critérios de seleção adotados. A partir da fala dos participantes, observamos que toda exposição é baseada em escolhas, em motivações institucionais e pessoais e que, em certa medida, toda vez que visitávamos o museu e traçávamos um percurso diverso daquele proposto pela curadoria, toda vez que eles próprios faziam uma seleção do que lembrar e do que esquecer das visitas, criávamos também uma narrativa. Conversávamos que uma instituição que guarda tantas obras e que apenas uma pequena parte é exposta por limitações físicas, há sempre escolhas que reiteram a memória de algumas obras e lançam outras ao esquecimento das reservas técnicas. Logo, a história contada pela exposição era também constituída por silêncios.

Após essa introdução, foi proposto o seguinte exercício: ainda em duplas, escolheriam de quatro a seis obras da seleção e criariam uma história. Não era necessário ser uma história coerente com as narrativas propostas pelo museu ou as referências oficiais da história da arte. Poderia ser uma história inventada a partir das imagens. O objetivo era investigar as imagens e, a partir disso, construir narrativas. Uma das duplas, por exemplo, propôs uma história intitulada “A casa de Sinhá Dita”. Segundo a dupla, Sinhá Dita (“Baiana quitandeira”, de Guiomar Fagundes) vivia em uma casa de taipa no meio do mato (“Casas de índios na Floresta Mata-Mata no Moju, Pará”, de Joseph León Righini), próximo a um rio (“Baía de São Vicente”, de Benedito Calixto). Quando chovia, molhava toda a cozinha (“Cozinha caipira”, de Almeida Júnior). A partir dessa narrativa simples, em meio à conversa, a história se desdobrava em detalhes que surgiam a partir da observação da imagem e relacionados às referências dos participantes. Após todas as duplas apresentarem suas histórias, o segundo encontro encerrou-se com uma conversa diante das obras de Almeida Junior que retratam a vida caipira, já que figuraram em todas as seleções³⁸. Com o grupo, lembramos das visitas realizadas bem antes

³⁸ Nas salas que visitamos, além de “Cozinha caipira”, encontravam-se expostas as seguintes obras de Almeida Junior: “Caipira picando fumo” (1893), “Amolação interrompida” (1894), “Apertando o lombinho” (1895), “O violeiro” (1899).

do projeto atual, das conversas que tivéramos diante daquelas obras. Por fim, esclarecemos que ainda retomariamos o diálogo diante das pinturas de Almeida Junior no encontro seguinte.

Guiomar Fagundes (1896-1975). **Baiana quitandeira**, 1931. Óleo sobre tela. Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Joseph León Righini (1920-1998). **Casas de índios na Floresta Mata-Mata no Moju, Pará**, 1867. Óleo sobre tela. Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Benedito Calixto (1853-1927). **Baía de São Vicente**, 1912. Óleo sobre tela. Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Almeida Júnior (1850-1899). **Cozinha caipira**, 1895. Óleo sobre tela. Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo.

No terceiro encontro, após um breve recorde, propusemos um debate orientado pelas seguintes questões: o que é imprescindível para uma boa visita educativa? O que não pode acontecer de forma alguma? A partir da resposta dos participantes, conseguimos discutir aspectos ligados, de uma forma mais ampla, a um compromisso institucional: como, por exemplo, ser bem recebido pelos funcionários do museu, particularmente pela equipe do educativo; não ser constrangido pelos “olhares” de outros visitantes. O medo de ser constrangido por outros visitantes do museu e, até mesmo, por funcionários da instituição (principalmente pela equipe de segurança) é frequente entre as pessoas que não estão habituadas a frequentar esses lugares e se agrava nas populações em situação de vulnerabilidade. Na

realidade, a fala dos participantes apenas reitera o resultado da pesquisa “SIPS Cultura” realizada pelo IPEA citada anteriormente e que aponta para a existências de uma “barreira social” nas instituições culturais pelos próprio público que as frequenta. O debate também levou a uma avaliação dos aspectos relacionados diretamente à dinâmica da visita: um espaço de diálogo e de respeito às opiniões diferentes, no qual todos se sintam acolhidos. Esse foi um ponto muito ressaltado pelo grupo, o que nos fez avaliar que o ambiente e as relações estabelecidas entre os participantes ao longo do processo os fizeram sentir-se tão seguros e respeitados que seria algo que também desejariam a outros colegas na mesma situação. Alguns expressaram verbalmente que, no início, tinham medo de falar “besteiras” ou coisas “erradas” e que, com o tempo, perceberam que isso faz parte do processo, e que o importante é ouvir e refletir sobre o ponto de vista do outro. Ressaltaram o fato de nós, equipe do museu, nunca oferecermos respostas fechadas, mas sempre deixarmos o debate aberto para as mais diferentes ideias, mesmo quando alguém parecia falar alguma coisa “nada a ver” com as obras.

Em seguida, retomamos as obras de Almeida Júnior, que apareceram em todas as seleções feitas pelas duplas na atividade do primeiro dia. Propusemos o seguinte exercício: pensando nas visitas educativas que já haviam vivenciado no museu e nas questões que havíamos acabado de discutir, solicitamos que o grupo formulasse perguntas que pudessem ser usadas em uma mediação. Reforçamos que deveriam ser perguntas que abrissem o diálogo com o outro, tal como eles já haviam relatado ser um aspecto importante das visitas que haviam participado até então.

Diante da obra “O violeiro”, perguntas foram improvisadamente sendo propostas. Algumas de caráter introdutório, genéricas (ou, nas palavras de um dos participantes, perguntas para “começar a conversa”). O que vocês veem? O que parece estar acontecendo? Onde a cena parece se desenrolar? Outras, que propõem o aprofundamento da leitura, que estimulam o olhar mais atento a detalhes da obra. Na pintura, o homem está sentado sobre o parapeito de uma janela, em que a mulher parece estar encostada. O ponto de vista de quem olha, é de fora da casa ou de dentro da casa? E o que parece ser uma casa: vocês já viram algo parecido? Como parece ter sido construída e que materiais podem ter sido usados? O instrumento tocado pelo homem é um violão ou uma viola? São propostas também perguntas mais interpretativas. Vocês já viram, conheceram ou conviveram com pessoas parecidas com as duas personagens do quadro? Se sim, em qual contexto? Que música o casal poderia estar cantando? Para além da janela, como poderia ser o resto da casa? Como seria o entorno dela?

Almeida Júnior (1850-1899). **O violeiro**, 1899. Óleo sobre tela. Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo.

A forma como são aqui apresentadas as perguntas formuladas pelos participantes não necessariamente segue o fluxo da oralidade. Optei por apresentá-las agrupadas de acordo com o tipo de exercício de leitura que exigem do espectador (ora mais descritivo, ora mais interpretativo), segundo meu ponto de vista. Ao fim do exercício, propusemos ao grupo que, para o encontro seguinte, escolhessem uma das obras selecionadas na atividade anterior e formassem perguntas para ela, tal qual havíamos feito coletivamente diante de “O violeiro”.

Na data prevista para o quarto encontro, cada um dos participantes apresentou suas perguntas diante das obras escolhidas. Foi um momento muito importante da formação, pois não só apresentaram as perguntas elaboradas, como também os colegas de grupo avaliaram o potencial da pergunta, indicando até melhores formulações. Para cada uma das perguntas, os próprios participantes formulavam possíveis respostas e desdobramentos para outras perguntas. Deve-se registrar ainda que, nesse encontro, fomos informados sobre a desistência de dois participantes. Entre os motivos alegados pela profissional parceira que os acompanhava, os mais determinantes eram a agenda de exames e consultas médicas e o convite para algum tipo de trabalho pontual ou temporário. Obviamente, não chegamos a desconsiderar a não identificação com a proposta em desenvolvimento, que era diferente das visitas educativas que havíamos realizado até então.

Ao fim do encontro, acordamos com o grupo que a atividade seguinte seria uma espécie de “visita teste”. A partir das perguntas propostas, debatidas e revisadas, eles elaborariam um roteiro de visita em dupla. Ou seja: cada roteiro de visitas teria, no mínimo, duas obras. A visita seria apresentada a alguns profissionais do educativo do museu, que também emitiriam

um “parecer” sobre a atuação deles. Aos cuidados da responsável do grupo, foi deixado um material de apoio à prática pedagógica, distribuído gratuitamente para educadores, cujo tema era “A Pinacoteca e a formação de seu acervo”³⁹. Apesar de ser um material antigo (trata-se da reimpressão de 2009 de um material educativo produzido em comemoração do centenário de fundação do museu, ocorrido em 2005), por meio dele seria possível ter acesso a algumas informações sobre a história da instituição e a propostas educativas a partir de duas obras do acervo: “Saudade” (1899) de Almeida Junior e “Mestiço” (1934) de Cândido Portinari (1903-1962). A consulta ao material era facultativa, afinal não havíamos ainda acordado se o grupo, na futura visita, conduziria todo o processo de mediação (o que incluiria uma breve apresentação do histórico da Pinacoteca) ou se deteria apenas às obras. De todo modo, orientamos que, caso tivessem interesse, o material poderia ser uma referência sobre o histórico do museu e de outras obras, sobre as quais já havíamos conversado em momentos anteriores ao processo de formação, ou seja, mais uma fonte de estudo.

Chegado o quinto encontro, apenas uma dupla havia preparado o roteiro. Os outros dois participantes se desarticularam após terem sido “abandonados” por seus colegas, os dois desistentes. Assim, encaminhando-nos para a reta final do processo, o grupo compôs-se por quatro pessoas: uma dupla de mediadores e dois participantes de apoio. Combinamos então que, tal como ocorria nas visitas mediadas pela equipe do museu, enquanto a dupla ficaria à frente da mediação, propondo o diálogo com as obras selecionadas, os outros dois se revezariam no registro fotográfico da visita e na acolhida do grupo, atentos assim a outras necessidades (como banheiro e bebedouro). Os “apoios” poderiam ainda participar levantando questões, conversando com o grupo em visita. Apesar de certa ansiedade por estarem diante de desconhecidos, assumindo a mediação de uma visita educativa para profissionais especializados em educação do museu, os participantes não demonstraram a mesma hesitação com relação ao que eles deveriam falar e fazer. Ao contrário: se mostraram até bastante seguros. É importante que esse aspecto seja ressaltado, pois é um ponto de virada do processo em relação à experiência anterior. A dupla mediu então uma conversa sobre as obras “Festa escolar no Ipiranga” de Augustín Salinas y Teruel e “Fábrica Meuron no Andaraí” de Jean-Jacques François Coindet.

³⁹ SAPIENZA, Tarcísio Tatit; CHIOVATTO, Milene; AIDAR, Gabriela. **Arte brasileira séculos XIX e XX: José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009.

Augustin Salinas y Teruel (c.1862-1923). **Festa escolar no Ipiranga**, 1912. Óleo sobre tela. Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Jean-Jacques François Coindet (1774-1834). **Fábrica Meuron no Andaraí**, c.1840. Óleo sobre tela. Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Logo após a “visita teste”, em uma conversa informal, os profissionais do educativo convidados⁴⁰ apresentaram um parecer geral sobre como a atividade foi conduzida, apontando os pontos fracos e fortes, sugerindo mudanças e reforçando os acertos. Combinamos que nos reencontraríamos ainda mais uma vez, para uma avaliação de todo o processo até aquele momento e para afinarmos as últimas pendências para a “visita final”.

Na conversa posterior (sexto encontro), os participantes foram bastante críticos com relação à forma como conduziram o diálogo diante das obras, demonstrando uma profunda compreensão sobre o processo de mediação (mais até do que eu esperava!), inclusive fazendo referências ao material para professores que disponibilizamos para leitura facultativa. Um dos participantes relatou que entendeu que quando nós (a equipe do museu) perguntávamos o que eles estavam vendo, que a gente estava propondo uma “leitura de imagem”; que quando citávamos alguma particularidade sobre a obra, o artista, o processo de criação, ou quando apresentávamos outras referências (visuais ou não), que estávamos “contextualizando”; que quando propúnhamos alguma atividade prático-reflexiva, que eles estavam realizando uma “proposta poética”⁴¹. Para nós, isso foi sinal não apenas do seu interesse pessoal pelo material disponibilizado e de sua leitura e compreensão, mas de que esses termos passaram a fazer sentido para ele. O participante havia desvelado a estrutura narrativa da visita, a forma como ela se construía, e elaborou uma síntese de todo o processo que vivenciara até ali, desde as suas

⁴⁰ Participaram dessa visita Gabriela Aidar (coordenadora dos Programas Educativos Inclusivos), Luísa Rodrigues Barcelli (educadora do Programa Educativo para Públicos Especiais) e Deborah Frohlich Cortez (assistente da coordenação do Núcleo de Ação Educativa).

⁴¹ Proposta poética é um termo cunhado pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca para nomear “atividades lúdico-plásticas que visam concretizar, tornando vivenciais os conteúdos tratados na leitura de imagem. As atividades, que podem ser musicais, corporais ou verbais, propõem uma investigação com os mesmos focos de interesse tratados nos âmbitos perceptivos e cognitivos, incentivando os alunos a perceber, conhecer, analisar e interpretar os trabalhos que realizarem neste percurso” (SAPIENZA et al., 2009).

primeiras visitas educativas à Pinacoteca até aquele projeto de formação para a mediação. Ao verbalizar suas impressões para o restante do grupo, seus colegas também compartilharam seus pontos de vista e juntos refletiram sobre o processo para, em suma, tomarem posse dele. E devo admitir: por dentro, eu estava euforicamente emocionada e tive que fazer um grande esforço para conter tamanha agitação, pois esse momento também foi de síntese para mim, o fechamento de um ciclo dialético que havia se aberto a partir da primeira experiência aqui relatada e das dúvidas e questionamentos dela resultantes.

Por fim, foi agendada a “visita final” com um grupo de usuários de um serviço vizinho àquele que os participantes frequentavam e com características similares: tratava-se de um centro de acolhida para população em situação de rua, serviço público ligado à assistência social, com a única diferença de que não se tratava de um serviço especializado para pessoas idosas, mas para uma demanda heterogênea, que nele chega de forma espontânea ou encaminhado por outros serviços socioassistenciais. Outro aspecto que influenciou positivamente o processo da visita é que os participantes de ambos os serviços já se conheciam em virtude da proximidade física das instituições. Em diversos momentos, os participantes mediadores e de apoio e o grupo visitante se tratavam pelo nome e de uma forma mais próxima, pessoal. Apesar de estarmos presentes durante toda a atividade e termos ajudado na apresentação da história do museu, algo previamente solicitado pelos participantes mediadores e acordado em nosso último encontro preparatório, os dois participantes que estavam à frente do grupo, propondo o diálogo com as obras, se mostraram bastante à vontade. Mesmo diante de perguntas novas levantadas pelos visitantes, eles demonstraram abertura para a escuta e desenvoltura para lidar com a necessidade de improvisos, apresentando não só respostas, mas lançando outras novas perguntas. A autoconfiança dos dois mediadores e de seus apoios e o ambiente de respeito e generosidade recíproca que se estabeleceu entre eles e o grupo visitante tiveram como resultado uma visita em que pouquíssimas vezes fomos solicitados pelos visitantes, a maior parte da conversa acontecendo assim entre os usuários de ambos os serviços.

No dia seguinte à “visita final”, fomos até o centro de acolhida do qual os participantes da ação eram usuários para fazermos enfim uma avaliação de todo o processo. Eles relataram que fizeram uma retrospectiva de tudo o que aconteceu, desde o primeiro encontro, quando foi lançada a proposta, até o dia anterior, quando finalmente mediarão a visita para seus colegas vizinhos institucionais. Um dos participantes afirmou que entendia a formação pela qual passara como uma iniciação, pois, mais do que antes, ficava claro que o museu, a obra de arte e a visita educativa são coisas complexas. Percebia que os exercícios propostos o ajudaram a

qualificar sua argumentação, seu senso crítico. Declarou que, a partir dessa experiência, conseguia perceber a diferença entre ver uma obra de arte e enxergá-la. Com relação à criação de narrativas, afirmou que “uma boa história é sempre relativa”, ou seja, depende do ponto de vista. Um outro participante avaliou o processo de formação como uma oportunidade para o desenvolvimento de todos e que essas oportunidades não são tão fáceis, tão dadas, fazendo assim uma grande reflexão (impossível de ser aqui totalmente descrita, tendo em vista que esses relatos foram transcritos ao mesmo tempo da fala e não gravados) a respeito da oportunidade de acesso a situações como essa (estar em um museu, participar de uma formação).

Apesar de inegavelmente termos nos surpreendido com a clareza que os participantes tiveram em relação às propostas de interrogar as obras e do processo como um todo, verificada inclusive por outros profissionais do educativo que foram convidados a avaliar a “visita teste”, essa estratégia não foi pensada ao acaso. Por meio dela, pretendia-se encarar o problema da formação anterior expressa na insegurança da sentença “e se, na hora, eu esquecer o que eu tenho que falar?”. Particularmente, penso que “o que se fala” está diretamente ligado às questões que nos orientam, e que tem relação direta com aquilo que nos interessa, nos toca. Entendo assim que habituar-se a interrogar a si e aos outros (pessoas e coisas) é fundamental para o exercício da argumentação e de uma construção crítica do conhecimento.

Nesse ensejo, consideramos pertinente fazer referência ao arte-educador Robert William Ott⁴², para quem “o ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a arte-educação: a descoberta de que arte é conhecimento”, o qual “proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura”. Em artigo intitulado “Ensinando crítica nos museus”⁴³, Ott argumenta que, apesar dos museus também oferecerem “espaço para conferências, aulas, ateliês das várias linguagens”, essas são apenas “situações de ensino secundárias”. A particularidade da educação em arte no museu residiria, segundo o arte-educador, no contato com as obras originais: “a arte, ensinada no contexto das coleções dos

⁴² Ott é uma importante referência para a arte-educação no Brasil. De acordo com relato da professora Dra. Christina Rizzi (ECA/USP), “em 1988, Robert Ott veio ao Brasil para ministrar o curso Ensinando Arte através da Crítica de Arte, no Museu de Arte Contemporânea da USP [...]. No MAC, o Prof. Ott nos ensinou, na teoria e na prática, o sistema de crítica artística *Image Watching* por ele elaborado. Esse sistema já está amplamente difundido entre nós através de cursos, de palestras, de aplicações na prática, como no Projeto *Image Watching & Nardin* realizado pelo SESC-São Paulo em parceria com o MAC-USP, na exposição Além da Beleza sobre plumária indígena brasileira, do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP e da publicação do artigo ‘Ensinando Crítica nos Museus’, no livro Arte-Educação: leitura no subsolo organizado por Ana Mae Barbosa. O Museu Lasar Segall realizou, em 1992, a exposição Três Exercícios de Leitura, concebida e musealizada articulando, na própria sintaxe expositiva, as etapas de leitura propostas por Robert Ott” (RIZZI, 2000).

⁴³ Publicado em coletânea de textos organizada pela arte-educadora Ana Mae Tavares Barbosa sob o título “Arte-educação: leituras no subsolo”, consta em nova de rodapé a informação de que o artigo “Ensinando crítica nos museus” foi distribuído por Ott no curso por ele ministrado no MAC USP, o mesmo citado no relato de Rizzi em nota anterior.

museus, reflete os valores estéticos intrínsecos da obra de arte e as preferências cognitivas dos alunos que estão nesse processo de aprendizagem, mas [...] também reflete as condições culturais da sociedade”. Não obstante reconheça as reproduções⁴⁴ como um “um recurso valioso” para o ensino da arte no contexto escolar, considera a experiência educativa em um museu de arte “única” por ser realizada diante das obras originais (OTT in: BARBOSA, 2002, pp.113;114-115;120). E acrescenta mais adiante:

Quando se expõe os alunos a obras de arte no original essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que os habilita para esforços criativos posteriores. [...] A observação é um dos elementos fundamentais da investigação em ambas as áreas: artística e científica. [...] Quando um aluno está envolvido no ato da crítica procura tornar-se consciente na formulação de conceitos e percepções. O ato de análise crítica corrige interpretações superficiais, vagas ou inadequadas, e estimula a transformação a partir das respostas do aluno durante a abordagem sistemática do processo de crítica. (OTT in: BARBOSA, 2002, p.123;126)

Particularmente, discordo de algumas ideias apresentadas por Ott em seu artigo a respeito da forma como compreende o objeto artístico, que me parecem bastante dúbias. Por exemplo, ao mesmo tempo em que afirma que os museus guardariam objetos “com significados”, “coisas que nos são caras”, mas que não deixam de ser “meramente objetos” (OTT in: BARBOSA, 2002, p.119); por outro lado, parece defender o pressuposto de que as obras de arte seriam dotadas de “valores estéticos intrínsecos” e que aquelas abrigadas pelos museus seriam dotadas “geralmente de valor estético tão alto” (OTT in: BARBOSA, 2002, pp.114-115). Tendo em vista o lugar privilegiado que os museus ocupam na sociedade e na cultura ocidentais, penso que não se pode esquecer que essas instituições estabelecem certos critérios de seleção e exclusão dos objetos que salvaguardam (vale salientar: dinâmica similar àquela que também ocorre na história da arte).⁴⁵ Por esse motivo reluto em aceitar que os altos

⁴⁴ No mesmo artigo, em tópico no qual discute a relação entre tecnologia e museu, Ott afirma: “a tecnologia de reproduzir obras e simular a experiência que se tem em um museu está em andamento e está fazendo o ver e o aprender arte mais acessíveis e disponíveis do que já o foram antes na História da Arte e da Educação em museus. A tecnologia está proporcionando mudanças na maneira de reproduzir obras, habilitando os alunos a aproximarem-se das autênticas atividades dos museus e distanciarem-se do estudo artístico por meio de *slides* apagados e experiências em arte que são enganosas e que verdadeiramente não servem à educação estética. [...] Estudantes no futuro, ao olhar imagens, terão expectativas que irão além da mera assimilação dos fatos materiais a respeito das obras de arte. Alunos que, em virtude dos avanços da tecnologia visual, antecipam a aprendizagem sobre arte por meio de uma experiência que poderá ser aumentada pela tecnologia, mas fundamentada nas experiências básicas humanas perceptivas, emocionais e intelectuais. Nada pode competir, inclusive a tecnologia, com a riqueza de uma obra de arte original. Nada pode substituir a experiência de aprendizagem da apreciação de obras de arte em museu, qualquer que seja o veículo utilizado” (OTT in: BARBOSA, 2002, pp.121-122).

⁴⁵ Como afirma o museólogo brasileiro Mario de Souza Chagas (UNIRIO), “potencialmente tudo é museável (passível de ser incorporado a um museu), mas, em verdade, apenas determinado recorte da realidade será musealizado. A passagem do museável para o musealizado é que se denomina de processo de musealização. Mesmo não sendo a única, a musealização é uma forma efetiva de preservação de bens culturais. Ainda que a preservação possa ser voluntária e involuntária, a musealização é sempre resultado de um ato de vontade. Nesta ordem de ideias, pode-se estabelecer que a musealização – de curta ou de longa duração – é uma construção

valores estéticos emanem dos objetos e que às instituições caiba apenas reconhecer uma característica que é intrínseca às obras. Essas ideias serão melhor desenvolvidas e elaboradas em vários outros momentos, ao longo do texto. Devo registrar ainda que, como não sou uma profunda conhecedora de Ott, talvez haja equívocos em minha análise, o que mais uma vez me obriga a circunscrevê-la em relação apenas ao citado artigo. De todo modo, considerando minha experiência profissional, concordo com Ott que, dada as contribuições do ensino de crítica de arte nos museus, “um processo sistemático de ver arte é necessário” (OTT in: BARBOSA, 2002, p.123). Penso, como ele, que uma experiência qualificada em arte no museu pode ensinar a ver, observar, investigar, pensar criticamente não apenas a própria arte, mas a realidade de modo mais amplo: um processo que, guardadas as devidas particularidades e proporções, fundamenta e mobiliza, por exemplo, a escrita de uma tese.

É importante ainda localizar a estratégia educativa usada na segunda experiência relatada em um contexto mais geral de debates sobre a escrita da história da arte, ocorridos não só no Brasil, como também em vários pontos do globo. Um exemplo são as conferências “Conversas com objetos”, que integra o projeto “Episódios do Sul”, promovido pelo Instituto Goethe, o qual tem por objetivo ousar “novos pontos de vista e maneiras de pensar a Alemanha, a Europa e o mundo”. Iniciado em 2015 e com duração prevista de três anos, entre as ações propostas pelo projeto estão: “debates, pesquisas, programas de intercâmbio e produções artísticas e acadêmicas”. Com o convite “descubra o seu sul”, destacam-se entre as referências artístico-conceituais do projeto os mapas “invertidos” do artista uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949). A proposição de “Episódios do Sul” apresenta o seguinte argumento: se antes, “nas convenções cartográficas, com a Europa sempre no topo, foi determinado um olhar para o Sul visto de cima para baixo”; “com seu mapa da América do Sul de ponta-cabeça, o modernista uruguaio Joaquín Torres García reconheceu, já em 1935, essa desigualdade estrutural de viés colonialista na arte e fundou a *Escuela del Sur*. Assim, e desde então em um contínuo, existe um esforço em buscar uma visão própria do Sul, como na tentativa de Torres García de colocar o mundo de cabeça para baixo”.⁴⁶

A produção teórico-plástica de Torres García tem sido hoje revisitada e citada com certa frequência, particularmente no contexto latino americano, por justamente problematizar as referências geopolíticas que orientam a circulação da produção artística e cultural na escala

voluntária, de caráter seletivo e político, vinculada a um esquema de atribuição de valores: culturais, ideológicos, religiosos, econômicos etc” (CHAGAS, 2009, p.54).

⁴⁶ As informações sobre o projeto “Episódios do Sul” consultadas e aqui citadas encontram-se disponíveis em: <<http://www.goethe.de/ins/br/lp/prj/eps/ptindex.htm>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2016.

global. Descendente de catalães, andaluzes e canários que migraram para o Uruguai, Torres García contava 16 anos em 1891, quando deixou Montevideo, sua cidade natal, em companhia de sua família, tendo como destino a Espanha. No período entre 1891 e 1934, residiu em vários países do continente, sendo a única exceção o hiato entre os anos 1920 e 1922, breve período em que mudou-se para Nova York, junto da também artista Manolita Piña (1883-1994), sua esposa desde 1909, e filhos. Na Europa, esteve em contato com importantes nomes de vanguardas artísticas daquele continente, tais como Theo Van Doesburg (1883-1931) e Piet Mondrian (1872-1944). Em 1934, aos sessenta anos retorna ao Uruguai. De acordo com Giunta,

Um ano depois de seu regresso definitivo a Montevideo, Joaquín Torres García pronunciava a conferência “*La Escuela del Sur*”, ilustrando-a com a primeira versão de um mapa invertido do continente sul-americano. Uma cruz atravessava todo o território do Uruguai. Enquanto projetava a imagem, afirmava: “Uma grande Escola de Arte deveria levantar-se aqui em nosso país. O digo sem nenhuma vacilação: *aquí é nosso país*. E tenho minhas razões para afirmá-lo. Eu disse Escola do Sul; porque na realidade, *nosso norte é o Sul*. (...) Por isso agora nós colocamos o mapa de cabeça para baixo, e então já temos uma boa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. (...) Esta retificação era necessária; por isso agora sabemos onde estamos”. (GIUNTA in: MALBA, 2016, p.57)

Joaquín Torres García (1874-1949). **América invertida**, 1943. Tinta sobre papel. Fonte: Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires (MALBA).

Ao propor, por meio de palavras e formas, “uma mudança de paradigma que envolvia a arte do Uruguai e do continente no qual este país se encontra localizado”, Giunta afirma que o artista “reposicionava assim o país e a cidade para os quais regressava, entendendo-os como espaços de irradiação. Uma nova escola destinada a influenciar, impactar em outros espaços”. Aponta ainda que imagem e texto se fundiram em uma metáfora de “emancipação cultural” que, desde a década de 1960, vem sendo “atualizada em diversas conjunturas”, que convida a “olhar as coisas de outra maneira” ao retirar a América Latina do lugar periférico em relação às vanguardas europeias. Giunta lembra ainda que, no período anterior ao retorno de Torres García, “já haviam se estabelecido poéticas geradas a partir dos propósitos de inovação e enraizamento na arte latino-americana”, tais como a Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo (GIUNTA in: MALBA, 2016, pp.57-58).

Retomando o projeto “Episódios do Sul”, ao propor “diálogos com aqueles objetos que se encontram em situações de tensão frente ao universo do que se chama de ‘arte’”, as conferências “Conversas com objetos” se estruturam da seguinte forma: “especialistas de formações diversas e interessados em cultura material são convidados a ‘conversar’ com um

objeto, que terá seu lugar entre os participantes”. De acordo com as informações dadas ao público da conferência ocorrida em 25 de junho de 2015, no Instituto Goethe São Paulo (a saber: no qual estive presente), antes do evento, a única referência que os especialistas têm do objeto é uma reprodução fotográfica (algo que faz parte do cotidiano dos estudos em história da arte), a partir da qual proporião reflexões e questões sobre o mesmo. Após a explanação dos especialistas convidados, o público também tem a possibilidade de apontar suas impressões sobre o objeto e o debate que a partir dele é construído. A organização espacial do lugar onde ocorrem as conferências coloca o objeto no centro e várias fileiras de cadeiras em volta dele, formando círculos que nos parece remeter à imagem formada por uma pedra jogada em um lago com águas paradas: ondas circulares concêntricas surgem do local de impacto e reverberam. Dando “espaço sobretudo à perspectiva não europeia sobre a história da arte”, os encontros já ocorridos investigaram sobretudo objetos que, apesar de estarem incorporados à narrativa histórica da arte ocidental, sua assimilação não ocorre sem contradições. Tem-se assim como pressuposto que “o confronto com a materialidade do objeto cria uma situação propícia para o questionamento das práticas discursivas correntes, principalmente no campo da história da arte, e para o exame minucioso das relações que estabelecemos com as coisas”.⁴⁷

É necessário ainda situar a proposta das “Conversas com objetos” em paralelo à criação da linha de pesquisa Questões de arte não-europeia que integra a área de concentração em História da Arte do Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/UNICAMP). Criado em 1976, o programa passou a ter uma área de concentração específica em história da arte no ano de 1988, a qual se desdobrava até 2013 em duas linhas de pesquisa: Estudo das Tradições Clássicas e Questões de Arte Moderna e Contemporânea. Oferecida a partir de 2014, a nova linha de pesquisa “concentra-se nas tradições não europeias da arte e em questões teóricas referentes ao desenvolvimento de novos métodos e instrumentos para uma história da arte em perspectiva global”; e desdobra-se assim “em quatro campos de estudos específicos”: “arte pré-colombiana”, “arte asiática”, “arte africana” e “afro-brasileira”, “teoria da arte” e “estudo de outras tradições não-europeias”.⁴⁸

⁴⁷ As informações sobre o projeto “Episódios do Sul” consultadas e aqui citadas encontram-se disponíveis em: <<http://www.goethe.de/ins/br/lp/prj/eps/epd/pt14367478.htm>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2016.

⁴⁸ Informações disponíveis no site do Programa de Pós-graduação em História do IFCH/UNICAMP: <<http://www.ifch.unicamp.br/ifch/pos/historia/0/296/linhas-pesquisa>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

A criação de tal linha de pesquisa é registrada e divulgada em matérias publicadas pelo Jornal da UNICAMP⁴⁹. Segundo informações fornecidas pela historiadora da arte Claudia Mattos⁵⁰ ao periódico institucional, a demanda para a criação de tal linha de pesquisa seria resultado de vários fatores. Em primeiro lugar, de um ponto de vista mais geral, argumenta que deve-se ter em vista uma tendência internacional, que vem se consolidando na última década: “o estudo da história da arte produzida fora da tradição europeia” (MATTOS apud: ORSI, 2013, p.9). Nas palavras da professora:

Nos últimos dez anos, mais ou menos, os cursos de história da arte no exterior passaram a expandir seus currículos e a contratar professores que trabalham fora da tradição europeia. Isso cada vez mais acontece nos grandes centros. [...] Este [o Brasil] é um país onde existe um legado cultura que vai muito além do desenvolvimento de uma arte europeia transplantada para o Brasil. [...] Para além da necessidade de colocarmos o Brasil em sintonia com a comunidade científica internacional, sabemos que o país oferece um enorme potencial para pesquisas do gênero, devido à sua história e à enorme diversidade cultural que dela resultou. Esse potencial precisa ser contemplado. (MATTOS apud: ORSI, 2013, p.9)

Por outro lado, de um ponto de vista local, Mattos aponta a importância da doação feita à UNICAMP pelo físico Rogério César de Cerqueira Leite de sua coleção composta por cerca de 500 peças africanas e 200 pré-colombianas. A professora lembra que objetos como os que constituem a coleção são, no Brasil, pouco estudados pela história da arte, sendo geralmente investigados por antropólogos e historiadores que, em suas palavras, “não têm o treino no campo da história da arte, não usam métodos de história da arte”. A doação da coleção se configurou assim como “o grande momento, o grande argumento” para a expansão da história da arte praticada na UNICAMP “para além da tradição europeia” (MATTOS apud: ORSI, 2013, p.9). E completa:

O grande diferencial, no programa de história da arte da Unicamp, sempre foi o desenvolvimento de pesquisas centradas na materialidade das obras [...]. Em geral não se estuda só o contexto em que a obra foi feita, mas a primeira tarefa é entender a forma, a textura, a materialidade, e o modo como os diferentes contextos são incorporados e organizados em um objeto. [...] Um instrumento fundamental da

⁴⁹ ORSI, Carlos. **IFCH terá o 1º programa no país de história da arte não-europeia**. In: JORNAL DA UNICAMP. ANO XXVII, Nº 573, P.9. Campinas, 2 a 8 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_573_pagina_09_web.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

A matéria foi complementada com uma espécie de errata, publicada online em 11 de outubro de 2013, sob o título “Linha de pesquisa em história da arte não-europeia gera interesse”: “Uma correção feita por Claudia Mattos é que não se trata de um novo programa de pós-graduação no IFCH”. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/10/11/linha-de-pesquisa-em-historia-da-arte-nao-europeia-gera-interesse>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

⁵⁰ Claudia Valladão de Mattos é professora livre-docente no Instituto de Artes da UNICAMP e professora permanente no programa de pós-graduação em História (área de concentração História da Arte) do IFCH da mesma universidade. No programa, participa das linhas de pesquisa Estudo das Tradições Clássicas e da recentemente criada Questões de arte não-europeia.

história da arte é a descrição minuciosa da obra, para não perder de vista o objeto, que é o foco do trabalho [...]. A partir desse foco na materialidade da obra, pode-se ir além e se investigar, por exemplo, a história do objeto dentro de determinadas coleções, se perguntar por que aquela obra específica, com determinadas características formais e materiais pôde se tornar objeto de interesse para o colecionador, para o crítico ou para o público, etc. A partir desses questionamentos se pode visualizar a rede na qual essa obra se inseriu num determinado momento histórico. (MATTOS apud: ORSI, 2013, p.9)

Mattos justifica ainda a inclusão da “arte asiática” como uma resposta tanto à importância dada à tal produção na especificidade do contexto paulista, tendo em vista as migrações ocorridas desde o início do século XX até os dias atuais: “como professora de História da Arte, sempre recebo essa demanda [...]. No Instituto de Artes, por exemplo, temos uma proporção significativa de estudantes de origem asiática. Esse foi um dos motivos para a gente desenvolver essa terceira linha” (MATTOS apud: ORSI, 2013, p.9).

A professora ressalta ainda a importância de estudos em teoria da arte, atribuindo a eles os subsídios necessários para “lidar com esse novo campo, como trabalhar com arte não-europeia dentro do campo de uma história da arte crítica”. Como ela bem lembra, deve-se ter em conta que os conjuntos de objetos que a linha de pesquisa propõe-se a investigar não eram, até pouco mais de um século, sequer considerados arte. Logo, se a disciplina acadêmica história da arte tem suas origens fundamentadas na produção artística e cultural ocidental, com fortes vínculos com a tradição clássica, o interesse nesses objetos também está relacionado ao desenvolvimento de “novos métodos para abordar obras que estejam fora da tradição clássica” (MATTOS apud: ORSI, 2013, p.9). Mattos então completa:

Esse debate é muito importante para que a gente não divida em dois o programa e a formação dos nossos alunos, entre os que estudam a arte europeia e os que trabalham com esses novos objetos. Então, para manter o programa coeso e para que todos os alunos aproveitem integralmente do programa que oferecemos, teremos o curso de teoria. Este será o lugar de integração e de debate sobre uma nova história da arte crítica. (MATTOS apud: ORSI, 2013, p.9)

De alguma forma, é possível presumir a partir da fala de Mattos que essa necessidade de fazer a nova linha de pesquisa dialogar com as duas anteriormente estabelecidas, tem uma relação direta com a revisão que a disciplina tem passado nas últimas décadas, podendo assim contribuir para a revisão de seus pressupostos.⁵¹ Dada sua importância e relação direta com o

⁵¹ Mattos, em depoimento publicado no site do Instituto Goethe, reforça essa ideia: “A descolonização é também um processo que atinge o discurso. Precisamos de novos termos, a fim de construirmos novas relações com os objetos culturais. Nas ‘Conversas com objetos’, procedemos a essa reavaliação no campo da história da arte, especialmente por meio de uma postura crítica frente a teorias e práticas marcadamente europeias no campo das Humanidades. Neste sentido, quer-se sobretudo reconhecer as diferentes tradições visuais em suas especificidades culturais. Nos últimos anos, foram feitos muitos esforços para estabelecer estruturas institucionais para a comunicação e a interação entre os países do Sul. Nós, os países do Sul, precisamos nos conhecer melhor, a fim

tema dessa tese, esse assunto será revisitado em vários outros momentos, ao longo desse capítulo.

De forma a incluir mais um ponto nessa complexa rede de instituições e debates, uma das “Conversas com objetos”⁵² fez parte da programação do XXXV Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte e do Colóquio Internacional Novos Mundos: Fronteiras, Inclusão, Utopias, eventos simultâneos e resultantes da parceria entre o Comitê Brasileiro de História da Arte (CBHA) e o Comitê Internacional de História da Arte (CIHA)⁵³ (Museu Nacional de Belas Artes – MNBA, Rio de Janeiro, RJ, 2015).⁵⁴ Em comum, a professora Claudia Mattos estava à frente das conferências “Conversas com objetos” e presidia o CBHA. Como especialistas convidados, participaram: o historiador da arte Roberto Conduru, professor do Instituto de Artes da UERJ; os historiadores da arte Thierry Dufrêne e Peter Schneemann (CIHA); e a historiadora da arte e curadora chefe da Pinacoteca do Estado de São Paulo Valeria Piccoli. Para o encontro, foram escolhidos dois objetos. Apesar de não ter encontrado indicações precisas no site do projeto, um deles me parece se trata de um objeto produzido pelo povo Punu e que integra a coleção de peças africanas do acervo de Rogério Cézár de Cerqueira Leite (SUNEGA, 2012, p.85)⁵⁵, a qual foi doada para a UNICAMP, como já citado anteriormente. Outro, é o objeto NBP (Novas Bases para a Personalidade), proposto pelo artista

de identificar interesses comuns e também diferenças”. Disponível em: <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/sup/eps/20813994.html>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

⁵² A saber: até o momento, foram realizadas quatro conferências. A primeira, em 25 de junho de 2015, no Goethe-Institut São Paulo (SP); a segunda, em 25 de agosto de 2015, na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, Rio de Janeiro (RJ); a terceira, em 14 de junho de 2016, na Casa das Onze Janelas, Belém (PA); a quarta, em 29 de outubro de 2016, no Museu Afro Brasil (SP).

⁵³ “Fundado em 1972, o Comitê Brasileiro de História da Arte (CBHA) é uma associação de professores e pesquisadores dedicados a estudos no campo da história da arte brasileira e internacional. Filiado ao *Comité International d'Histoire de l'art* (CIHA), o CBHA busca estabelecer condições de intercâmbio com pesquisadores e instituições internacionais e estimular, por meio de seus colóquios anuais, a divulgação das pesquisas realizadas por seus membros, promovendo a comunicação e a troca de conhecimentos entre a disciplina e campos correlatos.” Informações disponíveis no site do CBHA: <<http://www.cbha.art.br/>>. Acesso em: 21 de novembro de 2015.

⁵⁴ A programação dos eventos, bem como os anais deles resultantes, podem ser consultados em: <<http://www.cbha.art.br/coloquios/2015/programa.html>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2016.

⁵⁵ O objeto me parece ser o mesmo que foi apresentado na exposição “Gênese e celebração”, em exibição na Pinacoteca de São Paulo entre 10 de novembro de 2012 e 27 de janeiro de 2013. No catálogo, a mesma escultura é identificada como Fole Punu (bomba de ar), sobre a qual versa a seguinte nota explicativa: “o povo Punu é um dos quarenta a compor o mosaico de grupos étnico-linguísticos do Gabão. O objeto antropomórfico Punu presente no acervo é na verdade um fole de madeira do tipo utilizado por ferreiros para ativar suas forjas. Os volumes que se projetam à frente do objeto são câmaras de ar coberta de pele animal. Quando pressionadas, fazem com que o ar siga por uma passagem tubular interna para depois sair na direção do fogo. Em diversas culturas do continente a manipulação dos metais se relaciona a processos de procriação. Na forja, fogo, ar, água e terra se combinam para gerar o ferro. A cor branca apresentada no rosto se relaciona ao mundo espiritual dos ancestrais e por isso em alguns ritos são pintados com argila clara. Os cabelos são criados de modo intrincado por meio de volumes e texturas marcadas na madeira. Também os lábios escuros, as sobrancelhas finas e arqueadas e as bochechas salientes são usuais, assim como os desenhos que formam losangos na testa da escultura. Atualmente são utilizadas primordialmente para o entretenimento e com menor frequência suas aparições se dão no contexto ritualístico de presentificação dos ancestrais. (SUNEGA, 2012, pp.20;84-85).

brasileiro Ricardo Basbaum⁵⁶, que também participou como especialista convidado. Em vídeo oficial do projeto que registra trechos desse encontro em particular⁵⁷, ocorrido em 25 de setembro de 2015, na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, Mattos assim afirma diante dos objetos escolhidos para aquela ocasião:

Romper com a maneira acadêmica de abordar objetos, de abordar a arte. [...] Como falar de um objeto que foi removido do contexto? [...] Porque a gente acha que só pode falar desse objeto se souber da origem dele e do momento em que foi criado? [...] A gente emudece e ignora a presença e o poder que ele tem sobre nós só porque não sabemos quando foi criado, quem criou... Enfim, as informações básicas que permitem que um historiador da arte possa dizer qualquer coisa. (MATTOS, DEPOIMENTO ORAL – CONFERÊNCIA “CONVERSAS COM OBJETOS”, AGOSTO DE 2015)⁵⁸

⁵⁶ É a partir do objeto NBP que se desenvolve o projeto “Você gostaria de participar de uma experiência artística?”, que teve início em 1994 e, desde então, percorreu um longo trajeto nacional e internacional, tendo passado pelas seguintes cidades: Belo Horizonte (MG); Brasília (DF); Curitiba (PR); Florianópolis, Joinville e Palhoça (SC); Fortaleza (CE); Goiânia (GO); Macaé e Rio de Janeiro (RJ); Nova Hamburgo, Pelotas e Porto Alegre (RS); Rio Branco (AC); São Paulo (SP); Vitória (ES), no Brasil; além de Antuérpia, Bruxelas, Courtrai e Vilvoorde (Bélgica); Berlim, Gera, Hamburgo, Jena, Kassel, Oldemburgo e Schleswig (Alemanha); Bondy (França); Buenos Aires (Argentina); Caldas da Rainha, Lagos, Lisboa e Porto (Portugal); Chicago (Estados Unidos); Cidade do México e Tijuana (México); Graz, Klagenfurt, Niederhollabrunn e Viena (Austria); Haia, Rotterdam e Utrecht (Países Baixos); Liubliana (Eslovênia); Liverpool, Londres e Plymouth (Reino Unido); Nova York (Estados Unidos); San Sebastián e Vigo (Espanha); Santiago e Valparaíso (Chile); Santiago de Compostela (Espanha); Tallinn (Estônia), no exterior. Segundo informações que constam no site do artista, o projeto se “inicia com o oferecimento de um objeto de aço pintado (125 x 80 x 18 cm) [o NBP] para ser levado para casa pelo participante (indivíduo, grupo ou coletivo), que terá um certo período de tempo (em torno de um mês) para realizar com ele uma experiência artística. Ainda que o objeto físico seja o elemento real e concreto que deflagra os processos e inicia as experiências, na realidade seu papel é trazer para o primeiro plano certos conjuntos invisíveis de linhas e diagramas, relativos a diversos tipos de relações e dados sensoriais, tornando visíveis redes e estruturas de mediação”. Informações disponíveis no site do projeto: <<http://www.nbp.pro.br/index.php>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2016.

⁵⁷ Publicado em 04 de abril de 2016, no canal oficial do Goethe-Institut Brasil no YouTube, o vídeo intitulado “Conversas com objetos | Parque Lage | Rio de Janeiro” encontra-se disponível em: <https://youtu.be/_wv9SGknUic>. Acesso em: 13 de dezembro de 2016.

⁵⁸ Os trechos citados da fala de Mattos foram extraídos do vídeo que registra a conferência. Foi mantida a ordem em que aparecem na edição, que é bastante breve em relação ao todo: enquanto o vídeo tem duração de 5’44”, na programação do evento do qual fez parte é estimada a duração de uma hora e meia (das 18:30 às 20:00). Apesar de reconhecer os riscos inerentes à seleção de falas de uma narrativa previamente editada, avalio que, para a discussão que aqui desejo empreender, são fundamentais e, por isso, assumo as consequências de tal opção.

Frames do vídeo “Conversas com objetos | Parque Lage | Rio de Janeiro” editados pela autora, que registram a conferência ocorrida em 25 de setembro de 2015, na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, como parte da programação do XXXV Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte e do Colóquio Internacional Novos Mundos: Fronteiras, Inclusão, Utopias.

Em certa altura do vídeo que registra parte da conferência, é notório o embate entre aqueles que enfatizam as histórias de violência resultantes da transferência arbitrária do objeto produzido pelo povo Punu de seu contexto de origem para acervos ocidentais e, em controvérsia, o argumento do historiador da arte Steven Nelson (que é considerado hoje uma das referências nos estudos de arte afro-americana e africana) e que transcrevo a seguir:

Eu me pergunto se a gente estaria discutindo isso se esse objeto não fosse africano? [...] Estou fascinado com todas essas hipóteses bastante primitivistas que foram feitas sobre a arte africana e os africanos, e sobre como todo mundo se sente muito culpado por isso. Foi parar em uma coleção... Grande coisa! Ele tem outra vida. [...] A gente tem que parar de, mais uma vez, primitivizar a arte africana, os povos de lá e seus descendentes. (NELSON, DEPOIMENTO ORAL – CONFERÊNCIA “CONVERSAS COM OBJETOS”, AGOSTO DE 2015)

Avalio que a fala de Nelson, ao contrário do que possa aparentar à primeira vista, não pretende negar as prováveis histórias de apropriação, descontextualização e uso do objeto em questão como resultado e reforço da ideia do fardo do homem branco e que, aliás, poderia ser

também a história de qualquer outro objeto produzido por culturas não-ocidentais. Aqui uma observação se faz necessária. Ao longo do trabalho, toda vez que eu fizer uso do termo “não-ocidental” (incluindo as variantes resultantes da necessidade de flexão de número) será em referência a pessoas, lugares de produção artística e fenômenos artístico-culturais que ocorram fora do eixo dominante Europa-Estados Unidos. Essa não é uma escolha livre de problematizações, pois mesmo o que se compreende como Europa é bastante plural. Se, por exemplo, compararmos o poder de influência artística, cultural, política e econômica da Europa Ocidental com o chamado Leste Europeu, somos muito mais impactados pela primeira e pouco conhecemos sobre a segunda. No entanto, de forma a contextualizar tal opção, faço uso das reflexões tecidas pelo historiador Francisco Alambert, ao citar o caso da inclusão de dois únicos artistas brasileiros (Hélio Oiticica e Lygia Clark, sem surpresas) justamente em seção intitulada “mundo não-Occidental” no compêndio “Arte desde 1900: Modernismo, Antimodernismo, Pós-Modernismo”⁵⁹ (2004), organizado pelos especialistas reconhecidos internacionalmente na área: Hal Foster, Rosalind Krauss, Yve-Alain Bois, Benjamin H.D. Buchloh, David Joselit. Nas palavras de Alambert,

Justamente quando acreditávamos que éramos sujeitos de uma conquista histórica – a de ser parte ativa da arte do mundo –, este nos responde com uma ambiguidade cortante. Não somos parte do mundo ‘ocidental’. Mas também não somos parte do mundo dos outros, do mundo ‘oriental’ (seja lá o que isso signifique). Do ponto de vista do ‘mundo’, nós, mesmo aqueles de nós que podem ser vistos como melhores, somos um não lugar, um entrelugar ou simplesmente uma ideia fora do lugar. [...] Se é muito difícil que nossa produção cultural seja entendida como parte do mundo moderno (entenda-se, capitalista avançado), também para nós ser ou não ser parte do mundo moderno ou ‘ocidental’ é sempre um problema. De um lado, sabemos que somos parte desse mundo; de outro, sabemos que não o somos, exatamente. *A diferença brasileira nos persegue.* (ALAMBERT in: BARCINSKI, 2014, pp.8-9)

Obviamente que a análise de Alambert circunscreve os problemas de identidade da produção artística brasileira. De todo modo, considero como exemplar para demonstrar o quanto que o uso do termo “ocidental” é bastante limitado, sendo os “não-ocidentais” uma maioria numérica e heterogênea.

Retomando a crítica de Steven Nelson em relação à recepção e leitura da arte produzida no continente africano, o antropólogo Kabengele Munanga em prefácio de uma coletânea de textos sobre arte da África do historiador da arte alemão Carl Einstein (1885-1940) lembra que

A arte produzida na África subsaariana, dita negra, levou muito tempo para ter estatuto de “arte” tal como foi concebida no pensamento ocidental. Até o fim do século XIX, essa arte era considerada “primitiva” porque era produzida por povos que, de acordo

⁵⁹ FOSTER, Hal Foster; KRAUSS, Rosalind; BOIS, Yve-Alain; BUCHLOH, Benjamin H.D.; JOSELIT, David. **Art since 1900: Modernism, Antimodernism, Postmodernism.** Londres: Thames & Hudson, 2004.

com o esquema evolucionista, se encontrava ainda na fase inicial da evolução humana e evoluíam até a fase mais avançada, a civilização, em que se encontram os povos europeus. Sua arte, também considerada arte primitiva, infantil, evoluiria até chegar um dia ao estado de uma arte abstrata, geométrica, mais elaborada, característica da Europa civilizada. Havia por trás dessa visão não apenas os preconceitos apoiados na ignorância da arte tradicional africana, mas também a ideologia colonialista veiculada pelo discurso da missão civilizadora de uma África primitiva que constituía um fardo para o homem branco. (MUNANGA in: CONDURU e O'NEILL, 2015, p.7)

Como pode-se observar, até a atribuição do valor arte não deu-se gratuitamente. Apesar da reconhecida influência das máscaras africanas para o desenvolvimento de movimentos artísticos no contexto das vanguardas europeias do início do século XX, cujo exemplo mais reproduzido e que virou símbolo da expressão máxima desse encontro entre Europa e África seja a pintura “*Les demoiselles d'Avignon*” (1907) de Pablo Picasso (1881-1973)⁶⁰; durante longo tempo persistiu (e, em certa medida, ainda resiste) entre especialistas e o público em geral a associação do adjetivo “primitiva” ao termo arte quando usado para nomear a produção da África.

Pablo Picasso (1881-1973). *Les demoiselles d'Avignon*, 1907. Óleo sobre tela. Fonte: Museum of Modern Art (MoMA).

Ainda na fala de Munanga, há algo que pode orientar a compreensão do argumento de Steven Nelson. Segundo o antropólogo, a partir do reconhecimento estético e da atribuição do valor arte, também “nasceu a necessidade de transformar esses objetos em estudos de arte como se faziam com os objetos de arte europeia. Daí a importância de uma abordagem metodológica capaz de dar conta dessa nova demanda”. Munanga cita então três abordagens desses objetos

⁶⁰ Em “Arte moderna”, célebre obra do historiador da arte Giulio Carlo Argan (1909-1992), o autor assim afirma sobre o importante impacto causado pela obra: “Picasso não estava sendo o primeiro a descobrir a escultura negra; já haviam chegado os *fauves* e os expressionistas, seguindo nos rastros do exotismo e primitivismo de Gauguin. Mas era um modo de eludir o problema histórico; e o problema histórico não era a escultura negra, e sim a crise da cultura europeia, forçada a procurar novos modelos de valores fora de seu próprio campo. Provas claras são as duas figuras à direita. Não é o motivo exótico, do selvagem, do aterrador que o interessa, mas a estrutura plástica que exclui as distinções entre forma e espaço: os grandes planos oblíquos que deformam os dois rostos pertencem por igual à figura e ao espaço. Apercebe-se que o valor da arte negra consiste numa unidade, numa integralidade, num absoluto formal desconhecidos pela arte ocidental, porque sua concepção de mundo é, por uma antiga tradição, dualista: matéria e espírito, particular e universal, coisas e espaço. Por que, então, Picasso não retomou o quadro inteiro, transformando também as demais figuras? Porque não tem a menor intenção de *imitar* a arte negra. A arte negra, que condensa todo o espaço na estrutura plástica da forma, é o extremo de uma relação dialética, de um problema; outro extremo é a pintura de Cézanne, que soluciona as formas particulares na estrutura do espaço” (ARGAN, 2006, p.426).

que se destacaram, mas entre as quais não se encontra “um denominador comum” (MUNANGA in: CONDURU e O’NEILL, 2015, p.7).

Em primeiro lugar, ele cita a teoria etnológica, para a qual “os objetos de arte africana só tem sentido quando integrados num todo com o qual têm relações determinadas”, ou seja, “o que interessa no estudo desses objetos é somente o significado, o papel e a função que eles desempenham na organização social da sociedade à qual eles pertencem”. Apesar de entender que nada “brota do vazio”, Munanga considera um reducionismo exagerado a defesa de que a única e correta leitura que se pode ter de um objeto é a partir de seu contexto de produção. Cita, como um exemplo extremo da forma como essa teoria é praticada, o fato de alguns estudiosos terem chegado “a afirmar que a arte africana só existe no espírito ocidental, negando a existência da noção de belo entre os africanos” (MUNANGA in: CONDURU e O’NEILL, 2015, p.8).

Munanga apresenta, em seguida, aquela teoria que, em suas palavras, “coloca um sério problema epistemológico aos estudiosos da arte africana considerada apenas do ponto de vista de sua função na sociedade”, problematizando assim a teoria etnológica: a teoria etnoestética. A partir desse ponto de vista teórico, interroga-se se é possível “captar o significado de uma obra de arte independentemente das formas e vice-versa”, ou “analisar a forma sem consideração do conteúdo”. Munanga aponta que “esse questionamento desembocou na formação da antropologia da arte, cuja abordagem consiste na confrontação dialética entre a forma e o conteúdo e tenta resolver a velha oposição entre os defensores do funcionalismo e do formalismo” (MUNANGA in: CONDURU e O’NEILL, 2015, p.8).

O antropólogo apresenta então a última teoria: a estética, a qual se vincula ao citado Carl Einstein, segundo Munanga, um dos responsáveis por “livrar a arte africana da categoria preconceituosa ‘de arte primitiva’ para inclui-la na história universal da arte com os atributos que lhe foram negados, tais como a contemplação e a arte por arte”⁶¹. A teoria defende “o

⁶¹ Logo nos primeiros parágrafos de *Negerplastik*, obra publicada pela primeira vez em 1915, Carl Einstein esclarece a partir de qual contexto fala e o que pretende com seu estudo: “não há, talvez, nenhuma outra arte que o europeu encare com tanta desconfiança quanto a arte africana. Seu primeiro movimento é negar a própria realidade de ‘arte’ e expressar a distância que separa essas criações do estado de espírito europeu por desprezo tal que chega a produzir uma terminologia depreciativa. Essa distância e os preconceitos decorrentes dela tornam difícil – e mesmo impossível – qualquer juízo estético, pois tal juízo supõe, em primeiro lugar, certa familiaridade. O negro, entretanto, desde sempre foi considerado um ser inferior que deve ser tratado impiedosamente, e tudo por ele proposto era imediato condenado como insuficiente. Para enquadrá-lo, recorre-se a hipóteses evolucionistas bem vagas. Algumas delas se serviram do falso conceito de primitivismo, outras adornaram esse objeto indefeso com frases falsas e persuasivas, falavam de povos vindos do final dos tempos, além de tantas outras coisas. Esperava-se colher por intermédio do negro um testemunho das origens, de um estado que jamais havia evoluído. A maior parte das opiniões expostas sobre os africanos repousa sobre tais preconceitos construídos para justificar uma teoria cômoda. Em seus juízos sobre os negros, o europeu reivindica para si um postulado, o de uma superioridade absoluta, verdadeiramente exagerada. Finalmente, nossa ausência de consideração pelo negro

estatuto liberal da arte africana”, a possibilidade de ler essa produção sem a obrigatoriedade de estabelecer um vínculo entre a significação original e a apreciação, partindo assim do pressuposto que de “a única coisa que conta é a forma como ela nos afeta” (MUNANGA in: CONDURU e O’NEILL, 2015, pp.8-9). Assim,

A arte africana da mesma maneira que a arte ocidental, sem negar seu papel na sociedade que também a arte ocidental possui, deve ser considerada uma arte por arte e consequentemente um objeto de contemplação simplesmente a partir da emoção em nós produzida por sua forma. [...] Para a teoria estética, o objeto deve ser olhado por si mesmo, sendo essencial apenas o aperfeiçoamento de sua forma. Exemplos tirados de diversas sociedades africanas mostram que é possível encontrar nelas noções em línguas nativas relacionadas à estética ou consideradas como tais e a partir das quais se pode estabelecer a existência de um sentimento estético entre os povos negros. (MUNANGA in: CONDURU e O’NEILL, 2015, p.9)

É importante observar que as três teorias avizinham-se de pautas colocadas em discussão desde o final do século XIX, no processo de reconhecimento da história da arte como disciplina autônoma e da valorização das formas por meio de trabalhos de diversos historiadores da arte, que inclui o citado Carl Einstein e outros como o austríaco Aloïs Riegl (1858-1905) e o suíço Heinrich Wölfflin (1864-1945). A emergência de métodos de investigação que dão ênfase à história das formas (que na historiografia da arte convencionou-se abarcar sob o termo “formalismo”), segundo o historiador da arte José Fernández Arenas (1930-2015), torna evidente o movimento de “reação dialética contra o determinismo positivista que intenta explicar a arte a partir das condições materiais do objeto estético”. Arenas reconhece também a dificuldade de integrar um conjunto de nomes sob o termo “metodologia formalista”, pois “cada autor [...] tem seu método”, o que aponta para uma pluralidade de formas de abordagem do fenômeno artístico e uma série de controvérsias que o uso do termo uniformiza. No entanto, o que os reuniria seria o esforço em procurar “uma explicação do fato estético, estudado objetivamente”, de modo a encontrar “uma explicação de sua aparição, as diferenças, as analogias e as condições de sua variabilidade em cada momento e cada lugar”. Os investigadores de abordagem formalista insistiriam “na análise explicativa, descritiva das mudanças das formas, relegando a um segundo lugar o conhecimento do artista criador, assim como do meio e do conteúdo”, o que os contraporiam aos biógrafos (como o Giorgio Vasari).

corresponde apenas à ausência de conhecimento a seu respeito, o que só serve para oprimi-lo injustamente. [...] Os conhecimentos que existem sobre arte africana são, no conjunto, parcos e imprecisos [...]. É preciso, então, evitar fazer uma descrição puramente exterior que nunca terá outro resultado além de dizer que uma tanga é uma tanga [...]. Apesar de tudo, partiremos de fatos e não de sucedâneos, de algo que se revela mais certo do que todo conhecimento possível de ordem etnográfica ou outra: as esculturas africanas! [...] Dois imperativos absolutos, entretanto, um a respeitar, outro a evitar: é preciso ater-se à visão e avançar nos limites de suas leis específicas Sem, em nenhum momento, substituir a visão ou a criação pesquisada pela estrutura das próprias reflexões: abstenhamo-nos de deduzir teorias evolucionistas cômodas e equiparar o processo de pensamento com a criação artística” (EINSTEIN in: CONDURU e O’NEILL, 2015, pp.27-29;31-33).

Em suma: “o formalismo intenta desvincular-se da biografia de artista, separar-se da reconstrução do meio social, político e religioso e também da erudita filologia dos grandes conhecedores preocupados pela precisão dos documentos e das datações”. Sua contribuição para “a história da arte como ciência” residiria no fato de “centrar seu interesse na obra de arte como fato estético concreto e ao potencializar o valor das formas como linguagem” (ARENAS, 1986, pp.89-90)⁶² Tendo em vista a importância e a complexidade desse debate, ele não será desenvolvido por enquanto, pois será retomado mais adiante, em momento que considero mais apropriado.

Pessoalmente, embora tenha ressalvas e resistências em relação às teorias etnológica e estética e uma maior inclinação para a etnoestética em virtude de motivos que, acredito, ficarão mais evidentes no desenrolar dessa tese; penso que elencar perspectivas tão controversas a respeito de um mesmo objeto de estudo é tornar evidente a variedade de análises e resultados que dele podem emergir e, nesse processo, contribuir para debates, revisões e avanços para a história da arte enquanto campo de investigação científica. Relembrando Magalhães, admitir o papel fundamental das controvérsias não é sucumbir ao “relativismo” ou ao “ceticismo indiferente”, mas faz-nos compreender o percurso da disciplina de forma “muito mais ‘científica’ e realista”, revestindo-a assim “de um tom de fidelidade que a aproxima da prática científica real, em que as ilações que se imbricam num controvérsia ligam a história da ciência ao mundo em que coabitam fatores externos e internos diversos” (MAGALHÃES, 2015, p.53).

A partir de tais referências, é possível compreender que a leitura “primitivista” a qual Steven Nelson alude na fala de seus pares é aquela que faz com que olhemos para um determinado objeto de um ponto de vista quase não-histórico, como se todos os seus significados realmente válidos tivessem sido congelados em um tempo ancestral, suspenso, anterior à sua descontextualização; e que a única coisa que se pode dizer sobre seu presente é uma narrativa de violação. Dessa perspectiva, qualquer coisa que se diga sobre ele terá necessariamente relação direta com esse significado original e/ou a história de sua transferência de seu contexto de produção. Fica evidente que, para Nelson, esse pretense ato de respeito para

⁶² Arenas relaciona ainda o surgimento da metodologia formalista “à invenção da fotografia e à prática de novas correntes artísticas depois do impressionismo”. O historiador da arte assim argumenta: “A fotografia supõe um meio de reprodução de obras que permite sua comparação visual, por um lado, e a reação que provoca diante do fato de poder representar de uma maneira mecânica e realista os temas: a grande revolução da imagem! Em relação à prática das novas correntes artísticas, nem todos os formalistas receberam com a mesma equanimidade ou o mesmo grau de aceitação. A construção espacial característica do cubismo e a expressividade da forma própria do expressionismo são, por sua vez, os dois princípios fundamentais da metodologia visibilista ou formal. Eles permitiram o ‘descobrimento’ de certos estilos considerados como decadentes e que foram elevados à categoria de verdadeiras formas artísticas (barroco, por Wölfflin e Riegl; rococó, por Schmarsow; romano, por Wickhoff; tardoromano, por Riegl; maneirismo, por Dvořák; moçárabe, por Manuel Gómez Moreno, etc)” (ARENAS, 1986, p.90).

com as comunidades que o produziram, na realidade, reduz mais uma vez a experiência diante de tal objeto e restringe significativamente as possibilidades de leituras. Os questionamentos de Nelson me parecem remeter à defesa da “afrocentricidade”. De acordo com a linguista Ama Mazama, essa ideia “surtiu no início da década de 1980” com a publicação de uma série de obras pelo historiador Molefi Kete Asante, em cujo cerne está a afirmação de que os africanos devem operar como agentes autoconscientes, “não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora”, mas controlando o próprio destino “por meio de uma auto definição positiva e assertiva”. Afirmar ainda que “a afrocentricidade surgiu em resposta à supremacia branca, a qual tem assumido diversas formas”: a mais evidente, como “um processo físico de pura violência”; mas também como “um processo social e econômico pelo qual milhões perdem a soberania”; e “um processo mental, mediante a ocupação do espaço psicológico e intelectual dos que devem ser submetidos” (MAZAMA in: NASCIMENTO, 2009, pp.111-112). Com relação ao último, Mazama ainda completa:

A tomada do espaço mental africano ocorre por meio do disfarce de ideias, teorias e conceitos europeus como universais, normais e naturais. Todos são “étnicos”, menos os europeus. Mas essa aceitação não questionada da Europa como normativa é altamente problemática para os africanos. Com efeito, a Europa forjou grande parte de sua identidade moderna à custa dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como o mais civilizado e do africano como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, aistórico e assim por diante”. (MAZAMA in: NASCIMENTO, 2009, pp.111-112)

Essas ideias repercutem, por exemplo, naquilo que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie chama de “o perigo de uma história única”, argumento por ela desenvolvido em comunicação apresentada em uma das conferências do evento “*TED Global 2009*”, realizado em julho de 2009.⁶³ A escritora inicia sua comunicação autoafirmando-se como uma “contadora de histórias” que, por meio do relato de algumas vivências pessoais, gostaria de tratar sobre o que nomeia como “o perigo de uma história única”. Inicia sua narrativa rememorando seu processo de alfabetização precoce e de como os primeiros livros infantis aos quais teve acesso, britânicos e americanos, definiram suas representações de mundo durante seus primeiros anos de vida. Segundo seu relato, apesar de nunca ter estado até então fora de

⁶³ A sigla TED é um acrônimo de *Technology, Entertainment, Design* (cuja tradução para português seria “Tecnologia, Entretenimento, Design”). As conferências TED são uma proposição da *Sapling Foundation*, uma fundação privada sem fins lucrativos sediada na cidade de Nova York (EUA), criada em 1996 por Chris Anderson (1957-), empresário do ramo da comunicação. A fundação tem por objetivo disseminar ideias. A conferência “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie foi publicada e transcrita integralmente no site oficial do evento em outubro de 2009. A tradução e revisão das legendas para o português brasileiro foram feitas respectivamente por Erika Rodrigues e Belucio Haibara. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

seu país natal, os personagens que povoavam suas histórias (tanto aquelas lidas nos livros, como as por ela inventadas) eram brancos, tinham olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e bebiam cerveja de gengibre. Nelas, as meninas tinham longos cabelos que formavam rabos-de-cavalo. Adichie não existia na literatura à qual teve acesso: ela era uma menina negra nigeriana que, além de comer mangas, tinha cabelos crespos que não formavam rabos-de-cavalo. A escritora narra que somente quando teve acesso a obras de escritores africanos, como o nigeriano Chinua Achebe (1930-2013) e o guineense Camara Laye (1928-1980), as quais não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, é que sua percepção da literatura mudou:

Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são. (ADICHIE, DEPOIMENTO ORAL – CONFERÊNCIA TED GLOBAL 2009, JULHO DE 2009)

Adichie descreve-se como uma pessoa vinda de uma família nigeriana convencional de classe média. Filha de um professor e de uma administradora, cresceu num campus universitário localizado ao leste do país e descreve sua infância como “muito feliz, cheia de risos e amor”. Ela e sua família se alimentavam de pães, margarina e geleia nos cafés da manhã, e contavam com os serviços de uma trabalhadora doméstica. Uma narrativa muito diversa e chocante, por exemplo, para a sua colega de quarto da universidade nos Estados Unidos, que não conseguia compreender como Adichie tinha aprendido a falar inglês, porque ouvia Mariah Carey ao invés de canções tribais e como sabia usar o fogão. “Minha colega de quarto”, conta a escritora, “tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. [...] Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais”.

Por outro lado, após ter passado anos nos EUA (onde sua identidade nacional foi esquecida e, em detrimento dessa, passou a ser tratada por “africana”), compreendeu que, se não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, talvez tivesse construído as mesmas expectativas de sua colega: a África como “um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por eles mesmos, e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil”. Adichie reconhece ainda sua “culpa na questão da história única”, relatando sua experiência ao visitar o México saindo dos Estados Unidos alguns anos antes, em meio a um tenso debate no qual “imigração tornou-se sinônimo de mexicanos”,

de “pessoas que estavam espoliando o sistema de saúde, passando às escondidas pela fronteira, sendo presos na fronteira”. Percebeu-se surpresa e, por consequência, “oprimida pela vergonha” ao “andar no meu primeiro dia por Guadalajara, vendo as pessoas indo trabalhar, enrolando tortilhas no supermercado, fumando, rindo”.

Eu percebi que eu havia estado tão imersa na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma coisa em minha mente: o imigrante abjeto. Eu tinha assimilado a única história sobre os mexicanos e eu não podia estar mais envergonhada de mim mesma. Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. [...] Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. [...] Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. [...] A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. (ADICHIE, DEPOIMENTO ORAL – CONFERÊNCIA TED GLOBAL 2009, JULHO DE 2009)

De forma a exemplificar o poder das narrativas, Adichie relata ainda um episódio ocorrido em uma de suas palestras ministrada nos EUA:

Recentemente, eu palestrei numa universidade onde um estudante disse-me que era uma vergonha que homens nigerianos fossem agressores físicos como a personagem do pai no meu romance [a saber: trata-se de “Hibisco roxo” (2003)]. Eu disse a ele que eu havia terminado de ler um romance chamado “Psicopata Americano” e que era uma grande pena que jovens americanos fossem assassinos em série. É óbvio que eu disse isso num leve ataque de irritação. Nunca havia me ocorrido pensar que só porque eu havia lido um romance no qual uma personagem era um assassino em série, que isso era, de alguma forma, representativo de todos os americanos. E agora, isso não é porque eu sou uma pessoa melhor do que aquele estudante, mas, devido ao poder cultural e econômico da América, eu tinha muitas histórias sobre a América. Eu havia lido Tyler, Updike, Steinbeck e Gaitskill. Eu não tinha uma única história sobre a América. (ADICHIE, DEPOIMENTO ORAL – CONFERÊNCIA TED GLOBAL 2009, JULHO DE 2009)

Não é que a escritora não reconheça os problemas do país e do continente onde nasceu. Apesar das enormes e depressivas catástrofes, dos dramas familiares e sociais por ela e pelos seus vivenciados, Adichie enfatiza: “insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que formaram-me”.

Retomando assim a fala de Nelson e relacionando-a à comunicação de Adichie, penso que além de delimitar o objeto a uma única história, talvez essa história de violência esteja mais relacionado ao narrador, como uma forma de lidar com a culpa que lhe é atribuída por fazer parte do grupo que deteve durante longo tempo o direito à fala, do que exatamente sobre o objeto. Reconheço que esse é um ponto de vista muito controverso, ainda mais pensando em contextos específicos como o brasileiro, no qual os relatos de violação de direitos na história

recente ainda não foram colocadas em pauta pela sociedade de forma que pudessem ser realmente “superados”. Não é que se negue essa pauta. No entanto, é necessário pensar que não são apenas as narrativas de violência que nos definem, não é apenas a mão do opressor que determina o destino das narrativas ou deve ser colocada como o marco fundante único de todas elas.

Para mim, o argumento sobre “o perigo de uma história única” faz-se mais compreensível quando recordo-me de uma conversa informal que tive, há alguns anos, com um colega de área sobre um infográfico elaborado, em 2014, a partir de avaliações e informações registradas pelos usuários do *Internet Movie Database* (IMDb), uma espécie de banco de dados de produções audiovisuais de todo o mundo. O infográfico pretendia elencar os melhores longas-metragens produzidos por cada um dos países da América Latina. Esse meu colega chamou atenção para o fato de que a maior parte dos filmes listados reafirmavam a imagem da América Latina apenas como lugar de múltiplas violências. Entre vários outros, três exemplos justificam claramente tal impressão: os melhores filmes produzidos no Brasil, na Colômbia e no México apontados na lista são, respectivamente, “Cidade de Deus” (2002), “Maria cheia de graça” (2004) e “Amores brutos” (2000). Nos três, são centrais temas como pobreza, violência, tráfico de drogas, falta de expectativas, etc.

Gráfico “O melhor filme de cada país latino-americano segundo IMDb”.

À esquerda, lê-se:

“Este mapa mostra a película produzida ou filmada em cada país da América Latina com a melhor média no IMDb. Todas tem, ao menos, 50 votos dos usuários. Os filmes com estrela encontram-se entre os Top 250.

Foram considerados apenas o Brasil e os países de língua hispânica. Haiti, Guiana, Guiana Francesa, Suriname, Jamaica, Belize e outros países não estão representados. Não há registro para El Salvador.

Os títulos podem mudar.”

Informações sobre o gráfico e os filmes listados disponíveis em: <<http://enfilme.com/notas-del-dia/mapa-la-mejor-pelicula-de-cada-pais-latinoamericano-segun-imdb>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2017.

Com relação ao caso do filme brasileiro, há uma curiosa convergência. Em fins de março de 2002, pouco meses antes do lançamento oficial de “Cidade de Deus” (o qual se deu oficialmente em agosto daquele ano), a Fox exibiu o episódio “A culpa é da Lisa” da série Os Simpsons⁶⁴, em que a conhecida família estadunidense visita pela primeira vez o Brasil. O disparo do enredo é o desaparecimento de um órfão brasileiro obviamente chamado Ronaldo, com o qual Lisa se correspondia sistematicamente e do qual havia se tornado madrinha, enviando quantias de dinheiro para ajudá-lo em sua formação. Com o desejo de investigar o ocorrido, a família Simpson viaja para o Brasil, em busca de notícias e do paradeiro do menino. O episódio é povoado de exemplos a respeito do “perigo da história única”: apesar de ter como cenário a cidade do Rio de Janeiro (RJ), os turistas são recebidos ao som da conga e dançam em trezinhas pelas ruas da cidade; os funcionários do hotel lançam entre si chaves e malas em movimentos que fazem clara referência ao futebol; todos os programas infantis exibidos na TV brasileira têm conotação sexual; em uma favela, Homer e Bart são distraídos por uma mulher para que seus filhos (um grupo bastante numeroso de crianças...) possam furtá-los; as ruas da cidade são infestadas de ratos e macacos; uma espécie de “Don Juan” é o professor de dança do hotel onde a família encontra-se hospedada; usando as palavras de Marge, são apresentadas em vários momentos cenas que apresentam “a bebedeira e a sexualidade ambígua” do carnaval; Homer é sequestrado por um taxista carioca; Bart é engolido por uma sucuri. A Empresa de Turismo do Município do Rio de Janeiro (RIOTUR) se declarou indignada com o conteúdo do episódio e ameaçou processar a Fox, contando inclusive com o apoio do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Nas palavras dele, o episódio apresentava “visões distorcidas sobre o Brasil”⁶⁵. É interessante perceber que algumas das narrativas criticadas no desenho animado são reiteradas no filme “Cidade de Deus”. Um dos exemplos mais palpáveis é o caso do controversamente carismático personagem Dadinho/Zé Pequeno, interpretado por Douglas Silva (criança) e Leandro Firmino da Hora (adulto), cuja apresentação nas telas se tornou memorável: “Dadinho é o caralho, meu nome agora é Zé Pequeno, porra!”. Desde a infância, Dadinho/Zé Pequeno empunha armas e demonstra uma frieza assassina crescente e naturalizada, análoga ao seu desenvolvimento biológico. Entretanto, o governo brasileiro

⁶⁴ Título original em inglês: “*Blame it on Lisa*”.

⁶⁵ A repercussão citada pode ser verificada em matérias publicadas pela Folha de São Paulo e pelo Estadão (online): FOLHA ONLINE. **Riotur diz que processará produtora de “Os Simpsons”**. Publicado em: 06 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u31065.shtml>>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

ESTADÃO ONLINE. **Prefeitura do Rio quer processar produtora dos “Simpsons”**. Publicado em: 06 de abril de 2002. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,prefeitura-do-rio-quer-processar-produtora-dos-simpsons,20020406p16522>>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

parece não ter se importado com a projeção e o reforço de tais narrativas outrora tão criticadas na animação e agora reproduzidas no longa metragem (ver QUADRO RELACIONAL I). Talvez esse lapso se justifique na fala de Buscapé (Alexandre Rodrigues), personagem narrador da história: logo nos primeiros minutos do filme, ao relatar o contexto de remoção de populações em vulnerabilidade para aquela região ao longo da década de 1960, afirma que “lá [em Cidade de Deus, bairro da Zona Oeste carioca, cenário que nomeia o filme] não tinha luz, não tinha asfalto, não tinha ônibus... a Cidade de Deus fica muito longe do cartão postal do Rio de Janeiro”. Por outro lado, é possível que a euforia resultante do número recorde de quatro indicações ao Oscar tenha feito tal contradição passar despercebida. A saber, as quatro categorias para as quais “Cidade de Deus” recebeu indicação foram: melhor diretor, melhor roteiro adaptado, melhor fotografia, melhor edição. Até hoje, quinze anos depois, foi o único filme brasileiro a alcançar tal façanha.

QUADRO RELACIONAL I

Frame do episódio “A culpa é da Lisa” (2002), do justo momento em que Homer recebe voz de sequestro de um taxista carioca.

Frames de “Cidade de Deus” (2002), da sequência que apresenta o crescimento de Dadinho tornando-se Zé Pequeno.

Não se pode ignorar, no entanto, que a relação particular entre a história da arte e os exercícios de poder tem sido tema de debate em diversos contextos, principalmente em países que, por exemplo, compartilham uma história marcada por violentos processos de colonização, com uma economia alicerçada sob a exploração de populações como mão de obra feita escrava (fosse indígena ou negra), e por uma descontinuada experiência democrática até os dias atuais, como é o caso da América Latina, por exemplo. Entre 2013 e 2014, ocorreu na cidade de Bogotá, na Colômbia, uma série de encontros intitulados “*Historia del Arte y Poder: pensar la historia del arte desde el sur*”, organizados pelo grupo de trabalho *Cartografías del Arte Contemporáneo*, com o apoio do *Departamento de Artes Visuales* da *Pontificia Universidad*

Javeriana, que foi igualmente sede do evento. Como um dos desdobramentos, foram publicados dois dossiês.⁶⁶

Em editorial que introduz o primeiro volume do dossiê, a historiadora da arte Ana María Lozano (coordenadora do supracitado grupo de trabalho e professora na mesma universidade) traça uma breve história sobre o nascimento da história da arte “em seu sentido moderno” e estabelece como marco a publicação da obra “História da Arte Antiga” do alemão Johann Joachim Winckelmann (1717-1768), publicada em 1764. “Em termos metodológicos e narrativos”, Lozano considera que a obra de Winckelmann esboçou uma forma de “pensar os fatos artísticos” que perdura até os dias de hoje: “a historização dos fatos e a hierarquização dos períodos, autores, descobertas técnicas e formais” (LOZANO, 2013, p.10).

As contribuições de Winckelmann para o percurso do reconhecimento da história da arte como ciência são também discutidas pelo filósofo brasileiro Gerd Bornheim (1929-2002) em artigo intitulado “Introdução à leitura de Winckelmann”. Mesmo reconhecendo que a história da arte só viria a estabelecer-se “como ciência” no século XIX, “pois foi então que os historiadores puderam dispor de métodos adequados”, Bornheim abaliza a existência de “uma fase pré-crítica da História da Arte, que se divide, por sua vez, em dois períodos”, ilustrados por dois personagens separados por quase dois séculos:

O primeiro culmina com o aristocrático Vasari, que apresenta a arte através da biografia dos artistas, pretendendo, assim, fazer compreender melhor a sua obra e contribuindo para tornar mais eminente a posição social do artista. Vasari faz, fundamentalmente, o elogio da arte e do indivíduo, e um elogio que se nutre do

⁶⁶ O grupo de trabalho *Cartografías del arte contemporáneo*, nas palavras da sua coordenadora Ana Maria Lozano, pretende “etnizar a história da arte hegemônica, desnaturalizar seus dispositivos narrativos e tornar explícitas suas apostas ideológicas e suas construções culturais” (LOZANO, 2013, p.12). O *Encuentro Internacional Historia del Arte y Poder: pensar la historia del arte desde el sur* foi realizado em etapas, entre 2013 e 2014, e contou com participantes nacionais e internacionais, “provenientes de diversas disciplinas, os quais tiveram como propósito fundamental cruzar ideias, entrelaçar diálogos e estabelecer antagonismos entorno de quatro pontos fundamentais: produzir um debate acerca dos conteúdos dos programas atuais de história da arte que se transmitem nas distintas escolas do país; revisar e visitar as histórias sobre a arte colombiana que foram realizadas; construir um escopo de discussão acerca das narrativas da história da arte e as metodologias e escrituras possíveis de ser implementadas; finalmente, permitir que no cenário destas discussões se revisitem histórias já narradas, mudando ou transformando seus lugares de enunciação, implementando outro paradigma discursivo e metodológico que não caia na ideologia do atraso, do etnocentrismo ou em formulações que mantenham o mito da linearidade soterrado que habitou em muitas história que nos construíram como sujeitos, como artistas, como estudantes, como nação” (LOZANO, 2013, p.12). Por fim, aproveito para registrar que tive a oportunidade de participar da segunda fase do encontro com a comunicação “História da arte no Brasil: lugar e cientificidade”, na qual apresentei as primeiras reflexões que orientaram o desenvolvimento do projeto de pesquisa que resultou na presente tese. Como consequência de minha participação, um artigo integra o segundo dos dois dossiês publicados no periódico produzido pela universidade organizadora do encontro. Ver: AMARO, Danielle Rodrigues. O lugar da história da arte no Brasil: breve revisão da instituição da história da arte no Brasil a partir dos cursos de graduação. In: **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Volume 9, número 1, janeiro-junho de 2014. pp.69-93. Disponível em: <<http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/images/stories/revistas/Revista9V1/mavae-9-1-tres.pdf>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2016.

sentimento nacional em ascensão nos principais países europeus.⁶⁷ [...] Tal situação sofre uma transformação visceral a partir de Winckelmann, caracterizando-se a sua atitude por dois novos aspectos: em primeiro lugar, Winckelmann faz a análise da obra de arte independentemente da biografia do artista, e uma análise que tende a recriar no crítico as condições estéticas da criação da obra de arte; o historiador passa a ser uma espécie de artista em segundo grau. Além disso, o historiador deve procurar voltar à época em que foi criada a obra de arte, e constituir, assim, também as condições gerais dentro das quais ela foi criada; captar, portanto, as causas originantes da obra de arte. Daí a sua exigência de acompanhar em suas fases de origem, crescimento, maturidade e queda a vida dos povos antigos.⁶⁸ (BORNHEIM in: WINCKELMANN, 1993, p.31)

Lozano, contudo, ao mesmo tempo que reconhece as contribuições de Winckelman para o desenvolvimento da futura disciplina, avalia também que, ao colocar “a tradição clássica como epítome da criação artística”, ele endereçava a narrativa artística por um caminho muito bem delimitado, pelo qual a Europa, mais particularmente a Grécia, torna-se referência absoluta (LOZANO, 2013, p.10). Parafraseando o próprio Winckelmann: “o bom gosto, que mais e mais se expande no mundo, começou a se formar, em primeiro lugar, sob o céu grego. De qualquer modo, todas as investigações dos povos estrangeiros não chegaram à Grécia senão como uma primeira semente” (WINCKELMANN, 1993, p.39).

Segundo Lozano, a história da arte ergue seus fundamentos sob “o pensamento iluminista” e, por consequência, é impactada por uma ordem ideológica que, economicamente, designava às colônias o papel de “centros de produção de recursos” e à Europa central como “lugares de recepção”. No entanto, “do ponto de vista epistêmico”, a Europa central era considerada “o núcleo produtor e distribuidor de cultura, e Ásia, África e América seus lugares de recepção”. Essa divisão ainda vigora, já que as narrativas que formam o público em geral, não especializado (ou seja, a maior parte das populações), seja por meio de livros, documentários, exposições, ainda conta uma história da arte “supostamente neutra e objetiva”, que enfatiza “a arte produzida na Europa Ocidental e os Estados Unidos, com antepassados ilustres no Egito, Mesopotâmia e Pérsia, raízes pré-históricas na África e extensões coloniais em outros continentes”. Lozano considera ainda a importância do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) para a consolidação de uma “visão progressiva e

⁶⁷ Como outras referências dessa mesma forma de abordagem vasariana, Bornheim cita André Félibien (1619-1695), Joachim von Sandrart (1606-1688) e Karel van Mander (1548-1606).

⁶⁸ Segundo Bornheim, o programa de Winckelmann foi, na realidade, “seguido parcialmente e mesmo de maneira deficiente por seu autor; ele foi tão só o desbravador de uma nova atitude diante da arte. Mas já aponta claramente à necessidade de apreender a essência da obra de arte, e não meramente de fazer-lhe a história ou uma aproximação biográfica. Essas exigências após o desaparecimento de seu fundador, foram esquecidas, e tornaram-se novamente atuais, de modo mais crítico e fundamentado, apenas em nossos dias. Para a História da Arte, Winckelmann deve ser considerado não só o iniciador de um novo comportamento em face da arte, mas também o precursor da moderna metodologia científica. Tais méritos, que devem ser reconhecidos em sua obra, são todos mais ou menos limitados, quer por deficiência individual, quer por precariedade das condições históricas” (BORNHEIM in: WINCKELMANN, 1993, pp.31-32).

evolutiva” da arte, subsumindo “as formas de arte dentro de sua visão teleológica do espírito”, para elas também anunciando um fim (LOZANO, 2013, pp.10-11). Essa referência será retomada mais adiante e desenvolvida em profundidade em momento que considerado mais oportuno.

Já no século XIX, quando então desejava-se conferir à história da arte um caráter científico, os fundadores da disciplina acadêmica colocavam em debate “pautas de análise características das ciências”: “a eliminação da ambiguidade cronológica, a expectativa de coerência lógica, a busca de princípios unificadores e universais, a emergência de causalidades, a estrutura unitária de interpretação e a confiança na palavra como forjadora inequívoca da verdade e da razão” (LOZANO, 2013, p.11). Além disso, prossegue Lozano:

A investigação em história da arte adotou estratégias compreensivas como a periodização histórica (paralela em sua maior parte às grandes mudanças sociais), a sequenciação cronológica (apegada à linha temporal-evolutiva da concepção moderna da história), a visibilidade institucional (representatividade coletiva, ideológica, estatal dos artistas, dos estilos, dos movimentos). (LOZANO, 2013, p.11)

Lozano trata ainda daquilo que nomeia como a “construção de pares binários ‘essenciais’” sobre os quais a história da arte teria assentado seus discursos de veracidade e objetividade, “que alcançaram e continuam alcançando a perpetuação de uma geopolítica do conhecimento e da existência de um colonialismo epistêmico, tão naturalizados que não são facilmente discutíveis” (LOZANO, 2013, p.11). Lozano explica a lógica e cita alguns desses pares:

Os termos da direita sempre representam as formulações menores da cultura, os provincianos e localizados, menores e coloridos, enquanto os termos da esquerda se relacionam com o universal, com os princípios fundamentais e inequívocos da criação da cultura, livres de contexto ou de localização, imperturbável por histórias ou geografias, gênero ou classe. Essas proezas culturais se relatam como realizadas por homens, brancos, centro-ocidentais, autônomos e excepcionais, dotados de gênio e talento, criadores de si mesmos. Alguns dos pares binários sobre os quais esta ideologia se legitima são arte / artesanato, arte erudita / arte popular, arte ocidental / arte oriental ou pior ainda, os binários arte / arte latinoamericana, primitiva, produzida por mulheres, africana, sob cuja abordagem, a palavra arte é um termo não marcado, que não requer noções suplementares por que é o que é, de forma autoevidente, inevitável. (LOZANO, 2013, p.11)

Há alguns dados bastante concretos apresentados pela própria Lozano no citado artigo e que reiteram seu argumento a respeito das “geopolíticas do conhecimento” e do “colonialismo epistêmico”. Segundo a autora,

A geopolítica que traça rotas descritas por editores, universidades, museus e congressos insiste em entender, mais tácita que implicitamente, que a história da arte é realizada desde Nova York, Berlim ou Paris, mas com dificuldade em Johannesburg, Porto Príncipe ou Bogotá. Por outro lado, enquanto os escritos

produzidos no mundo anglo-saxão são lidos, traduzidos e citados em abundância na África, Ásia, Europa Oriental e América Latina, está longe de suceder o mesmo no sentido inverso. Os textos produzidos em Assunção, Abuja ou Escópia raramente são traduzidos, divulgados ou citados. São entendidos como produções locais, partidárias, que unicamente concernem ao local. (LOZANO, 2013, p.12)

Lozano, historiadora da arte colombiana, assim como tantos outros não-ocidentais que compartilham conosco o mesmo ofício, salienta a insuficiência da narrativa histórica da arte ocidental, colocando em evidência sua característica “precariedade explicativa e descritiva”, “a inexistência e a perda de densidade semântica com que vinculam as operações artísticas com suas condições de produção e sentido”. Cita as revisões que diversas áreas do conhecimento tem empreendido, desde a segunda metade do século XX, de forma a questionar suas formulações, metodologias e pressupostos, “evitando os atrasos de um pensamento colonial, falocêntrico e etnocêntrico”. Uma parte significativa da própria produção artística, objeto de estudo da história da arte, tem se engajado ativista e contestatoriamente “em defesa da pluralidade étnica, cultural, afetiva, entre outras”, tomando de fato uma “posição diante da discussão levantada em fóruns abertos pela teoria queer⁶⁹, pelos estudos subalternos, pós-coloniais e decoloniais”⁷⁰. Lozano aponta ainda que um dos temas recorrentes nessas discussões é “a deslegitimação ou a perda da credibilidade da história como elemento de síntese compreensiva e objetiva dos fatos” e, assim, chega a um ponto essencial para esta análise: “vista mais como um discurso ideologizado e hegemônico que como um relato verdadeiro, a história da arte continua produzindo oradores autorizados e oradores não-autorizados” (LOZANO, 2013, pp.11-12).

Apesar de compreender que o contexto ao qual Lozano se refere tem em vista os embates entre os lugares de discurso hegemônicos, detentores de uma autoridade que os faz ser lidos e referenciados em escala mundial, ao contrário das produções locais, consideradas restritas,

⁶⁹ *Queer*, termo inglês usado por anglófonos originalmente para ridicularizar e depreciar pessoas que não se enquadrassem no binarismo heteronormativo, cuja tradução de sentido mais próxima para a língua portuguesa seria estranho, excêntrico; hoje nomeia uma série de debates de gênero. A teoria *queer* propõe uma reflexão acerca do gênero para além do binarismo determinado biologicamente ou culturalmente, defendendo que esse tipo de identidade se dá na performance social dos indivíduos (por isso é também chamada de teoria da performatividade). Logo, propõe a problematização das identidades unificadas, estanques, a partir do debate do que se desvia, do que foge da norma, do problemático. Em “Problemas de gênero”, a filósofa Judith Butler (1956-), importante referência nesse campo de reflexões, lança como exemplos a situação de travesti (pessoa que “subverte inteiramente a distinção entre os espaços psíquicos interno e externo, e zomba efetivamente do modelo expressivo do gênero e da ideia de uma verdadeira identidade do gênero”) e da drag (cuja performance “brinca com a distinção entre a anatomia do performista e o gênero que está sendo performado”). Sobre o último exemplo, a situação evidencia que “estamos, na verdade, na presença de três dimensões contingentes da corporeidade significativa: sexo anatômico, identidade de gênero e *performance* de gênero. Se a anatomia do performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero da *performance*, então a *performance* sugere uma dissonância não só entre sexo e *performance*, mas entre sexo e gênero, e entre gênero e *performance*” (BUTLER, 2016, pp.236-237).

⁷⁰ Tendo em vista a complexidade das ideias expressas pelos termos, recomendo a leitura do artigo: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília: UnB. Número 11, maio-agosto de 2013. pp.89-117. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/9180/6893>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

limitadas; penso que isso ocorre também em escalas menores. Por exemplo: se aqui narro uma experiência educativa por mim vivenciada como forma de chegar aos grandes debates da disciplina, o faço também como uma escolha combativa, de resistência, frente à não-autorização atribuída aos (e, em alguns casos, auto-atribuída pelos) educativos de museu de arte. O que esse microcosmos revela é algo que ocorre na sociedade de forma mais ampla: seja em história da arte ou em qualquer outro campo de investigação científica, os grandes centros de pesquisa e seus atores (que, no caso brasileiro, se concentram nas universidades⁷¹) detêm o discurso e o reconhecimento diante tanto das próprias comunidades científicas, como da sociedade de forma mais ampla, mas se encontram muito distantes da ordinariedade da última. Sendo assim, se escolho partir de uma vivência educativa, do lugar como educadora, é de alguma forma para legitimar um exercício invisível, até mesmo e principalmente na estrutura das instituições nas quais atuei.

Reflexões de caráter revisionista da história da arte como as de Lozano também tem sido propostas no Brasil, de forma mais espaçada, desde as últimas décadas do século XX; e com maior frequência e vigor nos últimos dez anos, impulsionadas em boa parte pelo processo de reconhecimento e afirmação desse campo de investigação por meio da criação recente de novos cursos de graduação. Pertencente a uma geração de historiadores da arte brasileiros que se formaram em um contexto de ensino e pesquisa em história da arte ainda bastante difuso, a professora Dra. Maria Lúcia Bastos Kern, que há décadas dedica-se a reflexões sobre a escrita da história da arte, apresentou no 13º Encontro Nacional da Associação Nacional de

⁷¹ O papel das universidades no Brasil como principal centro de formação de pesquisadores e produção de pesquisas torna-se compreensível se retomada a história da fundação dessas instituições. Segundo a antropóloga Eunice Ribeiro Durham, até a segunda década do século XX, o ensino superior era ministrado no Brasil por “escolas autônomas, voltadas para a formação de profissionais liberais (como advogados, médicos, engenheiros, agrônomos)”, atendendo assim a uma demanda das elites locais. Por outro lado, o desenvolvimento de pesquisas dependia “de institutos, nacionais ou estaduais, boa parte voltados para as investigações de interesse do país (como o Instituto Agrônomo de Campinas, o Instituto Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro)”. Com o advento do “grande movimento modernista”, ganha volume “a proposta da fundação de universidades modernas, que alinhassem o ensino à pesquisa ‘desinteressada’”, ideia consolidada pela “atuação organizada de cientistas e educadores, congregados na Academia Brasileira de Ciências e na Academia Brasileira de Letras”. Assim, na década seguinte, foram organizadas as duas primeiras universidades modernas no Brasil: a tão logo extinta Universidade do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo (DURHAM, 1998, p.1). A reforma universitária de 1968 promoveu tanto mudanças estruturais nas universidades, como reiterou a ideia de que seriam, por excelência, os lugares de formação superior. Segundo o historiador Rodrigo Patto Sá Motta, até a reforma, a própria “denominação ‘universidade’ era imprópria, pois existia, na verdade, uma junção frágil de faculdades virtualmente autônomas” (MOTTA, 2014, p.67). A organização entorno das cátedras e os processos seletivos descentralizados, aliados à escassez de vagas, agravava o problema do acesso desde o estudante até o professor/pesquisador, reiterando a exclusividade institucional. Esse assunto será retomado mais adiante. Por ora, o que pode-se concluir é que os embates entre a universidade e a maior parte da sociedade que não se enxerga nessa instituição representada não são recentes, mas foram agravadas particularmente na última década, resultado das ações afirmativas encabeçadas particularmente pelo ciclo de presidências petistas (2003-2016), quando minorias políticas passaram a ter acesso a políticas sistemáticas de acesso ao ensino superior público.

Pesquisadoras em Artes Plásticas (UnB, Brasília/DF, 2004) comunicação intitulada “Historiografia da arte e o debate sobre a crise da disciplina”. Inicia seu artigo com um balanço geral sobre um tema que, segundo a autora, tornava-se recorrente nos últimos congressos na área: “a discussão sobre a historiografia da arte”. Kern observa tal fenômeno como resultado de uma “consciência crescente da necessidade de se fazer revisões críticas sobre o campo de conhecimento, seus conceitos, teorias e metodologias”; não sendo esse um evento isolado, particular à história da arte, mas conectado às “reflexões epistemológicas que estão em curso em outros campos do conhecimento, sobretudo, no que se refere às ciências humanas com as quais a História da Arte encontra-se atrelada”. Apesar disso, indica uma questão particular ao campo e que também é definidora de tal estado de crise: a “perda de especificidades de seu objeto de estudo e das incertezas em relação aos paradigmas do campo do conhecimento científico”. Destaca assim que “o rompimento das fronteiras das práticas artísticas, a sua mescla com as atividades de outros domínios e a sua pluralidade não possibilitam o uso de modelos homogêneos e específicos de análise, como foi durante muito tempo defendido pelos historiadores da arte” (KERN in: MEDEIROS, 2004, p.205).

Tendo em vista a questão do transbordamento dos limites do objeto de investigação da história da arte em relação ao enquadramento tradicional da disciplina, Kern já havia se dedicado ao assunto de forma particular em artigo anterior intitulado “Os impasses da História da Arte: interdisciplinaridade e/ou especificidades do objeto de estudo”. Nele, afirma que a crise enfrentada pela história da arte deriva, em parte, “da tentativa de preservar as especificidades de seu objeto de estudo”, ou seja, a disciplina resistiria à expansão das fronteiras fazendo um grande esforço em sentido contrário àquele forçado pelo fenômeno artístico-cultural. Para a escrita e a narrativa tradicionais da história da arte, o objeto de estudo torna-se um problema ao rejeitar “as antigas hierarquias e classificações históricas, apropriando-se de outras linguagens, sobretudo da mídia, e procurando referências no seu meio sociocultural”. Caso o historiador da arte opte por acompanhar o fluxo da arte, caberia a ele “buscar nas outras disciplinas das ciências humanas subsídios conceituais e metodológicos para instrumentalizá-lo, com vistas a solucionar os problemas oriundos das condições atuais [...] de seu objeto de estudo” (KERN, 1999, p.110). A revisão epistemológica da disciplina e a busca por recursos interdisciplinares em outras áreas de conhecimento é uma situação de risco, o que não é a priori negativo, mas exige um diligente questionamento dos paradigmas.

Não se nega a importância dos primeiros empreendimentos metodológicos que se propunham a lidar com aquilo que se considerava a especificidade do objeto artístico – a pura visualidade, algo determinante no processo de delimitação da história da arte como uma campo

de pesquisa científica e institucionalmente autônomo. No entanto, se esquemas analíticos como aquele proposto pelo historiador Heinrich Wölfflin em “Conceitos fundamentais da história da arte” já eram problemáticos desde sua origem (como discorrerei com mais detalhes adiante); hoje eles se mostram menos eficazes para lidar com experiências artísticas fronteiriças, tal como o projeto “*GFP Bunny*” (2000)⁷², proposto pelo artista brasileiro Eduardo Kac.

Alba, a coelha albina que integra o projeto “*GFP Bunny*” (2000) proposto por Eduardo Kac (1962-). Foto de Chrystelle Fontaine. Fonte: site do artista.⁷³

O projeto tem início com a criação e nascimento de Alba, uma coelha albina com olhos cor-de-rosa, que fluoresce no tom verde brilhante quando nela incide uma luz específica (azul, “máximo de excitação em 488nm”). Alba é um animal geneticamente modificado: “foi criada com EGFP, uma versão aprimorada (isto é, uma mutação sintética) do gene verde fluorescente do tipo selvagem original encontrado na água-viva *Aequorea Victoria*” (KAC, 2002, p.37).

Interessado não apenas na “criação de objetos genéticos”, o trabalho proposto por Kac “envolve um complexo social”, para cuja compreensão prevê também “o diálogo público gerado pelo projeto e a integração social da coelha” (KAC, 2002, pp.36;39). Nas palavras do próprio artista, trata-se de “um trabalho de arte transgênica e não um projeto de procriação” (KAC, 2002, p.39). Constitui-se assim como “um trabalho que requer o máximo de cuidado, de consciência do grau de complexidade das questões que ele provoca e, acima de tudo, de compromisso para respeitar, cuidar e amar a vida criada” (KAC, 2002, p.36).⁷⁴ Além disso,

⁷² A sigla GFP é um acrônimo de *green fluorescent protein*, isto é, proteína fluorescente verde. Assim, a tradução do título do projeto para o português seria “Coelhinho PFV”.

⁷³ Disponível em: <<http://www.ekac.org/gfpbunny.html#gfpbunnyanchor>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2017.

⁷⁴ Nas palavras de Kac: “como um artista transgênico, eu não estou interessado na criação de objetos genéticos, mas na invenção de sujeitos transgênicos sociais. Em outras palavras, o que importa é o processo completamente integrado de criação da coelhinha, inserindo-a na sociedade e provendo-lhe um ambiente de amor e cuidados no qual ela possa crescer segura e saudável. [...] No contexto da arte transgênica, os humanos exercem influência na organização dos sistemas vivos, mas essa influência não tem um propósito pragmático. A arte transgênica não tenta moderar, solapar ou arbitrar a discussão pública. Ela procura oferecer uma nova perspectiva que introduz ambiguidade e sutileza onde usualmente somente encontramos polaridade afirmativa (‘a favor’) e negativa (‘contra’). *GFP Bunny* sublinha o fato que animais transgênicos são criaturas regulares, que são parte da vida social, como qualquer forma de vida, e assim são dignas do mesmo amor e carinho como qualquer outro animal. [...] É também importante chamar a atenção para o fato de que o projeto *GFP Bunny* não rompe nenhuma regra social: seres humanos têm determinado a evolução de coelhos nos últimos 1.400 anos. [...] Uma vez que o

deve-se considerar que Alba foi apresentada ao público em 2000, ano final de um século em cujas últimas décadas se inscreveram: a oferta no mercado internacional dos primeiros vegetais geneticamente recombinados de forma não natural (popularmente conhecidos como transgênicos); o desenvolvimento do Projeto Genoma, que pretendia o mapeamento e a sequenciação genética; e o nascimento da ovelha Dolly (1996-2003), considerada o primeiro mamífero a ser clonado com sucesso a partir de uma célula adulta.

As citadas investigações no campo da biotecnologia tiveram um grande impacto no imaginário popular, reforçado por produções culturais de massa. Entre os exemplos mais conhecidos em nosso contexto particular, podemos citar a telenovela “O Clone”, produzida e exibida no Brasil pela Rede Globo, entre 2001 e 2002. Escrita por Glória Perez, a trama girava entorno dos irmãos gêmeos Lucas e Diogo Ferraz (Murilo Benício). Após a morte do segundo, no início da década de 1980, o geneticista e padrinho dos gêmeos Augusto Albieri (Juca de Oliveira) decide, em segredo, usar o material genético do irmão vivo, recolhido por meio da extração de uma pinta, para “trazer de volta” seu afilhado e, por consequência, realizar um sonho profissional: ser o primeiro a realizar a clonagem humana. O material genético é usado em uma inseminação artificial de rotina realizada em Deusa da Silva (Adriana Lessa), mas sem o consentimento da futura gestante. Assim nasce Leandro (Murilo Benício), o primeiro clone humano. Além da alta audiência nacional (na época, bateu todos os recordes em relação às anteriores), a produção foi exportada para mais de 90 países, estando entre as novelas brasileiras mais vendidas para o exterior. Por fim, apesar da trama da novela estar mais relacionada à experiência de clonagem, não se descarta a influência geral dos discursos sobre genética em alta desde a virada do último século: a abertura é marcada por imagens de corpos humanos masculinos nus que se entrelaçam, repartem-se e multiplicam-se, sobre os quais são projetadas imagens da dupla hélice do DNA, em um contexto que parece fazer referência ao afresco “A criação de Adão” (1510) de Michelangelo Buonarroti (1475-1564) (ver QUADRO RELACIONAL II). O discurso visual é reiterado pela canção “Sob o sol”, composição de

domínio da arte é o simbólico, mesmo quando intervém diretamente num dado contexto, a arte pode contribuir para revelar as implicações culturais da revolução em curso e oferecer diferentes modos de pensar sobre e com a biotecnologia. A arte transgênica é um modo de inscrição genética que está dentro e fora do domínio operacional da biologia molecular, negociando o terreno entre ciência e cultura. A arte transgênica pode ajudar a ciência a reconhecer o papel de dados relacionais e comunicacionais no desenvolvimento de organismos. Pode ajudar a cultura, desmascarando a crença popular que DNA é a ‘molécula mestre’ por meio da ênfase no organismo como um todo e no ambiente (o contexto). Finalmente, a arte transgênica pode contribuir para o campo da estética, inaugurando novas dimensões simbólicas e pragmáticas da arte como a criação literal da vida e de responsabilidade por ela” (KAC, 2002, p.39;41-42;45-46).

Marcus Viana, interpretada Malu Ayres: “Nossos segredos guardados enfim revelados nus sob o sol / Segredos de Deus tão guardados enfim revelados nus sob o sol”.⁷⁵

⁷⁵ Informações gerais sobre a novela e vídeo de abertura disponíveis em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/o-clone/o-clone-inicio.htm>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2017.

QUADRO RELACIONAL II

Frames da abertura da novela “O Clone” (2001), do designer Hans Donner (1948-). Fonte: Memória Globo (site).

Michelangelo Buonarroti (1475-1564). **A Criação de Adão**, 1510. Afresco. Fonte: Banco comparativo de imagens Warburg do Centro de História da Arte e Arqueologia (IFCH/UNICAMP).

“GFP Bunny” é um trabalho que, como outros exemplos possíveis e aqui não selecionados e citados, evidencia o quanto que os limites do discursos sobre arte são forçados para outros territórios de reflexão diferentes daqueles tradicionalmente ocupados pela teoria, crítica e história da arte. Diante de tais propostas, cuja complexidade “representa um desafio a ser superado pela História da Arte”, Kern reconhece o esforço de historiadores da arte que, “conscientes da crise que passa a disciplina (decorrente da perda de especificidades de seu objeto de estudo e do fim dos paradigmas)”, empenham-se em propor “múltiplas tentativas metodológicas no sentido de buscar novas soluções” (KERN, 1999, pp.110;112). Ou, como afirma o historiador da arte Hans Belting: a leitura e a narrativa de uma obra de arte é sempre uma interpretação, operação que “não está ligada a priori nem a um método e nem mesmo a um ponto de vista, pois uma obra pode admitir vários métodos e responde a muitas questões” (BELTING, 2016, p.215-2016). Completa a afirmativa com o seguinte argumento:

Uma interpretação tem como pressuposto apenas uma obra e uma pessoa, isto é, a pessoa do intérprete, que representa uma unidade aberta semelhante à da própria obra. Vista desse modo, a obra quer ser *compreendida* e o seu observador quer *compreender*. Já na antiguidade, os poetas se esforçavam por uma descrição interpretativa de obras de arte figurativas, sob a ideia de que elas seriam mudas e careciam do intérprete para se tornarem falantes. Às vezes, os poetas tornavam-se tão ambiciosos que descreviam, sem mais, obras que simplesmente não existiam, e de modo tão convincente na éfrase que elas passavam a existir na descrição fictícia. Inventar as obras que se descrevem é ainda hoje uma sedução mesmo no tratamento científico de obras universalmente conhecidas: sempre se inventa um pouco aquilo de que se necessita para tornar a interpretação convincente. (BELTING, 2016, p.216)

Para além dos problemas colocados em pauta pelo próprio fenômeno artístico contemporâneo, Kern considera ainda o problema da “noção de universalidade”, que tanto pautou a escrita da história da arte (desde a reclamação do reconhecimento de sua especificidade e da sua institucionalização como disciplina autônoma), impondo “o estudo de obras e acontecimentos, de classificações e sistematizações estilísticas típicas de um modelo”; quanto condicionou inclusive “os próprios artistas a se integrarem aos mesmos para assegurarem um espaço na História”. Baseando-se na avaliação de que “esse tipo de modelo utilizado pela disciplina opera mais exclusões, tornando difícil a compreensão da complexidade artística”, Kern evidencia as “consequências profundas” para a historiografia da arte latino-americana: “a adoção de noções que não são suficientemente delimitadas e nem questionadas por sua validade, como transplante, influência, reflexo, atraso, etc.”, faz com que os historiadores da arte que estão “fora dos grandes centros cosmopolitas” tenham dificuldade em abordar “a arte nas suas singularidades e especificidades culturais”. A partir de tais referenciais, Kern observa que os

estudos por eles empreendidos focalizam na verificação das “mudanças ocorridas na periferia em relação aos centros de criação” (KERN, 2004, p.207), logo:

Quando as práticas artísticas diferem são logo rotuladas como atrasadas, pois a historiografia se fundamenta no paradigma dominante, adotando seus cânones e valores como critérios de avaliação, os quais levam muitas vezes a desqualificação das obras em estudo. O paradigma dominante ao ser prestigiado se impõe como normativo, excluindo as criações que não se equiparam ao mesmo. O modelo vinculado à ideologia universalista engendrou a necessidade de atualização e equiparação às matrizes europeias e norte-americanas, como se os artistas não fossem, segundo esse olhar, detentores do poder de invenção ou de criações alternativas. Estas acepções estão ainda atreladas àquelas de evolução em direção ao progresso e à perfeição e de tempo linear, daí o eterno desejo de produção do novo e de equiparação às matrizes dos grandes centros. (KERN, 2004, p.207-208)

Por esse motivo, verifica-se atualmente um esforço para criar balizadores próprios em contextos como o latino-americano. Um exemplo recente, é a exposição *Verboamerica*, inaugurada no segundo semestre de 2016, no *Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires* (MALBA) em comemoração ao 15º aniversário de fundação, por meio da qual é proposta uma outra forma de aproximação da produção artística que constitui o acervo da instituição. Agustín Pérez Rubio, um dos curadores da mostra e diretor artístico do museu, abre seu texto que compõe o catálogo da exposição afirmando que “a crise dos discursos históricos centrados no Ocidente propiciou o colapso de um modelo de conhecimento e sua forma eurocêntrica de conceber o mundo” (RUBIO in: MALBA, 2016, p.34). E prossegue:

Graças aos recentes estudos acadêmicos sobre outras tradições, outras modernidades, e outros conceitos e categorias para pensar o tempo, o sentido linear e teológico da História com maiúsculas perdeu seu lugar hegemônico. A partir da relação que os historiadores, críticos e curadores de arte temos com este giro, nossas práticas se viram alteradas quando abordam as realidades ocultas ou excluídas do discurso dominante. Portanto – especialmente quando se exercem a partir da América Latina –, [nossas práticas] devem ser entendidas como laboratórios de experimentação nos quais se criam novos modos de nomear e de atuar através da aquisição de uma linguagem própria. Já não nos servem os modelos herdados nem os vocabulários estranhos, que construíram uma história de exclusões, amnésica e asséptica. Temos que nos pensar a nós mesmos. (RUBIO in: MALBA, 2016, p.34)

Propondo o exercício de “voltar a ler a história” (a qual compreende como um “constructo”, um “artifício”, uma narrativa que se desenvolve a partir de dada seleção de objetos e imagens, enunciada por participantes autorizados), Rubio acrescenta ainda que, ao contrário do que se praticava no século XIX, compreende-se hoje que “uma coleção é um espaço de representação, uma apresentação de realidades simbólicas, e não uma mera acumulação de objetos de arte bem apresentada”. Logo, a constituição e a forma de exibição de uma coleção têm como “pressuposto político” o fato de criarem um “novo capital simbólico”.

Rubio então apresenta os pressupostos de *Verboamerica*: “não é fixa nem estática, mas performática e temporal, e coloca em evidência a crise da linearidade e unicidade do tempo histórico que teve lugar durante a globalização”. Para isso, a curadoria da exposição lança mão da ideia de “heterocronia”: “o tempo múltiplo”, “diversas linhas temporais que convivem em perpétuo movimento”⁷⁶. A implicação prática é assumir “que, em cada lugar e em cada momento, se vive e experimenta de forma diferente. Esta ideia erradica o conceito de tempo unidirecional e linear da modernidade hegemônica para abrir-se a perceber alianças múltiplas”. Um desdobramento da “heterocronia” é a noção de “vanguardas simultâneas”, para o curador, “útil para a compreensão ampliada dos processos da vanguarda artística latino-americana”, para observá-las em sua multiplicidade e diversidade simbólica e histórica. Essa perspectiva plural “põe em manifesto que os tempos, além de serem múltiplos, não são nunca sincrônicos ou sucessivos, mas anacrônicos e descontínuos (RUBIO in: MALBA, 2016, pp.34-36). Tendo em vista a “complexidade cultural e política” condensada no termo América Latina⁷⁷, como frisa Andrea Giunta, historiadora da arte e também curadora de *Verboamerica* (GIUNTA in: MALBA, 2016, p.56), é possível concluir que a “heterocronia” é percebida na concepção da exposição como uma ideia chave para a construção de uma outra história da arte latino-americana no século XXI.

Rubio afirma ainda que, por meio da exposição, os curadores empenharam-se no intento de “estruturar novas maneiras do dizer”, no “exercício de criação de uma nova realidade, que

⁷⁶ Ainda segundo o curador, outros autores usariam termos como “modernidade múltipla”, “altermodernidade” ou “constelação pós-colonial” nesse mesmo sentido (RUBIO in: MALBA, 2016, pp.35-36).

⁷⁷ Apesar da origem do uso do termo “América Latina” ser bastante controversa (sobre esse debate, ver: QUIJADA, Mónica. Sobre el origen y difusión del nombre de “América Latina” (o una variación heterodoxa entorno al tema de la construcción social de la verdad). In: **Revista de Indias**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1998. Vol. LVHI, nº214, pp.595-615. Disponível em: <<http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/749/819>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2017); hoje é consensualmente usado tanto no sentido de solidariedade entre países com um passado colonial comum, como forma de contestação do discurso de uma pretensa unidade continental defendida pela perspectiva pan-americanista estadunidense. Nesse sentido, é importante lembrar, como bem afirma Ayerbe, que “durante o século XIX, a política externa de Estados Unidos se pautou pelo isolacionismo, evitando o envolvimento nas disputas entre as potências europeias. Com a Doutrina Monroe, a defesa do isolamento em relação à Europa passa a ser estendida ao conjunto do hemisfério. Manifestando preocupação com as intenções da Espanha de reverter, com o apoio da Santa Aliança, o processo de independência latino-americano, os Estados Unidos decidem fixar limites à intervenção de potências europeias no continente. [...] A Doutrina Monroe inaugura uma política externa cujos delineamentos principais acompanharão as relações com a América Latina e o Caribe no decorrer do século XIX e boa parte do XX. [...] Três argumentos se destacam na posição assumida pelos Estados Unidos de guardião da segurança hemisférica: 1º a existência de ambições expansionistas na região por parte de potências extracontinentais; 2º a defesa de um modo de vida que seria expressão do maior grau de avanço conhecido pela civilização, na época representado pelo regime político republicano, a ser defendido das ambições colonialistas das monarquias europeias; 3º a fragilidade das novas repúblicas latino-americanas para defenderem seus próprios interesses sem a ajuda dos Estados Unidos. A Doutrina nunca foi formalmente abandonada pelos sucessivos governos norte-americanos, no entanto, sua invocação explícita se limita ao período de 1823 a 1904” (AYERBE, 2004, pp.41-42).

se constitui e nos constitui simultaneamente”, a partir do ponto de vista do outro que somos: “colonial, negro, migratório, feminino, queer, político, indígena, censurado, canibal, desaparecido, periférico” (RUBIO in: MALBA, 2016, p.36). Assim, Rubio esclarece o objetivo da exposição:

Verboamerico se propõe como uma reescritura possível da história moderna e contemporânea da América Latina. Assumindo as obras e conceitos que nuclearam as vanguardas europeias, intenta degluti-los e adicionar componentes (condições) locais, posto que uma parte crucial do projeto encontra-se, para nós, na potência da linguagem para criar realidades e construir mundos, e não meramente para representá-los: América antropófaga e falante. [...] *Verboamerica* é também uma exploração sobre o estado da história da arte em nossos dias e sobre seus desafios. Quais são os caminhos possíveis? Quais as novas metas a alcançar? (RUBIO in: MALBA, 2016, pp.36;47)

Rubio afirma que a exposição foi organizada a partir de oito núcleos ou episódios temáticos, salientando que esses não foram pensados de forma consecutiva. São eles: “no princípio”; “mapas, geopolítica e poder”; “cidade, modernidade e abstração”; “cidade letrada, cidade violenta, cidade imaginada”; “trabalho, multidão e resistência”; “campo e periferia”; “corpos, afetos e emancipação”; “américa indígena, américa negra”.

No texto que assina no catálogo da exposição, Giunta salienta que, ao invés de centrarem-se em “noções que, a partir de uma perspectiva eurocêntrica, tradicionalmente ordenaram as produções latino-americanas (impressionismo, cubismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo, entre outras)”; em *Verboamerica* privilegiaram aquelas que “deram nome aos projetos que os próprios artistas formularam quando criaram seus distintos programas estéticos (universalismo construtivo, muralismo, antropofagia, negritude, indigenismo, arte concreta, *Madí*, *perceptismo*, neoconcretismo, entre outros⁷⁸)” (GIUNTA in: MALBA, 2016, p.56). E conclui:

São termos que remetem a ideias, mas também a formas de compreender as maneiras em que a história foi vivida na América Latina. Nesse sentido, mais que os substantivos, nos interessam os verbos. Aquelas palavras que remetem ao fluir da vida dos homens: trabalhar, viajar, manifestar, escrever, imaginar, resistir, cartografar, criar. (GIUNTA in: MALBA, 2016, p.56)

Uma curiosidade: o catálogo é constituído, em sua primeira parte, por uma espécie de glossário, no qual são elencados os termos destacados por Giunta e possíveis definições e referências para cada um deles (ver MALBA, 2016, pp.1-24). Nas palavras de Rubio, trata-se de um “glossário provisório e em permanente processo de estudo e formação”, “um glossário

⁷⁸ O glossário encontra-se disponível para consulta e inserção de novos termos em: <<http://www.glosario.malba.org.ar/>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2017.

infinito, como instrumento de aproximação aos processos artísticos, sociais, políticos, à teoria e à crítica de arte de nossa região”. No caso da mostra, “os curadores selecionaram um conjunto de termos-chave para entender e reescrever nossa história, um vocabulário que nos sirva de guia e companhia nesta cartografia aberta”. A produção desse glossário faz parte de um projeto empreendido pela instituição para além da mostra: a partir do site do museu, é possível o envio de novas entradas por usuários interessados, cujo conteúdo são selecionados e revisados pela instituição por meio um comitê constituído especialmente para tal fim. Rubio afirma assim que, nesse processo, o Museu torna-se “um gerador constante de uma realidade aberta ao futuro” (RUBIO in: MALBA, 2016, p.39).

Como pôde-se observar até aqui, por meio do relato de duas experiências vivenciadas em um educativo de museu de arte e da referência a uma parte dos debates acerca do estado atual da história da arte, as narrativas oficiais que balizaram (e, em certa medida, ainda balizam) teoria, prática e ensino na área têm sido sistematicamente problematizadas. Embora seja inegável a diversidade e complexidade das questões levantadas e a importância do debate a respeito delas; deve-se lembrar que há outras questões que ainda não mereceram o mesmo destaque, principalmente por tocarem em temas polêmicos. De forma a encerrar esse capítulo e introduzir as questões que pautarão os próximos, lanço mão de algumas controvérsias apresentadas pelos historiadores da arte Alberto Cipiniuk e Olga Hazan.

1.2. Uma questão inconveniente: a ideia de progresso como conceito fundador e estruturante da história da arte.

No XXIV Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte/MG, 2004)⁷⁹, o historiador da arte Alberto Cipiniuk apresentou comunicação intitulada “A silenciosa querela entre os partidários do entendimento da arte como categoria estética e os simpatizantes da arte como categoria histórica”. O artigo dela resultante, publicado nos anais do encontro, é iniciado com uma contextualização do seu lugar de discurso, do recorte a partir do qual argumentava naquele momento: partia de uma “observação empírica” de seu “trabalho como professor universitário de história da arte”. No entanto, se suas reflexões emergiam de sua “vivência acadêmica no Instituto de Artes da

⁷⁹ A programação dos eventos, bem como os anais deles resultantes, podem ser consultados em: <<http://www.cbha.art.br/coloquios/2004/2004.html>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2016.

UERJ”, o autor optou por não enfatizar a particularização de tal análise, preocupando-se assim em remeter “a discussão para um plano mais geral” por supor tratar-se de uma questão que, em sua opinião, parecia “existir de forma disseminada no mundo acadêmico” (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, p.1).

Cipiniuk narra os conflitos que permearam as discussões ocorridas no final da década de 1990, sobre a reforma curricular da licenciatura em Educação Artística com habilitação em História da Arte oferecida pela UERJ, então sob a responsabilidade do Departamento de Educação Artística da Faculdade de Educação. Faz referência a um problema particular: “a quebra dos pré-requisitos nas disciplinas de história da arte”, de forma a oferecer aos alunos a possibilidade de dispensá-los “dos períodos artísticos mais antigos para que pudessem cursar os períodos mais recentes”. A existência de pré-requisitos para o curso da série de disciplinas intituladas de modo geral “História da Arte” e “História da Arte no Brasil” é uma questão fundamental na estruturação dos currículos das graduações história da arte no país, situação expressa de diferentes formas tanto nas matrizes curriculares quanto na fala dos próprios professores. Esse assunto será aprofundado mais adiante, no capítulo 4, quando forem analisadas as circunstâncias de implantação recente dos cinco cursos hoje oferecidos, bem como os currículos em vigor atualmente. Cipiniuk esclarece sua posição sobre o tema da querela: defendeu “a quebra de todos os pré-requisitos, pois considerava que o aluno deveria ter capacidade de saber, por exemplo, se era mais proveitoso para ele estudar a arte do século XVIII antes de se dedicar ao século XIX”. Relata ainda que propôs a introdução, no ato da matrícula, de um procedimento o qual denominava “orientação acadêmica”, a fim de que “os alunos pudessem realizar escolhas mais ponderadas sobre os conteúdos programáticos, e não apenas seguissem os períodos históricos dos mais antigos para os mais recentes”. Cipiniuk justifica que isso responderia a uma demanda prática: “o fluxo dos alunos durante o curso”, pois “quando o aluno não podia se inscrever em uma disciplina por conta de um pré-requisito ele deveria esperar um ano para fazê-lo”. Havia, no entanto, entre os professores do grupo uma voz dissidente, que defendia a permanência dos pré-requisitos, argumentando que sua ausência “desarticulava todo o ensino histórico da arte”. O controverso colega pressupunha a existência de “conhecimentos propedêuticos nos períodos anteriores que impossibilitava que os alunos passassem para os períodos mais recentes desconsiderando os acontecimentos do passado” (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, p.1). Cipiniuk assim relata o andamento da contenda:

A discussão foi intensa e esse nosso colega afirmava que a ausência desse seguimento, dessa conexão, era um imenso “*misunderstanding*” [mal entendido, equívoco]. [...] A quebra dos pré-requisitos foi aprovada, mas havia no ar matéria ou assunto para

debates. Naquela ocasião pensávamos em discutir essas questões em um simpósio acadêmico, mas isso nunca se realizou. (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, p.1)

De acordo com a análise de Cipiniuk, o debate acerca da quebra dos pré-requisitos curriculares evocava necessariamente uma outra questão, sobre a qual lamenta a ausência de uma “discussão metódica ou ordenada”: trata-se da definição do “tipo de análise” a ser empregada para “o estudo do fenômeno artístico na história da humanidade”. Ressalta que o grupo não tinha dúvidas tanto sobre a vinculação da produção artística “ao contexto social e ao seu período histórico”, como também havia uma unânime posição “contra as análises positivistas ou mecanicistas da arte, especialmente no que se tratava da transformação dos estilos, do surgimento de novas expressões artísticas, de suas conexões com o seu próprio tempo, e também com a arte do passado”. No entanto, ao lado das certezas elencadas, havia um grande silêncio sobre que metodologias deveriam ser aplicadas “para o estudo da arte nos diferentes períodos da história e, sobretudo, como um período se relaciona com outro”. O professor registra ainda a ausência de uma discussão a respeito do “tipo de análise” também nos anos anteriores, entre 1980 e 1998 (ou seja, praticamente durante as duas décadas de funcionamento do curso para a UERJ desde sua transferência da Escola de Artes Visuais do Parque Lage). Sobre esse período, afirma:

o procedimento teórico mais comum na UERJ e empregado pelos professores de história da arte no Departamento de Educação Artística era a apresentação das obras seguindo a linha do tempo, do passado para o presente, de forma causal, como uma hora segue outra, e que as análises estéticas eram quase que unânimes em relação às apreciações formalistas. Resumia-se a sujeição das pinturas renascentistas à composição triangular e das pinturas barrocas à linha diagonal ou a curva espiral ascendente. Quanto à passagem dos estilos, a relação entre o velho e o novo, a arte do passado e a do presente, a tônica era o emprego das categorias evolucionárias de Wölfflin, da forma clássica para a anticlássica e assim por diante. (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, p.2)

Cipiniuk chega a lembrar de um ocorrido no período anterior à reforma:

Certa vez, insistindo em debater com uma colega sobre as posições de Lévy-Strauss sobre a ideia de progresso na história, assunto que ele desenvolvera de forma conclusiva em “Raça e história” e as de Hauser em “História Social da Literatura e da Arte”, ouvi, para encerrar o assunto, que aquilo, a discussão entre o movimento sincrônico (estruturalista) e o movimento diacrônico (marxista) – se haveria uma “evolução” histórica, ou como os acontecimentos se desenrolavam segundo o viés da luta de classes e do tempo – era uma “briga de comadres”. (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, p.2)

Mais adiante, conta ainda que, ao narrar o episódio anterior a um dos novos colegas, contratados em meados na década de 1990, teve como resposta que sua “posição historicista, frente ao formalismo dos outros colegas, era ultrapassada, que não cabia mais perdemos tempo nessa contenda”. O autor lança os seguintes questionamentos: “afinal, por qual motivo existe

esse silêncio? Por qual motivo a discussão não se pauta concretamente naquilo que é preciso? Por qual motivo ela flutua insegura e imprecisa, reforçando uma indeterminação?” (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, p.4).

Cipiniuk relaciona o silêncio ao discutir tais questões com a renovação do quadro docente ocorrido em meados da década de 1990, quando “no campo das atividades práticas, os antigos professores que tinham tido suas formações na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro foram integralmente substituídos por artistas de alguma projeção no campo da arte contemporânea”. Sendo assim, se a renovação contribuiu para a criação de “uma atmosfera favorável para discussões e definição de um novo currículo e uma posição mais clara de como deveríamos nos comportar segundo os métodos de ensino de história da arte”, tendo favorecido inclusive importantes avanços institucionais para os debates a respeito da produção artística e da história da arte, como a criação da Revista *Concinnitas* (1996) e inauguração do Instituto de Artes (2002); não foi acompanhado por um debate sistemático sobre as metodologias, o qual “foi acontecendo de forma indireta ou silenciosa”. O professor afirma ter razões para acreditar que “esse debate silencioso seja ideológico”, que se manifesta na “falta de posições claras entre um ou outro postulado” (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, pp.2-3). Assim argumenta:

Entendemos que a aparente incapacidade de posicionamento no estudo do fenômeno artístico, especialmente o contemporâneo, se afirma como ideológica. Na verdade, nesse pequeno trabalho procuro enunciar algo que ainda é um pouco confuso para mim, pois me parece que meus colegas já têm uma posição teórica definida, mas não as expressam com clareza. Trata-se de algo que chamo de a lógica de Tancredi [personagem da obra literária “O Leopardo” de Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1957)]: “é preciso que tudo mude para que tudo fique como está”. Embora eu possa constatar que meus colegas compartilhem comigo a crença da articulação entre o campo fenomenal da arte com a vida social, se recusam a desvendar o resultado das suas análises calcadas em relações sociais ou tendências históricas. Não há, efetivamente, uma censura explícita. O que eu percebi, e que de certo modo me incomodou, foram caçoadas, cochichos seguidos de risos irônicos, que se traduziram na impressão de que havia uma acusação de determinismo, superficialidade ao viés historicista. Possivelmente eu estabelecia uma associação da linha historicista à vulgarização papalva da teoria marxista do reflexo. Poderia citar exemplos mais concretos dessas associações, mas este não é o objetivo desse trabalho. Ainda que possam afirmar que a arte não é um fato da cultura, como foi dito de forma explícita por um colega recentemente, recusando enquadramentos sociológicos, na prática constata a evidência da influência externa à grandeza suprema da estética do objeto. Estranhamente lêem e citam Adorno e quase todos tiveram algum tipo de formação universitária no Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, isto é, em história social da cultura, lendo Norbert Elias e tantos outros que fazem essa aproximação. Dessa forma, evitando o contexto social, as análises historicistas, negando a aparência de uma forma artística com uma ideologia social, fazem-no às escondidas, plantam rosas no jardim de entrada, mas se lambuzam até os cotovelos chupando mangas no fundo do quintal. (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, p.3)

Cipiniuk usa como exemplo para as suas ponderações as formas dúbias de compreensão e uso do termo “arte contemporânea”, que ora expressa uma categoria histórica, delimitando a

produção realizada no tempo presente; ora uma categoria estética, delimitando uma forma específica de produzir arte. Logo, ao passo que delimita um recorte temporal, também aponta “um estilo, gênero ou maneira de fazer ou produzir a arte”. Pode-se deduzir assim que nem toda “arte” produzida hoje é contemporânea, já que não depende apenas de quando é produzida, mas da forma como os códigos são usados pelo sistema de arte: artista, instituições divulgadoras, crítica especializada, mercado, expectador, etc. E aí percebe-se um irônico paradoxo: ao mesmo tempo em que, na contemporaneidade temporal, há um consenso⁸⁰ sobre as limitações do paradigma estilístico de narrativa, o termo também se define como um modo de produção, demarcando assim um certo estilo, ideia combatida pela contemporaneidade, entendida tanto no seu sentido temporal, quanto estilístico. Para Cipinuk, “a ambiguidade que se origina desse câmbio sistemático se traduz como falta de coragem de definir com clareza a que se refere o fenômeno estudado. Essa atitude não é teórica, mas ideológica” (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, pp.3-4).

Sobre a ambiguidade do termo “contemporâneo” aplicado à produção artística conforme é apresentado por Cipiniuk, o filósofo e crítico de arte Arthur Coleman Danto (1924-2013) defende, por exemplo, que não se trata simplesmente de um conceito temporal (arte “que está sendo feita agora”), tal como é também o caso do termo moderno (arte que foi feita “ainda há pouco”). Para Danto, só há sentido em discriminar, por exemplo, moderno e contemporâneo porque “a história da arte evoluiu internamente, a contemporânea passou a significar uma arte produzida dentro de certa estrutura de produção jamais antes vista em toda a história da arte” (DANTO [A], 2006, p.12).

⁸⁰ Se aqui faço uso da palavra consenso, é na acepção adotada pelo historiador da ciência Kostas Gavroglu, a qual não aponta para “o pleno acordo de todos os membros de uma comunidade científica”. Ao contrário, para ele, “o consenso de uma comunidade científica relaciona-se antes com o acolhimento, por parte de muitos membros, das orientações de investigação, da existência de novas entidades e novos fenômenos, da dinâmica que uma nova técnica ou um novo método prometem, etc. Por outras palavras, o apego ao paradigma dominante e a expressão deste apego na prática científica cotidiana estão muito mais perto daquilo que entendo pelo termo consenso. O consenso não se consegue apenas através de processos racionais. O consenso consegue-se também através de diversos processos de persuasão, os quais frequentemente conduzem a mudanças de mentalidades e concepções. A retórica, por exemplo, desempenha aí um papel muito importante. Todavia, o consenso é uma qualidade cultural por excelência. Subentende acordo quanto aos novos princípios, a novas técnicas e a novos compromissos ontológicos. E não só. Conduz a novos comportamentos e a novas práticas cotidianas que resultam do novo quadro do consenso. Todavia, a ênfase posta no caráter cultural do consenso entre cientistas tem a ver também com uma outra função da comunidade científica: a ultrapassagem das objeções e das resistências dos seus membros não é forçosamente seguida da adoção plena das novas teorias propostas, das práticas experimentais ou das novas entidades físicas. Frequentemente, muito frequentemente mesmo, o consenso traduz a familiarização com a novidade e a integração desta no quadro do discurso teórico que a referida comunidade tinha construído. Ou seja, o consenso não é uma aceitação passiva, mas um acolhimento ativo. O consenso não conduz à gradual universalização do discurso científico, mas sim à admissão da coexistência de muitas conclusões científicas, juntamente com o desenvolvimento simultâneo de discursos locais diversificados. O elemento interessante, aqui, é que esses discursos diversificados funcionam, muitas vezes, em complementaridade e, outras, em antagonismo” (GAVROGLU, 2007, pp.188-189).

Danto é leitor, comentador e devedor da filosofia hegeliana, que é uma referência fundamental para a compreensão dos percursos da produção artística ocidental e dos debates entorno dela nos últimos dois séculos, o que inclui necessariamente a fundação da história da arte como campo de pesquisa científica autônomo.⁸¹ Nesse sentido, penso ser importante retomar alguns de seus aspectos que julgo essenciais para os fins das análises que são aqui empreendidas. Me deterei particularmente em seus “Cursos de Estética”.

Hegel inicia-os delimitando seu objeto de estudo e tão logo problematiza o próprio termo que os nomeia – estética – , o qual não considera “de todo adequado”, pois seu uso não circunscreve apenas a apreciação da arte, mas designa “a ciência do sentido, da sensação”. Mesmo não prosseguindo nesse debate, considera a nomeação “filosofia da arte” ou, mais especificamente, “filosofia da bela arte” como a mais precisa e adequada para tal ciência. Posta tal diferenciação, Hegel exclui por conseguinte o “belo natural”. Hegel reconhece o exercício cotidiano de se atribuir o belo a céu, rio, flores, animais, seres humanos, mas argumenta que o “belo artístico” se sobrepõe ao “belo natural”: “a beleza artística é a beleza nascida e renascida do espírito e, quanto mais o espírito e suas produções estão colocadas acima da natureza e seus fenômenos, tanto mais o belo artístico está acima da beleza da natureza”⁸² (HEGEL [A], 2001, pp.27-28).

A bela arte é, segundo a estética hegeliana, a arte “livre tanto em seus fins quanto em seus meios” (diferente da “servil”, que cumpre papel de diversão e entretenimento, de adorno)⁸³, cuja importância de sua tarefa coincide com a esfera da religião e da filosofia: “tornar-se apenas um modo de trazer à consciência e exprimir o divino, os interesses mais profundos da humanidade, as verdades mais abrangentes do espírito” (HEGEL [A], 2001, pp.32).

Os povos depositam nas obras de arte as suas intuições interiores e representações mais substanciais, sendo que para a compreensão da sabedoria e da religião a bela arte

⁸¹ Tendo em vista uma contribuição mais geral e não apenas restrita ao campo da arte, Meneses considera que “a originalidade de Hegel – que faz sua grandeza, mas também é fonte de mal-entendidos – é seu pensamento dialético. A realidade, como sugeria Heráclito, seria um fluxo constante, como o rio, como o fogo. Para captá-la, o pensamento tem de ser também dialético, lidar com a contradição e assimilá-la, aderir a seus contornos e a seu movimento. Toda a filosofia de Hegel consiste na exposição dessa dialética. Assim, a cada passo, as contradições vêm corroer por dentro as afirmações obtidas e as elevam a um novo patamar de realidade e de compreensão, em que são ‘suprassumidas’, ou seja, ao mesmo tempo negadas na sua figura original e conservadas na sua essência profunda, num nível superior” (MENESES, 2003, pp.7-8).

⁸² “Sob o aspecto formal, mesmo uma má ideia, que porventura passe pela cabeça dos homens, é superior a qualquer produto natural, pois em tais ideias sempre estão presentes a espiritualidade e a liberdade” (HEGEL [A], 2001, p.28).

⁸³ O caráter servil atribuído à arte não é para Hegel necessariamente um impeditivo para que ela seja tratada como objeto digno de “consideração científica”, já que servir para outros fins também é algo que ocorre com o “pensamento”. Em suas palavras, a própria ciência, por um lado, “pode ser empregada como entendimento servil para fins finitos e meios casuais e assim não adquire sua determinação a partir de si mesma, mas a partir de outros objetos e relações; por outro lado, ela também se liberta dessa servidão para se elevar à verdade numa autonomia livre, na qual ela se realiza independentemente apenas com seus próprios fins” (HEGEL [A], 2001, p.32)

é muitas vezes a chave – para muitos povos inclusive a única. Esta determinação a arte possui em comum com a religião e a filosofia, mas de um modo peculiar, pois expõe sensivelmente o que é superior e assim o aproxima da maneira de aparecer da natureza, dos sentidos e da sensação. (HEGEL [A], 2001, pp.32)

Para Hegel, a arte deve contribuir para a marcha do espírito na direção da autoconsciência. No entanto, esse lugar privilegiado conferido à arte não faz dela, “seja quanto ao conteúdo seja quanto à Forma, o modo mais alto e absoluto de tornar conscientes os verdadeiros interesses do espírito”. E completa: “o pensamento e a reflexão sobrepujam a bela arte”. Ao mesmo tempo em que reconhece que a produção artística é um estágio importante do desenvolvimento do pensamento, Hegel também avalia que, em sua época, a arte não proporcionaria a mesma “satisfação das necessidades espirituais que épocas e povos do passado nela procuravam e só nela encontraram” (Hegel [A], 2001, pp.34-35). Isso pode ser melhor compreendido tendo em vista a relação estabelecida pelo filósofo entre Conteúdo, matéria e Forma na obra de arte. Hegel compreende o desenvolvimento da arte a partir de uma narrativa de adequação entre Conteúdo e Forma e organiza as formas de expressão artística de acordo com uma lógica de uso e depuração da matéria. Nas palavras do filósofo, as quais tornam evidentes sua concepção baseada em ciclos dialéticos,

Cada arte tem o seu tempo de florescimento de formação consumada como arte – e para ambos os lados um antes e um depois desta consumação. Pois os produtos do conjunto das artes são obras do espírito e, portanto, não estão imediatamente prontos no interior de seu domínio determinado tal como as configurações da natureza, mas são um começar, progredir, consumir e finalizar, um crescer, florescer e degenerar. (HEGEL, 2002, p.16)

Essa história é dividida pelo filósofo em três partes. A primeira é a Forma de arte simbólica. Hegel a considera como sendo o “estágio inicial da arte”, “o início da arte”, devendo ser assim considerada “como que apenas pré-arte”. Encontrando seu maior desenvolvimento no Oriente Antigo (particularmente no Egito⁸⁴), “somente nos conduz depois de múltiplas

⁸⁴ “O exemplo completo para a elaboração da arte simbólica, tanto segundo o seu conteúdo peculiar quanto segundo a sua Forma, devemos procurar no Egito. O Egito é a terra do símbolo que se coloca a tarefa efetivamente ao deciframento. Os problemas permanecem não solucionados e a solução que nós podemos dar consiste também em apenas apreender os enigmas da arte egípcia e suas obras simbólicas enquanto este problema não decifrado pelos próprios egípcios. Pelo fato de que o espírito aqui procura ainda a si, na exterioridade, do qual logo em seguida anseia sair, e por extenuar-se a si em incansável dinamismo, a fim de produzir para si, a partir de si mesmo, a sua essência por meio dos fenômenos da natureza, bem como produzir estes por meio da forma do espírito para a intuição, ao invés de produzi-los para o pensamento, os egípcios são, dentre os povos que vimos até agora, o autêntico povo da arte. Mas suas obras permanecem repletas de mistério e mudas, sem sonoridade e imóveis, pois aqui o espírito mesmo ainda não encontrou verdadeiramente a sua própria vida interior e ainda não sabe falar a língua clara e límpida do espírito. O Egito caracteriza-se pelo impulso insatisfeito e pelo ímpeto de trazer a si, por meio da arte, para a intuição, de modo tão silencioso, esta luta mesma, de dar forma ao interior e de se tornar consciente do seu interior bem como do interior em geral apenas por meio de formas exteriores aparentadas. O povo desta terra maravilhosa não era apenas um povo agrícola, mas um povo construtor, que remexeu o solo em

transições, transformações e mediações para a autêntica efetividade do ideal enquanto Forma de arte clássica” (HEGEL, 2000, p.23). Hegel ainda afirma que “a arte simbólica alcança sua efetividade mais adequada e sua maior aplicação na arquitetura” (HEGEL [A], 2001, p.102).

A segunda é a Forma de arte clássica, na qual Conteúdo e Forma encontram um justo equilíbrio, uma adequação, cujo ápice de desenvolvimento revela-se na Grécia Antiga⁸⁵. É nela que também o belo, aspirado desde a simbólica, aparece: “a beleza clássica tem como o seu interior o significado livre, autônomo, ou seja, não um significado de qualquer coisa, mas o que significa a si mesmo e, desse modo, também o que se interpreta a si mesmo” (HEGEL, 2000, p.157). É na escultura que manifesta seu apogeu.

A terceira e última é a Forma de arte romântica, “algo mais elevado do que a bela aparição do espírito e sua forma sensível imediata, mesmo se esta também foi criada pelo espírito como adequada a ele”. Funda-se no cristianismo, quando, “em vez da plástica multiplicidade de deuses, a arte conhece agora apenas um Deus, um espírito, uma autonomia absoluta”⁸⁶ (HEGEL, 2000, pp.252;254). Manifesta-se na pintura, na música e na poesia, a última ocupando um lugar privilegiado. Assim, resume Hegel as diferenciações e as transições entre essas três formas de arte:

Encontramos, no começo da arte, no Oriente, o espírito ainda não livre para si mesmo; ele procurava o que para ele era absoluto ainda no natural e, por isso, apreendeu o natural como divino em si mesmo. Mais adiante, a intuição da arte clássica expôs os deuses gregos enquanto indivíduos imperturbados, espiritualizados, mas igualmente de modo essencial ainda indivíduos afetados pela forma humana natural, enquanto acometidos de um momento afirmativo; e a arte romântica primeiramente aprofundou o espírito em sua própria interioridade, diante da qual a carne, a realidade exterior e a mundanidade em geral, embora o espiritual e o absoluto apenas tinham de aparecer neste elemento, estavam inicialmente postas como nulidade, mas por fim souberam

todos os lados, cavou canais e lagos e, guiado pelo instinto da arte, colocou à luz do sol não apenas as construções incomensuráveis no interior da terra, inclusive nas maiores dimensões.” (HEGEL, 2000, pp.77-78)

⁸⁵ “No que se refere à efetivação histórica do clássico, quase não é necessário observar que devemos procurá-la nos gregos. A beleza clássica com a sua abrangência infinita do Conteúdo, da matéria e da Forma foi uma dádiva concedida ao povo grego, e devemos prestar honras a este povo por ter produzido a arte na sua suprema vitalidade. Os gregos, segundo a sua efetividade imediata, viveram no afortunado centro da liberdade subjetiva autoconsciente e da substância ética. [...] O universal da eticidade e a liberdade abstrata da pessoa no interior e no exterior, em conformidade com o princípio da vida grega, permanecem em imperturbada harmonia, e na época na qual este princípio se fazia valer a si numa pureza ainda incólume também na existência efetiva não se apresentava a autonomia do político frente a uma moralidade subjetiva diversa dele; a substância da vida do Estado estava de igual modo imersa nos indivíduos, assim como estes procuravam sua liberdade própria apenas nos fins universais do todo. [...] O povo grego trouxe para si também nos deuses o seu espírito para a consciência sensível, intuível e representável e deu aos deuses por meio da arte uma existência que é completamente adequada ao seu verdadeiro conteúdo.” (HEGEL, 2000, pp.166-167)

⁸⁶ “A religião cristã [...] não cresceu segundo o conteúdo e a forma, do solo da fantasia, como os deuses orientais e gregos.” (HEGEL, 2000, p.310)

sempre mais e mais conquistar novamente para si validade de modo positivo. (HEGEL, 2000, p.338)⁸⁷

Hegel propõe então seu “sistema das artes particulares”, um processo dialético que leva em conta as características materiais e espaciotemporais de cada uma das artes, sendo o progresso percebido pelo prescindir da matéria, que vai do mais pesado ao mais etéreo. Nessa escala, encontra-se em primeiro lugar a arquitetura; sucedida pela escultura; e, de forma a encerrar o ciclo, “uma última totalidade” que se divide em três: a pintura, a música e a poesia (HEGEL, 2002, pp.25-29). Nesse sentido, “a matéria inteiramente exterior, objetiva no mau sentido da palavra, dissipa-se por fim na sequência de estágios das artes particulares, no elemento subjetivo do som, o qual se subtrai da visibilidade e torna o interior perceptível apenas para o interior” (HEGEL, 2004, p.14). Esse sistema deve ser lido em paralelo à forma como o filósofo escalona os cinco sentidos humanos de acordo com sua relação puramente teórica com os objetos: do menos ao mais, tato, paladar, olfato, visão e audição, sendo os dois últimos aqueles sentidos que, por excelência, “têm a capacidade [...] de serem órgãos para a apreensão de obras de arte” por estabelecerem “uma relação puramente teórica com os objetos” (HEGEL, 2002, pp.23-24).⁸⁸ A partir disso torna-se compreensível

a conhecida divisão em artes plásticas, as quais elaboram o seu conteúdo visivelmente para a forma e cor objetivas exteriores, em segundo lugar em artes sonoras, a música, e em terceiro lugar na poesia, a qual, como arte discursiva, emprega o som meramente como signo, a fim de se voltar por meio dele ao interior da intuição, do sentimento e da representação espirituais. (HEGEL, 2002, p.25)

⁸⁷ Para uma melhor compreensão da relação entre Conteúdo e Forma em Hegel, lanço mão da análise de Silva Filho: “cada época e cada povo têm uma determinada consciência de si, ou seja, a forma artística, pensada enquanto apresentação do conteúdo, mostra em determinado lugar e em determinada época à consciência dos povos enquanto espírito livre. Chegamos aqui àquilo mesmo que determina o conteúdo expresso artisticamente em cada época e lugar. O conteúdo, em Hegel, é um e o mesmo em cada época, ou seja, é aquilo mesmo que se apresenta como fundamental na experiência humana, a liberdade. Ora, se o conteúdo é o mesmo em toda ou qualquer manifestação artística, o que diferencia, portanto, as diversas experiências históricas e as expressões artísticas uma das outras? É precisamente a consciência da liberdade que cada povo possui de si. A consciência simbólica não foi capaz de apreender o homem enquanto expressão mesma do divino, ou seja, de apreender o homem enquanto provido de liberdade, por isso entre eles o conteúdo se apresenta na figura de animais e na materialidade pesada da arquitetura” (SILVA FILHO, 2006, p.28).

⁸⁸ “O sensível da arte somente se relaciona com os dois sentidos teóricos da visão e da audição, enquanto que o olfato, o paladar e o tato ficam excluídos da obra de arte. Pois o olfato, o paladar e o tato têm a ver com o que é material enquanto tal e com suas qualidades sensíveis imediatas. O olfato tem a ver com a volatilização material através do ar, o paladar com a dissolução material dos objetos e o tato com o calor, o frio, o liso e assim por diante. Por esta razão estes sentidos não podem relacionar-se com os objetos da arte, que devem manter-se na sua autonomia real e não permitir somente uma relação sensível. Não é o belo da arte que agrada a estes sentidos. Por isso, a arte produz intencionalmente a partir do sensível apenas um mundo de sombras de formas, sons e visões e não se deve pensar que é por mera impotência ou limitação que o homem sabe apenas apresentar uma superfície do sensível e esquemas quando cria obras de arte. Pois, estas formas e sons sensíveis não se apresentam na arte em vista deles mesmos e de sua forma imediata, mas com o fim de garantir, nesta forma, satisfação para interesses espirituais superiores, dado que possuem a capacidade de produzir para todas as profundezas da consciência uma ressonância e um eco no espírito.” (HEGEL [A], 2001, pp.59-60)

Esses ciclos não são tão lineares como a sucinta descrição pode aparentar. Dentro de cada um desses três grandes ciclos (simbólico, clássico, romântico), há outros movimentos dialéticos internos ocorrendo. No entanto, não nos é possível e realmente não me interessa tratar de forma tão detalhada a estética hegeliana. Por ora, considero que essas referências bastam já que apontam para algo que inclusive será evocado pela produção artística e historiográfica durante todo o século XX: a ideia de ciclos que se esgotam e são substituídos por outros mais adequados, em uma marcha em direção ao progresso. No entanto, se para Hegel o fazer arte deixaria de ter sentido em determinado estágio do movimento dialético em direção à autoconsciência, chegando assim ao seu fim para ceder lugar à filosofia, o tempo encarregou-se de mostrar que a arte e as suas narrativas alcançariam um certo ponto de autocrítica que a levariam para “além dos limites da história”, expressão usada por Hegel e referenciada inúmeras vezes por Danto, particularmente em sua obra “Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história”. Em uma das citações da expressão, Danto explica o contexto do uso crítico que faz do termo referenciando uma passagem particular de “A Filosofia da História”, na qual Hegel descreve a África como parte “não-histórica” do mundo, na qual o espírito em marcha estaria em uma estágio de subdesenvolvimento, sendo seu dever apresentá-la “apenas como no limiar da História do Mundo” (DANTO [A], 2006, p.29; HEGEL [B], 2001, p.117). Danto avalia assim que

A visão de história de Hegel impõe que apenas certas regiões do mundo, e só em determinados momentos, eram verdadeiramente “mundo histórico”, de modo que outras regiões, ou a mesma região em outros momentos, não eram parte realmente do que estava ocorrendo historicamente. Faço menção a isso porque as concepções de história da arte que pretendo contrastar com a minha definem, de modo semelhante, somente alguns tipos de arte como historicamente relevantes, e os demais como não estando presentes no momento “histórico mundial”, não sendo por isso merecedores de real consideração. Essa arte – por exemplo, a arte primitiva, a arte popular, o artesanato – não é, como os adeptos dessas concepções comumente dizem, realmente arte, simplesmente porque, na frase de Hegel, reside “além dos limites da história”. (DANTO [A], 2006, pp.29-30)

Para Danto, retomar o argumento de Hegel do esgotamento dialético da produção artística e, de forma crítica, “reivindicar que a arte chegou a um fim significa dizer que [...] nenhuma arte é historicamente mais verdadeira do que outra, nem em especial mais falsa. [...] Não pode mais haver nenhuma forma de arte determinada historicamente, todo resto sendo colocado além dos limites” (DANTO [A], 2006, pp.31). Danto não se opõe à ideia de uma essência da arte, mas critica a forma como ela aparece tanto em Hegel e como é usada posteriormente por artistas, críticos e historiadores da arte. Em suas palavras,

O quadro é então o seguinte: existe um tipo de essência trans-histórica na arte, por toda a parte e sempre a mesma, mas que só se revela por meio da história. Até esse ponto, eu vejo como algo consistente. O que não considero válido é a identificação dessa essência com determinado estilo de arte [...] significando que a arte de qualquer outro estilo é falsa. Isso conduz a uma leitura anistórica da história segundo a qual toda arte é essencialmente a mesma – toda arte, por exemplo, é essencialmente abstrata – tão logo despimos o disfarce, ou o acidente histórico que não pertence à história da “arte enquanto arte”. (DANTO [A], 2006, p.32)

Por esse motivo e aproveitando o ensejo para retomar o argumento citado anteriormente sobre o entendimento da expressão “arte contemporânea” como uma categoria estilística, Danto prefere “chamá-la simplesmente por arte pós-histórica”, pois a “falta de uma unidade estilística, ou pelo menos do tipo de unidade estilística que pode ser alcançada à condição de critério e utilizada como base para o desenvolvimento de uma capacidade de reconhecimento” impossibilita assim qualquer tentativa de “direcionamento narrativo”, algo que ainda caracterizava o modernismo (DANTO [A], 2006, p.15). Chamado por Danto também como “era dos manifestos”, o modernismo “trouxo o que supunha ser filosofia ao centro da produção artística”: “um manifesto distingue a arte que ele justifica como sendo a arte verdadeira e única, como se o movimento por ela expressado tivesse feito a descoberta filosófica do que a arte essencialmente é”. No entanto, a produção pós-histórica viria demonstrar que “a verdadeira descoberta filosófica” é “que não existe uma arte mais verdadeira do que outra, bem como não há uma única forma que a arte necessariamente deva assumir: toda arte é igual e indiferentemente arte” (DANTO [A], 2006, pp.34;38).

Assim, além de um presumível problema de definição do que é arte (afinal, sendo tudo permitido, por que nem tudo é aceito?), Danto pensa que a arte contemporânea ou pós-histórica é também marcada por uma “desordem informativa”, um tipo de entropia e liberdade estética, não havendo mais qualquer “limite histórico”. No entanto, ao mesmo tempo em que “tudo é permitido”, torna-se “mais impositivo compreender a transição histórica da arte moderna para a pós-histórica” (DANTO [A], p.15):

O contemporâneo deixou de ser moderno a não ser no sentido do “mais recente”, e o moderno passou a parecer cada vez mais um estilo que floresceu de aproximadamente 1880 até algum momento da década de 1960. Acho que se poderia mesmo dizer que alguma arte moderna continuava a ser produzida depois disso – uma arte que permanecia sob imperativos estilísticos do modernismo – mas aquela arte não seria realmente contemporânea, exceto, novamente, no sentido estritamente temporal do termo. Pois quando o perfil estilístico da arte moderna se revelou, ele o fazia porque a própria arte contemporânea revelava um perfil muito diferente do da arte moderna. (DANTO [A], 2006, p.13)

Na fala de Danto, dois aspectos se ressaltam. Em primeiro lugar, apesar de defender um tipo de ruptura entre moderno e contemporâneo, isso não se dá de forma definitiva, mas

estilos diferentes continuam coexistindo no mesmo recorte temporal. Logo, é possível pensar que há uma margem de contaminação, de indefinição entre uma forma e outra de fazer arte e que talvez as rupturas não sejam tão drásticas e definitivas como reclamavam os manifestos modernistas da primeira metade do século XX. Nas palavras de Danto: “a história não passa por mudanças abruptas nem freadas bruscas”⁸⁹ (DANTO [A], 2006, p.38).

Em segundo lugar, ele demarca de forma muito precisa o início do contemporâneo na década de 1960, o que não é gratuito: toda a reflexão de Danto a respeito do que chamamos arte contemporânea pauta-se principalmente numa análise da produção artística pop dos Estados Unidos, mas detendo-se de forma particular às “Caixas Brillo” (1964) de Andy Warhol (1928-1987).

⁸⁹ Ao dedicar-se às chamadas “revoluções científicas”, após elencar uma série transformações sociais ocorridas entre o século XVIII e XX (como as revoluções francesa e americana; os movimentos populares europeus de 1848 e a Comuna de Paris, em 1871; a revolução soviética), Magalhães afirma que, “diferentemente das revoluções sociais, as transformações científicas se dão de forma muito mais lenta”. Assim, para compreendê-las em sua dinâmica é necessário levar em conta a importância do conflito, da controvérsia, a qual considera como inerente às teorias científicas, sendo inclusive considerada pelo autor como “uma das características para se definir o que é ciência”. Exemplifica a questão com as mudanças “revolucionárias” ocorridas na linguagem musical, citando o caso particular de Ludwig van Beethoven (1770-1827). Segundo Magalhães, “é na música de Beethoven que aparece com muita clareza a apresentação de ‘contradições’ na melodia, que criam o ‘novo’, inicialmente mantendo a tensão com o antigo, numa elaboração avançada dos princípios da fuga e do contraponto. O conflito se resolve de forma a criar uma nova harmonia com o existente, e quando menos se espera, Beethoven nos dá a inovação evolutiva, que suplanta o que se apresentara antes, em analogia estreita com o que se pode descrever para o processo da razão científica na criação de teorias” (MAGALHÃES, 2015, pp.112-113).

Em “A transfiguração do lugar comum” (1981), Danto narra o impacto por ele vivenciado, primeiro, diante de “O beijo” (1961) de Roy Linchtenstein (1923-1997) e, posteriormente, da obra de Warhol⁹⁰; que resultou na elaboração de seu primeiro ensaio sobre estética intitulado “O mundo da arte” (DANTO [B], 2006)⁹¹, cujo argumento norteador, “em consonância com o clima da hora, tinha um conteúdo político: como um objeto adquire o direito de participar, como obra, do mundo da arte?” (DANTO, 2005, p.16). Assim argumenta o filósofo em trecho do citado artigo:

Roy Linchtenstein (1923-1997). **O beijo**, 1961. Óleo sobre tela. Fonte: Roy Linchtenstein Foundation.

O Sr. Andy Warhol, o artista pop, exhibe fac-símiles de caixas de *Brillo*, em pilhas altas, em limpas prateleiras como no estoque do supermercado. [...] O custo dessas caixas chega a ser de 2×10^3 o das congêneres na vida real – um diferencial dificilmente atribuível a sua maior durabilidade. Na verdade, o pessoal da *Brillo* pode, mediante algum custo extra, fazer suas caixas de compensado, sem que elas se tornem obras de arte, e Warhol pode fazer as suas a partir do papel-cartão, sem que elas deixem de ser arte. Desse modo, podemos esquecer as questões relativas ao valor intrínseco e indagar por que o pessoal da *Brillo* não pode manufaturar arte e por que Andy Warhol não pode fazer nada *senão* obras de arte. [...] Esse homem é uma espécie de Midas, transformando tudo em que ele toca no ouro da pura arte? E o mundo todo, consistente de obras de arte latentes, esperando, como o pão e o vinho da realidade, para ser transfigurado, por meio de algum mistério obscuro, na carne e no sangue do sacramento? Não importa que a caixa de *Brillo* possa não ser boa – menos ainda grande – arte. O que chama a atenção é que ela seja arte de algum modo. Mas, se ela é, por que não o são as indiscerníveis caixas de *Brillo* que estão no depósito? Ou toda a distinção entre arte e realidade caiu por terra? [...] O que, afinal de contas, faz a diferença entre uma caixa de *Brillo* e uma obra de arte consistente de uma caixa de *Brillo* é uma certa teoria da arte. É a teoria que a recebe no mundo da arte e a impede de recair na condição do objeto real que ela é (num sentido de é

⁹⁰ “Comecei a me interessar sobre arte pop depois de ver uma tela de Roy Linchtenstein reproduzida na *Artnews*, que era então a mais importante revista de arte dos Estados Unidos. [...] O quadro de Lichtenstein intitulava-se *O beijo* e mostrava um piloto beijando uma moça, como se a imagem tivesse saído diretamente da tira de uma história em quadrinhos, como *Steve Canyon*, por exemplo. Fiquei absolutamente perplexo: nunca imaginara que uma cópia de uma tira de história em quadrinhos pudesse ser exibida numa galeria de arte como a de Leo Castelli. Minha reação foi de indignação, porque acreditava nos mais altos ideais da pintura. Depois resolvi ver pessoalmente o quadro. E a verdade é que minha vida mudou completamente depois de contemplar essa pintura [...]. Em 1964, as embalagens de papelão de Andy Warhol, exibidas em grandes pilhas como num depósito de supermercado, me deixaram estupefato. Aceitei-as prontamente como arte, mas depois me perguntei por que aquelas caixas eram arte enquanto as embalagens comuns dos supermercados não eram. [...] Dizer que a diferença, em última análise, se deve à diferença entre as instituições da galeria e do depósito é escamotear o problema.” (DANTO, 2005, pp.15-16)

⁹¹ Apresentado pela primeira vez no encontro anual da *American Philosophical Association*, em 1964, o artigo “*The art world*” foi traduzido e publicado no Brasil pela revista *Artefilosofia*, da Universidade Federal de Ouro Preto. Ver: DANTO, Arthur Coleman. O mundo da arte. In: **Revista Artefilosofia**. Ouro Preto: UFOP, nº1, julho de 2006. pp.13-25. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1560412/mod_resource/content/1/artefilosofia_01_01_mundo_arte_arthur_danto.pdf>. Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

diferente do da identificação artística). É claro que, sem a teoria, é improvável que alguém veja isso como arte e, a fim de vê-lo como parte do mundo da arte, a pessoa deve dominar uma boa dose de teoria artística, assim como uma quantia considerável da história da recente pintura nova-iorquina. Isso poderia não ter sido arte cinquenta anos atrás. [...] O mundo tem que estar pronto para certas coisas – o mundo da arte não menos do que o real. (DANTO [B], 2006, pp.21-22)

Andy Warhol (1928-1987). **Caixas Brillo**, 1964. Serigrafia e pintura sobre compensado. Fonte: The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts.

Bob Adelman (1931-2016) fotografa Andy Warhol, em 1965, comprando caixas do sabão Brillo e outras coisas em uma unidade da rede de supermercados Gristede's, na cidade de Nova York. Fonte: Bob Adelman Archive.

As questões apresentadas no estudo estético de Danto são elucidadas de forma peculiar no episódio “Não há Tempo Para o Amor, Charlie Brown” (1973)⁹² da série *Peanuts* (para TV), de autoria do cartunista Charles Schulz (1922-2000). Charlie Brown está na iminência de ser reprovado e a professora lhe apresenta apenas uma forma para que não repita de ano: ele deve fazer uma redação nota “A” sobre a visita ao museu que a escola está organizando. O problema começa na porta do museu: outras escolas haviam levado seus alunos no mesmo dia. Charlie Brown encontra suas amigas Patty Pimentinha e Márcia, com as quais se entretém e se perde do restante do grupo. Assim, enquanto seus colegas de turma Linus e Lucy seguem com as outras crianças para o museu, Charlie Brown, Sally (sua irmã caçula), Patty Pimentinha, Márcia e seu cachorro de estimação Snoopy entram por engano em uma porta ao lado, que dá acesso a um supermercado. No museu, Linus fotografa obras “modernas” e Lucy se mostra entediada. Além de reclamar que os quadros “não se mexem” (como desenhos animados, filmes ou

⁹² Título original em inglês: “*There's No Time for Love, Charlie Brown*”.

propagandas, coisas com as quais ela estava mais acostumada), Lucy adverte seu colega: “tente não se divertir, isso tem que ser educacional”. No supermercado, logo de início, Márcia acha que há algo errado, pois aquilo não parece um museu. Diante de uma pilha de latas de tomate, Sally chama a atenção do grupo para elas, afirmando se tratarem de “pedaços de escultura”. Márcia, por sua vez, retruca dizendo que mais “parecem uma monte de latas de tomate num supermercado...”; ao que Patty Pimentinha prontamente, como uma perfeita *connoisseur*, interpela: “O que quer dizer com supermercado? Isso é arte moderna! Qual é o problema com você, Márcia? Não reconhece arte moderna quando vê?”⁹³ No ônibus, retornando para a escola, até que Márcia reconhece para Patty Pimentinha ter gostado da excursão, de ter achado tudo “muito educacional”, mesmo o museu parecendo com “uma mercearia lá da vizinhaça”. Ao fim do episódio, apesar do equívoco, Charlie Brown consegue, além de ser aprovado, tirar a única nota “A” da turma. Segundo a professora, a analogia por ele feita entre o museu e um supermercado “foi uma ideia de gênio”.⁹⁴

Frames do episódio “Não há tempo para o amor, Charlie Brown” (1973).

⁹³ Sobre a impossibilidade de discernir obras de arte e objetos ordinários no ambiente expositivo, já realizei algumas reflexões em: AMARO, Danielle Rodrigues. Marcel Duchamp (ou o problema de expor Marcel Duchamp). In: GERALDO, Sheila Cabo (ed.). **Concinnitas: arte, cultura e pensamento**. Rio de Janeiro: UERJ. Ano 9, volume 2, dezembro de 2008. pp.194-201. Disponível em: <<http://issuu.com/websicons4u/docs/revista13/>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

⁹⁴ Mário de Souza Chagas, museólogo e professora da UNIRIO, faz uma reflexão interessante sobre esse episódio do ponto de vista da educação museal, da qual destaco o seguinte trecho: “a experiência de Charlie Brown, ainda que revestida de uma capa de ingenuidade infantil, corrobora a noção da existência de um modo especificamente museológico de olhar o mundo. Um olhar que é capaz de questionar o imediatamente vivido e deslumbrar-se com as novas descobertas. Um olhar constituidor de signos, a medida em que busca um ‘outro’ sentido além do sentido aparente. Um olhar que sem eliminar definitivamente a função primeira dos objetos/bens culturais, acrescentá-lhes novas funções, transformando-os em representações, em semióforos, em documentos ou suportes de informação. Um olhar, enfim, que transforma os mais diferentes espaços/cenários em museu. Por esta perspectiva, compreende-se que o modo especificamente museológico de olhar o mundo opera em relação às funções dos objetos/bens culturais e dos espaços/cenários com as propriedades transformativa e aditiva. Estas propriedades se esclarecem à medida em que se compreende que o supermercado, ainda que momentaneamente aos olhos de Charlie Brown e de seus amigos tenha sido transformado em museu, não deixou de ser (não perdeu a função de) um supermercado” (CHAGAS 2009, p.52).

Abro aqui um breve parêntese para uma contextualização necessária: como é descrito pelos próprios autores, os primeiros argumentos a respeito do “fim da arte” de Arthur Danto e do “fim da história da arte” de Hans Belting foram publicados pela primeira vez na década de 1980, sem qualquer tipo de sincronização intencional. Em 1984, Danto publicou o ensaio “O fim da arte” no livro “A morte da arte”, editado por Berel Lang⁹⁵, sendo esse o seu primeiro de outros ensaios sobre o fim da arte que escreveria nos anos seguintes. Um ano antes, em 1983, Belting já havia publicado a obra “O fim da história da arte?”⁹⁶. Uma década depois, o historiador da arte revisou sua tese e a republicou sem o ponto de interrogação, cuja supressão foi justificada pelo fato de que aquilo que se apresentara anteriormente para ele como uma pergunta, tornou-se certeza com o passar dos anos e a aproximação da virada do século XX. Contudo, Belting salienta: “não se trata de algumas palavras de ordem convincentes, mas de juízos e observações que precisam de espaço onde se desenvolver e que, além disso, são tão provisórias como, afinal, é provisório tudo o que hoje vem à baila” (BELTING, 2006, p.9). Da mesma forma, após aproximadamente uma década da declaração original, Danto publicou “Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história”, um tratamento expandido da temática do primeiro ensaio, como uma tentativa de atualizar a ideia, formulada outrora ainda de modo “um tanto vago”. Sobre o sincronismo de percepção e abordagem do tema, Danto justificará anos depois que tal simultaneidade deveu-se à percepção vívida que ambos tiveram de que alguma mudança histórica ocorrera nas condições de produção das artes visuais (DANTO, 2006, pp.3-4).⁹⁷ A partir de pontos de observação diferentes e complementares – o primeiro, da filosofia; o segundo, da história da arte –, ambos chegam à mesma conclusão: o anúncio do “fim” não significa que tudo acabou, mas torna imprescindível repensar as narrativas com as quais representamos a produção artística.

Ainda com relação ao artigo “O mundo da arte”, o próprio Danto afirma que ele “serviu de base para a Teoria Institucional da Arte e tornou-se um texto de leitura obrigatória não só na estética, como também na sociologia da arte” (DANTO, 2005, p.17). A teoria tem relação com o problema da definição da obra de arte e é retomada, por exemplo, pelo antropólogo Alfred

⁹⁵ LANG, Berel (ed.). **The Death of Art**. Nova York: Haven, 1984.

⁹⁶ BELTING, Hans. **Das Ende der Kunstgeschichte?** Berlin: Deutscher Kunstverlag, 1983.

⁹⁷ Dediquei um artigo a uma tentativa de leitura comparada entre ambos. Ver: AMARO, Danielle Rodrigues. **Arte e História após o anúncio do “fim”, segundo Arthur Danto e Hans Belting**. In: **Anais eletrônicos da III Semana de Pesquisa em Artes**. Rio de Janeiro: Instituto de Artes/UERJ, 2009. pp.415-426. Disponível em: <http://www.ppgartes.uerj.br/spa/spa3/anais/anais_spa3.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017. Além disso, em minha dissertação de mestrado dediquei-me particularmente à tese de Belting. Ver: AMARO, Danielle Rodrigues. **Percursos e percalços: o fim da história da arte segundo Hans Belting**. Campinas: UNICAMP, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284953>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.

Gell (1945-1997) em artigo no qual discute as formas de distinção dos objetos artísticos em relação aos objetos cotidianos, ordinários. Partindo da constatação de que “grande parte dos debates no campo da filosofia da arte, especialmente no que diz respeito às artes visuais, dedica-se ao problema da definição de ‘obra de arte’”, apresenta três teorias que “tentam responder a essa questão” (GELL, 2001, p.175).

A primeira teoria apresentada por Gell é a estética, segundo a qual é considerado arte “qualquer objeto esteticamente superior, desde que possua determinadas qualidades, como apelo visual e beleza. Essas qualidades devem ter sido intencionalmente atribuídas ao objeto pelo artista, pois os artistas seriam dotados da capacidade de resposta estética”. Segundo Gell, a teoria estética seria a mais popular no imaginário do público em geral, “que continua a pensar que qualidades como apelo visual e beleza podem ser reconhecidas automaticamente nos objetos” (GELL, 2001, p.175). Essa ideia é reforçada, por exemplo, em definições guardadas por dicionários, cuja pretensa neutralidade assenta-se na apresentação da palavra arte como sinônimo de beleza, engenho, habilidade, técnica, perfeição; e, em contrapartida, como antônimo de erro e imperfeição. Em relação às outras duas que ainda serão apresentadas, a teoria estética é a mais internalista. Apropriando-me e adaptando a definição de Magalhães aplicada à história da ciência, a observação da produção artística a partir de uma perspectiva internalista a compreenderia como “um empreendimento relativamente isolado das circunstâncias que se encontram fora dela, de forma que a história das transformações decorreria de fatores internos”. Assim, os artistas agiriam isolados do contexto social e sua única forma de atuação no mesmo seria por meio da divulgação de seu trabalho (MAGALHÃES, 2015, p.21).

A teoria interpretativa, a segunda apresentada pelo antropólogo, “sustenta que as obras de arte não são identificadas por suas qualidades externas, como a definição estética propõe”. Isso significa que, “um objeto pode não ser ‘belo’ ou mesmo interessante de se ver, mas será considerado obra de arte se for interpretado a partir de um sistema de ideias fundamentadas em uma tradição artística historicamente estabelecida”. Nesse sentido, é possível compreender que as “Caixas Brillo” são aceitáveis como arte, pois respondem a um desenvolvimento histórico-artístico que, no início do século XX, tornou possível o surgimento de obras como os *readymades* de Marcel Duchamp (1887-1968) e – fora do eixo Europa-EUA – de “Matéria e Forma” (1967) do brasileiro Nelson Leirner (1932). Se outrora, a recusa de “Fonte” de Duchamp pela organização da Exposição dos Independentes⁹⁸ abriu uma série de debates a

⁹⁸ “No início de 1917, inicia-se, no *Grand Central Palace* [Nova York], a Exposição dos Independentes, uma mostra ‘sem júri nem prêmios’ organizada pela Sociedade dos Artistas Independentes, que fica aberta de 10 de

respeito do que faz um objeto ser uma obra de arte (que, aliás, perduram até os dias de hoje); esses foram reiterados no questionamento público feito por Leirner ao júri do IV Salão de Arte Moderna de Brasília por meio de notas em jornais, nas quais pedia que fossem esclarecidos os critérios utilizados para se aceitar como arte uma obra composta, entre outras coisas, por porco empalhado dentro de um engradado de madeira e acompanhando de um pernil, ação à qual o artista intitulou “happening da crítica”⁹⁹.

abril a 6 de maio desse ano. A instituição havia sido fundada em dezembro de 1916; Duchamp e alguns de seus amigos artistas e mecenas faziam parte da diretoria. A variedade de obras expostas era assombrosa e Duchamp havia estabelecido como pauta democrática que fossem dispostos de acordo com as letras do alfabeto atribuídas a elas previamente, na sequência em que as ia retirando aleatoriamente de um chapéu. Em toda a mostra, não havia rastros da obra do artista. Porém, antes da inauguração, havia chegado a escandalosa *Fountain* [Fonte], assinada por um tal R. [Richard] Mutt. Tratava-se do próprio Duchamp que, dias antes e em companhia de seu amigo Arensberg e do pintor Joseph Stella, havia comprado um urinol de porcelana modelo Bedfordshire, de fundo plano, em cuja lateral escreve: ‘R.MUTT, 1917’. A discussão se inicia nem bem o artefato chega à exposição, e a peça é recusada. Como forma de protesto, Duchamp e Arensberg renunciam à diretoria. A obra converte-se em um emblema da arte como provocação e uma evidente bravata com o júri de uma mostra ‘sem jurados.’” (PETRUSCHANSKY in: FILIPOVIC, 2008, p.39)

⁹⁹ O crítico Agnaldo Farias evidencia a relação entre o “happening da crítica” de Nelson Leirner e o legado de Marcel Duchamp: “no século em que Marcel Duchamp havia sido recusado numa iniciativa semelhante pelo envio de um urinol de cabeça para baixo (Fonte, 1917), os júris, notadamente os de arte contemporânea, estavam habituados com proposições insólitas, ainda mais se devidamente subscritadas por um artista de linguagem experimental. O que eles não contavam era que, ao aceitar o porco de Nelson, este os interpelaria publicamente acerca dos critérios estéticos utilizados. A reação foi imediata, o júri constituído por Clarival do Prado Valadares, Mário Pedrosa, Mario Barata, Walter Zanini e Frederico Moraes respondeu de maneira diferenciada, indo ao encontro daquilo porque o artista de fato ansiava: a realização do happening o júri” (FARIAS, 2006, p.9). Por exemplo, Frederico Moraes apresentou no artigo “Como julgar uma obra de arte: o porco de Leirner”, publicado em sua coluna do Diário de Notícias, alguns trechos da carta que enviara ao artista. Nela, além de apontar alguns referenciais históricos da arte, de forma a explicitar as motivações que levaram o júri a aceitar, de forma coerente com o desenvolvimento artístico, a obra de Leirner no salão, ainda apresenta uma série de questões ao artista: “Aceito a provocação. Vou à resposta. A arte é, e sempre foi, provocação. [...] Ora, provocar é dar um não, é propor um anti. É questionar. O que fizeram os artistas do Dadá? Uma arte do não, antiarte. [...] E não foi também esse o seu comportamento ao mandar publicar no ‘Jornal da Tarde’ a fotografia do seu ‘porco empalhado e enjaulado’ e saber porque foi aceito? Ah! O porco do Leirner. O júri não aceitou o porco, tal como insinua no jornal. Considerou uma proposição digna de exame e interesse, ainda que, no título equivocada. Tanto que seu envio não constou apenas de uma obra, mas de duas, ambas abordando o mesmo problema. Não se trata, portanto, para o júri, do porco ou do tronco, mas de uma relação entre produtos e derivados, ou do porco e do pernil, do tronco e da cadeira. Ora, no IV Salão de Brasília [Leirner] deu outro nome às obras, ‘Matéria e Forma’, um título muito comprometido com os problemas de estética. Afinal, por que matéria e forma, se tudo é forma, se nada existe sem forma, mesmo o informe? À crítica de arte aberta, não interessa a obra em si, ela não julga mais, academicamente, os chamados valores plásticos, as qualidades artesanais. A esta crítica interessa o problema, a proposição (daí se falar de uma arte proposicional) e como ela foi resolvida. Digo de alto e bom som: tudo é válido para mim, tudo é passível de se transformar em arte: a vida o viver, o próprio homem, e até o porco do Leirner [...] Aí estão as razões por que aceitei as suas duas obras no IV Salão de Arte Moderna de Brasília. Agora, se me permite, pergunto a você: por que só colocou a questão nos jornais, depois que seu trabalho foi aceito? E mais, se não fosse aceito seu porco, faria a pergunta no sentido inverso. Antecipo minha resposta: seu porco foi cortado pelos mesmos motivos pelos quais o aceitei” (MORAIS in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1968, p.3). Na mesma linha argumentativa de Moraes, Mário Pedrosa, em artigo intitulado “Do porco empalhado, ou os critérios da crítica de arte”, apresenta seus argumentos ao mesmo tempo em que lança perguntas ao artista: “Esperava Nelson Leirner que o júri a tivesse recusado [a obra]? Por que não tinha valor plástico? Por que não era ‘uma obra de arte’? Por que não fora ‘criada’ ou não tinha originalidade? Mas se se trata de um ‘porco empalhado’, alguém o empalhou. Empalhar animais é uma arte reconhecida e apreciada, a taxidermia. É também Nelson perito nela? Mas se ele apenas comprou o porco empalhado engradado e mandou a Brasília, a obra cai na categoria dos *readymade* a la Duchamp. Quereria o jovem artista que o júri fosse negar validade (ainda reconhecendo seus precedentes) a essa proposição, uma das mais ricas de consequências, que se bolaram desde dadá, no mesmo

Marcel Duchamp (1887-1968). **Fonte (réplica de 1964, original de 1917).** Fonte: Tate.

Nelson Leirner (1932). **Matéria e Forma (1967).** Fonte: Instituto Itaú Cultural.¹⁰⁰

Ainda segundo Gell, em comparação com a teoria estética, a interpretativa estaria “muito mais afinada com o mundo artístico contemporâneo”. Afirmar ainda que, “os defensores da teoria estética têm, no mínimo, dificuldade para aceitar esse tipo de obra e estão inclinados a recusá-la categoricamente como arte, mas, ao fazer isso, correm o risco de ser acusados de reacionários por críticos e artistas que, como eu, discordam dessa visão” (GELL, 2001, pp.175-176). Das três teorias, essa talvez seja a que tente, em certa medida, conjugar e equilibrar os fatores internos e externos ao analisar a produção artística. Apesar da atribuição do valor arte seja resultado também de interpretações a ela externas, prevê-se que há paradigmas internos estabelecidos pelo desenvolvimento histórico e que torna as interpretações coerentes entre si.

Finalmente, Gell apresenta a teoria institucional, uma espécie de “versão mais radical da interpretativa”, segundo a qual “não há no objeto artístico, enquanto veículo material, uma característica capaz de qualificá-lo definitivamente, como sendo ou não uma obra de arte”. E completa: “isso é válido a despeito do fato de o objeto estar ou não subordinado ao mundo

contexto de desmistificação cultural e estética? Se, porém, a objeção latente é quanto à originalidade da obra, não entenderia Leirner o que está fazendo? [...] Tinha, porém, o júri toda autoridade para aceitá-la no salão uma vez que o porco empalhado havia de ser para ele consequência de todo um comportamento estético e moral do artista. Na arte pós-moderna, a ideia, a atitude por trás do artista é decisiva” (PEDROSA in: CORREIO DA MANHÃ, 1968, p.4).

¹⁰⁰ Imagem disponibilizadas pelo Instituto Itaú Cultural em site que registra a exposição individual do artista ocorrida na instituição, de 27 de maio a 28 de agosto de 2009, como parte do projeto “Ocupação”, “criado para fomentar o diálogo da nova geração de artistas com os criadores que os influenciaram”. Imagens e informações disponíveis em: <<http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/nelson-leirner/>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

artístico, ou seja, a uma coletividade interessada em fazer, partilhar e debater julgamentos críticos desse tipo”. Apesar da aparente semelhança, as teorias interpretativa e institucional se distinguem pelo fato da segunda não pressupor “a coerência histórica das interpretações”. Isso significa que um determinado objeto pode estar “fora do circuito oficial da história da arte” e nesse ser incluído à revelia de qualquer intenção original de quem o tenha produzido. Assim, “se o mundo artístico coopta essa obra e a faz circular como arte, então ela é arte, porque são os representantes do mundo artístico, ou seja, artistas, críticos, comerciantes e colecionadores, que têm o poder de decidir essas questões, não a ‘história’” (GELL, 2001, pp.175-176).

Das três teorias apresentadas, a institucional seria marcada por uma visão externalista acerca da produção artística. Se não há uma qualidade específica atribuída e reconhecível, e a atribuição do valor arte não prevê nem uma coerência histórica, a definição sobre arte seria resultado de “circunstâncias sociais, econômicas, políticas e culturais” que afetariam de forma determinante aquilo que é enquadrado (por meio da história da arte, por exemplo) como pertencente aos domínios da arte. Nesse sentido, é dado “um papel de destaque ao contexto em que viveram” os produtores das obras de arte (MAGALHÃES, 2015, p.22).

Um exemplo da definição apresentada pela teoria institucional seria o consenso atual acerca da atribuição do valor arte à produção de Arthur Bispo do Rosário. Nascido em Sergipe (c.1909-1911), migrou para o Rio de Janeiro em 1926, onde conjugou atuação profissional (na Marinha e na Light) e atividade de boxer. Em 1933, foi desligado da Marinha por indisciplina e passou a atuar como lavador de bondes na companhia Light, onde permaneceu até 1937: após um acidente de trabalho, ocorrido em 1936, que o impediu de prosseguir em sua carreira de boxer, foi demitido da Light por descumprimento de ordem e ameaça ao seu chefe. As vésperas do natal de 1938 marcaram um momento de passagem em sua vida: em suas narrativas, Bispo do Rosário relatou ter vivenciado uma experiência mística, por meio da qual lhe teria sido revelado um lugar privilegiado na humanidade. Após peregrinar por dois dias pela cidade, ele se apresentou em 24 de dezembro na Igreja de Nossa Senhora da Candelária, no centro da cidade. De lá, foi encaminhado ao Hospital Nacional dos Alienados, na Praia Vermelha e recebeu o diagnóstico de portador de esquizofrenia paranóide. No início de 1939 foi transferido para a Colônia Juliano Moreira, vivendo idas e vindas entre a colônia e o hospital, incluindo alguns anos de fuga das instituições manicomiais. A partir da década de 1960, ainda livre, iniciou sua missão de produzir objetos para reconstruir o mundo, a fim de entregá-los a Deus no dia do Juízo Final. Quando retornou em definitivo para a Colônia, em 1964, levou tudo consigo. Em meio ao ofício de inventariante, Bispo do Rosário construiu o “Manto da Apresentação”, a única de suas obras nomeada (FIGUEIREDO, 2010, p.84), uma espécie de

mortalha, com o qual ele faria a passagem e seria reconhecido no além-vida. Faleceu em 1989, mas não levou consigo seu manto, pois ao objeto lhe foi atribuído um valor que o elevava da categoria de ordinário e perecível: foi salvaguardado sob o título de obra de arte. Várias atividades póstumas foram realizadas no Brasil e no exterior de forma a divulgar o legado de Bispo do Rosário: exposições (inclusive a sua primeira individual), filmes, publicações, etc. No ano de 1994, o Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC-RJ) tombou definitivamente o conjunto de obras de Arthur Bispo do Rosário. Em 2000, o antigo Museu Nise da Silveira, fundado na Colônia Juliano Moreira em 1982, foi renomeado para Museu Bispo do Rosário e, a partir de 2002, lhe foi agregado o termo “arte contemporânea” à denominação da instituição que passa então a se chamar Museu de Arte Contemporânea Bispo do Rosário.¹⁰¹

Arthur Bispo do Rosário (c.1909-1911-1982). **Manto da Apresentação (frente e verso), sem data.** Fonte: Museu de Arte Contemporânea Bispo do Rosário.

Há esforços de aproximação da produção de Bispo do Rosário com artistas já inseridos no mundo da arte, por exemplo, ao comparar a sua “Roda da fortuna” com a “Roda de bicicleta” de Duchamp, um diálogo meramente formal, pois se considerarmos a intenção dos produtores

¹⁰¹ Segundo informações consultadas no site do Museu de Arte Contemporânea Bispo do Rosário, que nos auxiliaram inclusive na redação desse parágrafo, “em 2002, com as questões da reforma psiquiátrica já consolidadas, o então Museu Bispo do Rosário agrega ‘Arte Contemporânea’ à sua denominação, voltando-se para os debates em torno da arte atual, criando assim um diálogo entre os mundos da arte e da loucura”. Disponível em: <<http://museubispodorosario.com/>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

e o contexto de produção são objetos muito díspares. Não é que se negue a qualidade estética das obras de Bispo do Rosário, bem como a possibilidade e a potência desse diálogo visual. No entanto, me parece que isso revela o quanto que a dinâmica de atribuição do valor arte a determinados fenômenos e sua assimilação às narrativas históricas da arte, tornando-se também objeto de investigação da disciplina, não é algo tão coerente como as teorias estética e interpretativas preveem. Sobre o significado da assimilação da produção de Bispo do Rosário ao mundo da arte, o crítico Márcio Seligmann-Silva propõe uma complexa e importante reflexão:

No seu caso específico, poderíamos rever nossos hábitos e métodos de “canonização” dos artistas. O ato de apontar “semelhanças” com as obras de “grandes nomes”, em um primeiro momento, de “descoberta” e “reconhecimento” do artista, é de certo modo necessário e inevitável. Mas, se permanecemos nele, ele pode também se transformar em um gesto que reproduz uma visão mimética e teleológica da história da arte. Além disso, haveria uma espécie de ‘complexo de colonizado’ que nos levaria a nos vangloriar do fato de termos descoberto entre nós um Duchamp ou um Andy Warhol verde-e-amarelo. Minha proposta de leitura não quer retirar o mérito artístico da obra de Bispo, muito pelo contrário, creio, na verdade, que sua obra foi mais longe do que até agora temos acreditado. Ele não apenas “repetiu” de modo “inconsciente” obras (que ele desconhecia), mas, antes, a obra de Bispo aponta para profundas modificações no campo das artes. Neste sentido, creio que a relação entre arte e “loucura” é fundamental para se entender o “deslucamento” que Bispo realizou sobre o sistema de signos artísticos. Ao assimilar a sua obra à “grande produção” consagrada, estamos, de certo modo, ocultando o elemento realmente singular e inovador da arte de Bispo do Rosário. Do mesmo modo, sua origem, ou seja, o fato de sua obra nascer do *anus mundi* que são as instituições totais da (in)sanidade mental no Brasil, não pode ser deixada de lado na leitura da sua obra. (SELIGMANN SILVA, 2009, p.63)

Não deixa assim de soar irônico o fato do objeto de Bispo do Rosário receber o mesmo nome da carta de tarô que é interpretada pelo senso comum como previsão de riquezas materiais. A nomeação da carta e da obra faz referência a Fortuna, divindade romana associada ao acaso, ao destino, à sorte boa ou má (na tradição grega era chamada Tykhe). Na Antiguidade, Fortuna é responsável por elevar e esmagar, sendo assim relacionada à imprevisibilidade do destino humano. Em uma de suas representações, Fortuna empunha um leme ou timão, revelando assim que tudo no fluxo da vida está sob o seu controle. Em outra, ela segura uma cornucópia, o corno da abundância, uma espécie de vaso em forma de chifre, símbolo da fertilidade e da riqueza; ao mesmo tempo em que apresenta os olhos vendados, reafirmando assim o caráter incontrolável do destino e da distribuição da sorte entre os seres humanos. Além de Fortuna, outra referência da carta é a roca das Moiras Cloto, Láqueis e Átropos, as fiandeiras dos ciclos da vida. Associada assim mais à ideia de movimento, de ciclos, de transitoriedade do que exatamente ao acúmulo material, a roda da fortuna aponta para a necessidade de se aprender com o triunfo e com o fracasso, algo muito próximo do provérbio popular “não há mal

que sempre dure, nem bem que nunca se acabe”. Por fim, resta-me questionar o porquê da sorte tender a sorrir (inclusive no mundo da arte) com mais frequência para um sistema especulativo que detêm o poder discursivo, de legitimação, do que para populações na mesma condição de Bispo do Rosário (negro, pobre, retirante, louco), sendo-lhes assim a resignação a única fortuna atribuída em vida (ver QUADRO RELACIONAL III).

QUADRO RELACIONAL III

Marcel Duchamp (1887-1968). **Roda de bicicleta** (terceira edição de 1951, depois da perda do original de 1913). Fonte: MoMA.

Arthur Bispo do Rosário (c.1909-1911-1982). **Roda da Fortuna**, sem data. Fonte: Museu de Arte Contemporânea Bispo do Rosário.

Carta “a Roda da Fortuna” do Tarô de Marselha. Fonte: Portal Personare.

Sebald Beham (1500–1550). **Fortuna**, 1541. Gravura. Fonte: Rijksmuseum.

Tadeusz Kuntze (1727-1793). **A Fortuna com os olhos vendados**, 1754. Óleo sobre tela. Fonte: Muzeum Narodowe w Warszawie.

Finalmente retomando as questões lançadas por Cipiniuk, uma das controvérsias por ele apontada como pouco discutida, por exemplo, é a questão da relação entre progresso, produção artística e história da arte: “como a história progride”; “se ela progride, como se dá essa progressão”; “se existe um escalonamento no tempo, uma continuidade, ou uma modificação da cultura e da arte por saltos ou mutações”, são, em certa medida, evitadas pelos historiadores da arte quase como um problema inconveniente. Expõe assim seu ponto de vista pessoal:

De minha parte, defendo que a história demonstra uma razão no caminho percorrido, parece-me ser racional a relação entre o que houve no passado e o que acontece no presente, contudo, se percebo uma relação lógica entre presente e passado, não vejo assegurada essa relação para o futuro. Embora não tenhamos nenhuma garantia de saber o que vai acontecer no futuro baseado no que sabemos do passado, de vincularmos de forma lógica ou racional, o passado ao presente, isso não significa que o futuro, o desdobramento do que está acontecendo agora, não pode ser examinado como uma “evolução”, como “uma relação”, uma “forma lógica”, isto é, pertencendo a uma “relação racional” face ao passado. O futuro ou o novo, não é uma decorrência linear ou lógica do presente, de alguma forma há uma subversão do existente e esse é o problema com que temos que nos confrontar. Se sentimos uma afinidade entre o presente e o passado é preciso indagar se existe uma relação causal entre o que aconteceu e o que agora está acontecendo. Se o que ocorre hoje é resultado cumulativo de inúmeras variáveis, ou se houve um salto do passado para o presente sem nenhuma relação lógica com aquilo que estava ocorrendo. (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, p.3)

Com relação ao desenvolvimento da arte no tempo, Cipiniuk lança mão da metáfora dos movimentos dos cavalos no xadrez usada pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009) para ilustrar como concebia o ideia de progresso da humanidade em “Raça e História”. Ao invés de um desenvolvimento escalonado, ascendente e linear, semelhante ao movimento de uma pessoa subindo escadas; o progresso ocorreria tal como os movimentos em “L” do cavalo no xadrez: com várias possibilidades de progressões à disposição, desenha movimentos complexos, de idas, vindas e saltos. Em suas palavras,

Talvez os fenômenos da arte e da cultura não sigam para mais longe na mesma direção, talvez modifiquem a sua trajetória, tal como Lévy-Strauss apontava, à maneira dos cavalos no jogo de xadrez, que possuem a sua disposição várias progressões, mas nunca no mesmo sentido. (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, p.3)

A reclamação de Cipiniuk revela a ausência de um debate continuado a respeito da definição do objeto artístico que oscila silenciosamente entre visões históricas internalistas e externalistas a partir do relato de uma situação vivenciada por ele como professor da UERJ. Observa que essa ausência impacta estruturalmente as narrativas históricas que organizam e explicam o desenvolvimento artístico no tempo e se manifesta, por exemplo, na indefinição de um projeto curricular de formação acadêmica em história da arte. O autor esclarece que, ao contrário do que possa aparentar, seu desejo não é encerrar a discussão em uma “briga de

comadres” departamental, mas defende que esse exemplo particular aponta para um silêncio mais amplo, dominante. Nas palavras de Cipiniuk, “Essa hesitação não é gratuita e despida de significado, ela esconde algo que se deseja evitar” (CIPINIUK in: CAMPOS et al., 2005, p.4). Em suma, os argumentos de Cipiniuk convergem para um debate quase intocado, indesejado e, por isso, constantemente silenciado: a ideia de progresso na história da arte. Me parece assim oportuno trazer para o centro do debate a tese proposta por Olga Hazan sobre como a ideia de progresso participa da construção da história da arte.

Em “O mito do progresso artístico: estudo crítico de um conceito fundador do discurso sobre arte desde o Renascimento”, obra publicada pela primeira vez em 1999, a historiadora da arte defende a tese de que a ideia de progresso não desempenha um papel secundário, uma função acessória na história da arte, mas dela tem participado de forma estrutural desde suas origens. A autora afirma que a noção de progresso artístico é verificável “em todos os gêneros de escritos” (ou seja: “tanto nas obras generalistas como nos ensaios mais especializados”), “foi utilizada em todas as épocas” e “está associada à arte de todas as épocas” (HAZAN, 2010, p.55). Evolução, progresso e decadência não são assim termos usados apenas por historiadores da arte do passado, ao contrário:

Durante o século XX, enquanto a história da arte se desenvolveu a partir de um marco institucional, museal e universitário, a noção de progresso fundou as histórias da arte de todos os gêneros e os historiadores da arte continuam invocando essa noção nos vários tipos de trabalhos universitários” (HAZAN, 2010, p.51).

Mesmo diante da presença e da importância do mito do progresso para a história da arte, cujo emprego não é verificado em contextos pontuais em que opera dado autor, mas faz parte das “normas que regem o conjunto do campo da história da arte”, Hazan afirma que seu “uso permanente não deixou mais que rastros fugazes na historiografia crítica da arte” (HAZAN, 2010, p.23). A autora elenca assim dois obstáculos que impedem uma análise aprofundada de tal fenômeno.

Em primeiro lugar, Hazan afirma que embora reconheça-se que a noção de progresso abranja quase todos os campos universitários, enquanto “outros ramos das ciências produziram inúmeros estudos críticos sobre tema”, no caso específico da história da arte “o uso sistemático desta noção têm sido ignorado” (HAZAN, 2010, p.18). O questionamento da autora revela assim certo lamento pela falta de referencial bibliográfico em quantidade proporcional à importância do tema, o que compromete o debate a respeito dele. Nas palavras de Hazan:

Embora ainda continue a aparecer em domínios tão diversos como a biologia, a arqueologia, a antropologia, a história, a literatura, a psicologia, a filosofia, a teologia, a sociologia ou a economia, a noção de progresso hoje é colocada novamente em

questão pela maioria das ciências humanas e sociais, com exceção da história da arte. [...] A noção de progresso [...] tem sido objeto de numerosas análises historiográficas em todas as disciplinas [...]. Na história da arte, ao contrário, esta questão só tem suscitado um interesse mínimo e a historiografia das obras dedicadas ao estudo da noção de progresso artístico, cujo uso é, no entanto, tão difundido, se limita a alguns escritos esporádicos. Este fenômeno merece ser questionado” (HAZAN, 2010, pp.36-37;57).

O segundo obstáculo apontado por Hazan é a impossibilidade de estabelecer uma cronologia para o seu uso e/ou aplicação pela história da arte da ideia de progresso (HAZAN, 2010, p.18): a simbiótica relação entre ambas é tão essencial à disciplina, quanto sutil, implícita, com limites tão bem camuflados que se tornam quase imperceptíveis. Mesmo os contornos mais identificáveis, revelam apenas a superfície do problema, não transparecendo seu papel estrutural. Por esse motivo, a autora não se contenta assim em investigar a presença da ideia de progresso na história da arte por meio do uso pessoal que cada autor dela faz na narrativa que constrói e propõe, isolando e particularizando sua ocorrência. Ao contrário, ao sustentar que os indícios apontam para o fato de que a ideia de progresso faz parte da “própria natureza do campo da história da arte” (HAZAN, 2010, p.56), desempenhando um “papel estrutural”, argumenta que a saída mais apropriada por ela encontrada para propor o estudo foi abordá-lo a partir de “uma perspectiva historiográfica do tema” (HAZAN, 2010, p.18).

Hazan considera que, entre as ciências humanas, a história da arte seja a mais suscetível à ideia de progresso devido ao uso frequente de “critérios de avaliação estética ou comercial” associados ao “desenvolvimento da história” (HAZAN, 2010, p.51). A pretensão de explicar o desenvolvimento artístico no tempo é acompanhada assim da necessidade de adoção de “juízos de valor” para “operar” e, depois, “legitimar” as “seleções que desembocam na configuração de uma história unilinear”, que conduz quase que inevitavelmente ao uso de conceitos de “progresso e decadência” (HAZAN, 2010, p.97). Como oportunamente recorda a autora, a história da arte sempre atuou em um território transdisciplinar, no qual se entrecruzam diversos campos de investigação científica, o que fez com que os historiadores da arte se sentissem, desde o início, “obrigados a estabelecer parâmetros” que pudessem “distingui-los de outros especialistas” (HAZAN, 2010, p.51). Logo, a adoção de critérios de avaliação e de juízos de valores deve ser observada sob a ótica do processo de constituição, reconhecimento e institucionalização dessa jovem comunidade científica durante o século XIX, pois a necessidade dos historiadores da arte de integrar história da arte e juízo estético “dentro de uma estrutura cronológica centrada sobre a ideia de um desenvolvimento autônomo da arte” tem em vista a legitimação da disciplina. Por outro lado, Hazan não descarta a influência de fatores externos à relação entre história da arte e progresso: segundo ela, “essa disciplina sofreu um

forte impacto de certas ideias tradicionalmente preconizadas em domínios filosóficos e científicos, como a ideia de uma razão histórica hegeliana ou de uma evolução fisiológica darwiniana” (HAZAN, 2010, p.344).

Hazan propõe sua abordagem historiográfica do tema a partir de uma análise de manuais generalistas de história da arte, estudos monográficos (especializadas em determinado recorte temático e/ou temporal) e ensaios metodológicos. Considerando que entre os objetos de estudos centrais da presente tese estão os currículos dos cursos de graduação em história da arte, com ênfase particular nas séries de disciplinas de história da arte (geral e locais), me parece imprescindível tratar particularmente das análises de Hazan a respeito de obras de perfil generalista. Segundo a historiadora da arte, a origem do interesse por grandes compêndios de história da arte deve ser entendido como uma demanda advinda com a criação das primeiras “cátedras universitárias de História da Arte na Europa e nos Estados Unidos” (HAZAN, 2010, p.92). Essas obras representam, “em grande medida, as tendências do final do século XIX, quando seus autores buscavam a todo custo racionalizar, uniformizar e apresentar de maneira ‘científica’ e objetiva uma história completa da arte” (HAZAN, 2010, p.81), ao mesmo tempo em que também serviram para delimitar as particularidades da história da arte em relação aos campos que lhe eram conexos (HAZAN, 2010, p.79). Assim, os compêndios de história da arte cumpriam (e, diga-se de passagem, ainda cumprem) dupla função. Por um lado, demarcavam o território em processo de conquista e ocupação, contribuindo para o reconhecimento das especificidades do objeto e dos métodos da jovem disciplina científica, evidenciando as leis internas que regiam as mudanças na história do desenvolvimento artístico por meio da construção de uma narrativa linear. De outro, foram também importantes instrumentos pedagógicos ao contribuir para a formação de discentes e docentes. Hazan chama atenção assim para o necessário processo formação de investigadores advindo de diversas áreas do conhecimento (geralmente, da filosofia, da antropologia, da arqueologia ou da conservação de museus) e que, ocupando os novos postos institucionais, “tiveram que reciclar-se rapidamente para estar em condições de divulgar o novo saber” (HAZAN, 2010, p.93).

Com a aproximação da virada do século, além das obras históricas de caráter generalista, “se desenvolveu uma literatura monográfica mais teórica”, entre as quais Hazan destaca os estudos de Aloïs Riegl e Heinrich Wölfflin, os quais “apresentaram a história da arte de acordo com as necessidades dessa jovem disciplina, ressaltando nela o caráter autônomo e objetivo, como para justificar sua presença no âmbito institucional” (HAZAN, 2010, p.94). Hazan faz referência a duas obras em particular. Em ordem de publicação, a primeira é “Questões de estilo: fundamentos para uma história do ornamento” (1893) de Riegl; a segunda trata-se de

“Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente” de Wölfflin, publicada pela primeira vez em 1915. Cada qual a seu modo, Riegl e Wölfflin tomaram para si a tarefa de construir e propor paradigmas para uma ciência da arte, empenhando-se em um exercício de demarcar os limites teóricos da jovem disciplina como um campo de investigação científica particular por meio da afirmação da forma e da visualidade como objeto último de análise da história da arte. Hazan destaca assim alguns aspectos centrais em ambas as obras, bem como a importância de ambos os autores no processo de reconhecimento da autonomia institucional da história da arte:

Riegl e Wölfflin dedicaram-se a lançar um desenvolvimento estilístico autônomo (noção de *Kunstwollen*), que tivesse pouco a ver com o contexto da época, também apresentado de forma abstrata (conceito de *Zeitgeist*). Além de tentar separar a história da arte das várias disciplinas das quais provinha, indicando que apresentava uma evolução cronológica que respondia a uma lógica que lhe era própria, os autores destes ensaios mais teóricos tinham de fornecer métodos para esta disciplina que consideravam autônoma. Estes métodos deviam servir simultaneamente para analisar as obras e identificar meios de classificá-las, umas em relação a outras, em função de um plano histórico. Inseridos neste sistema no qual a classificação adquiriu uma importância desproporcional, atribuiu-se às obras uma função de reflexo em relação à evolução cronológica e estilística da arte. A articulação dos cinco princípios de Wölfflin, a ideia de que nem tudo é possível em todos os momentos, ou mesmo a ideia de *Kunstwollen* de Riegl, por meio da qual se desenvolvem os estilos de diferentes povos, constituíram as balizas que levaram inevitavelmente a estas generalizações. (HAZAN, 2010, p.94).

Ao contrário de Riegl, que é considerado um dos personagens fundamentais da Escola de Viena de História da Arte¹⁰², mas possui escassas traduções, o que compromete sua leitura fora do contexto germânico¹⁰³; é possível que “Conceitos fundamentais...” de Wölfflin seja uma das obras de história da arte mais lidas mundialmente: foi traduzido para vinte e quatro línguas e reimpresso diversas vezes¹⁰⁴. Tratando particularmente do contexto anglo-saxão, os

¹⁰² O termo Escola de Viena de História da Arte faz referência a um grupo de investigadores ligados ao recém fundado Instituto de História da Arte da Universidade de Viena entre o último quarto do século XIX e o início do século XX. Segundo Jens Baumgarten, historiador da arte e professor da UNIFESP, “um dos papéis mais importantes da Escola de Viena foi sua contribuição para a formação da história da arte como disciplina universitária”. Apesar da palavra “escola” conferir um sentido de unidade a tal grupo, Baumgarten adverte ainda que a Escola de Viena “nunca formulou um programa claramente definido ou objetivos homogêneos. [...] O objetivo maior era delinear uma metodologia própria da história da arte e incluir a disciplina no conjunto das ciências humanas”. (BAUMGARTEN in: DVOŘÁK, 2008, p.22) A história da escola é assim marcada por controvérsias e divergências teórico-metodológicas que, em vários momentos, se desdobraram em desavenças e insultos pessoais.

¹⁰³ A primeira edição da obra “Questões de estilo” de Riegl foi digitalizada e colocada à disposição pública para visualização e download pela Universidade de Heidelberg. Ver: RIEGL, Alois. *Stilfragen: Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik*. Berlin: Georg Siemens, 1893. Disponível em: <<http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/riegl1893>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

¹⁰⁴ Os dados usados tem como fonte as informações disponíveis no site *The Getty Store*, no qual é apresentada a mais recente tradução para a língua inglesa dos “Conceitos Fundamentais...” de Heinrich Wölfflin, publicada em 2015. Informações disponíveis em: <<http://shop.getty.edu/products/principles-of-art-history-the-problem-of-the-development-of-style-in-early-modern-art-br-one-hundredth-anniversary-edition-978-1606064528>>. Acesso em: 09 de novembro de 2016.

historiadores da arte Michael Hatt e Charlotte Klonk observam diferenças bastante significativas nas recepções das obras de Riegl e Wölfflin. Enquanto que no mundo germânico “a reputação e influência de Riegl foi maior do que a de Wölfflin nas décadas do século XX”, existindo “toda uma escola tardia de historiadores de arte vienenses” aclamando-o como pai fundador; no exterior a situação é outra: “os três principais livros de Wölfflin¹⁰⁵ foram traduzidos para o inglês em 1932, 1952 e 1964. As três principais obras de Riegl¹⁰⁶ só apareceram em inglês em 1985, 1992 e 1999” (HATT e KLONK, 2006, pp.81). Os autores justificam a preferência anglo-americana a partir de duas possíveis razões:

Em primeiro lugar, os pressupostos de Wölfflin sobre o motor da mudança estilística, sua história da visão, foi revisado em cada um de seus livros, de modo que sua posição parecia muito menos monolítica e dogmática do que na obra de Riegl. Riegl propôs uma noção de *Kunstwollen* (traduzindo-se várias vezes como volição artística, vontade de formar ou intenção artística)¹⁰⁷ que parecia muito desconfortavelmente próxima de *deus ex machina* de Hegel, a Ideia Absoluta. [...] Uma segunda razão para a maior aceitação de Wölfflin pode ser que seu sistema de propriedades formais parecem oferecer uma ferramenta útil para a descrição independente de qualquer compromisso com sua teoria subjacente¹⁰⁸, enquanto Riegl usou categorias e contrastes mais gerais (como o háptico versus o óptico e o subjetivo versus o objetivo) que parecem mais dependentes de suas suposições teóricas. (HATT e KLONK, 2006, pp.81-82)¹⁰⁹

¹⁰⁵ Além de “Conceitos fundamentais...”, tratam-se de “Renascença e Barroco” (1888) e “A Arte Clássica” (1898).

¹⁰⁶ Além de “Questões de estilo...”, tratam-se das obras “A indústria artística tardo-romana” (1901) e “O retrato holandês de grupo” (1902).

¹⁰⁷ O conjunto de obras deixado por Riegl com sua morte precoce, segundo Gombrich, “é considerado um desafio para os seus sucessores. Riegl tentou basear a história da arte na psicologia que ele conhecia. De acordo com a tradição da época, que remonta há muitos séculos, precisamos analisar a percepção a partir de seus componentes principais: a visão e o tato. Acreditava-se que os olhos podiam ser considerados instrumentos ópticos semelhantes a uma máquina fotográfica, pois permitiam que uma imagem do mundo externo se formasse na retina. Essa imagem era necessariamente plana, e derivávamos nossa experiência de espaço e da terceira dimensão exclusivamente do toque. Usando desse esquema simples, Riegl desenvolveu uma teoria muito abrangente, segundo a qual a representação da natureza na arte passava por ciclos de mudanças, indo do toque à visão, ou em suas palavras, do tátil ao óptico. Os antigos egípcios construíram suas imagens a partir do conhecimento adquirido pelo toque; já os impressionistas, a partir da imagem que tinham na retina. Riegl se propôs a explicar esse processo secular usando a teoria de que o ‘desejo de dar forma’ (*Kunstwollen*) do homem movia-se com a regularidade típica de um relógio, indo do pólo tátil ao óptico” (GOMBRICH in: WOODFIELD, 2012, pp.357-358).

¹⁰⁸ Segundo relato do próprio Wölfflin, no prefácio à sexta edição, a obra adveio da “necessidade de se conferir à característica histórica da arte uma base mais sólida; não ao juízo de valor – não é este o caso –, mas à característica estilística” (WÖLFFLIN, 1984, p.V). Em “Conceitos fundamentais...”, Wölfflin se dedica ao “modo de representação como tal”, de forma a discutir “as formas universais de representação”: “todo artista tem diante de si determinadas possibilidades visuais, às quais se acha ligado. Nem tudo é possível em todas as épocas. A visão possui sua história, e a revelação destas camadas visuais deve ser encarada como a primeira tarefa da história da arte”. Para isso, propõe que tal evolução possa ser vista a partir de cinco pares conceituais: “a evolução do linear ao pictórico”; “a evolução do plano à profundidade”; “a evolução da forma fechada à forma aberta”; “a evolução da pluralidade para a unicidade”; “a clareza absoluta e a clareza relativa do objeto” (WÖLFFLIN, 1984, pp.12-16).

¹⁰⁹ Tal vertente metodológica da história da arte é nomeada como formalista. Mesmo tendo já traçado algumas linhas definidoras gerais, penso que seja importante transcrever a forma como Hatt e Klonk a compreendem: “podemos falar de uma abordagem formalista na história da arte sempre que um escritor sobre arte se concentra apenas nas propriedades formais das obras de arte e pressupõe que tais formas seguem sua própria lógica de desenvolvimento – isto é, uma forma leva a outra de modo que pode ser entendido por um observador como algo mais do que apenas uma mudança aleatória. Riegl e Wölfflin propuseram um esquema para isso” (HATT e

No contexto brasileiro, a realidade não é muito diferente: a obra de Wölfflin alcançou maior projeção e é mais conhecida do que a de Riegl. A historiadora brasileira Carla Mary da Silva Oliveira atribui o pouco conhecimento da obra de Riegl entre os pesquisadores brasileiros, “apesar de sua indiscutível importância para o campo de estudos da História da Arte ocidental”, principalmente à falta de traduções tanto para o português como para qualquer outro idioma “de maior circulação do que o alemão”. Apesar de haver “traduções de seus principais títulos em francês ou espanhol”, essas “foram tardias, limitadas e de baixa tiragem e hoje estão esgotadas ou são caras e de difícil acesso, o mesmo acontecendo com sua única tradução para a língua portuguesa”. A saber: apenas em 2014 (no ano seguinte à publicação do artigo de Oliveira), a obra “O culto moderno dos monumentos: a sua essência e a sua origem” é publicada no Brasil¹¹⁰, sendo a primeira e única existente nesse contexto até o presente momento. Por outro lado, Oliveira relaciona a popularidade de Wölfflin no Brasil à atividade da historiadora da arte de origem germano-judaica Hanna Levy (1912-1984) no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)¹¹¹ (OLIVEIRA, 2013, pp.13-14).

KLONK, 2006, pp.66-67). O fato de terem suas obras abarcadas sob uma mesma perspectiva metodológica, não anula as controvérsias existentes entre ambos os historiadores da arte. Ainda segundo análise de Hatt e Klonk, “além da diferença na recepção da obra de Wölfflin e Riegl, há dois contrastes fundamentais em suas abordagens da história da arte. O primeiro concerne à importância das circunstâncias externas para o desenvolvimento das criações artísticas. Como já foi dito, de início Wölfflin considerou primeiramente tais circunstâncias como sendo de fundamental importância, mas depois veio a postular um processo de desenvolvimento artístico autônomo. Riegl tomou a rota oposta. Em ‘Problemas de estilo’, ele argumentou contra a visão de que os motivos ornamentais eram condicionados pelos limites materiais e técnicos. Em vez disso, ele traçou mudanças de estilo internamente para mostrar o desenvolvimento de motivos como sendo devido a uma unidade por mais interligação, variedade e simetria. Essa é a noção essencialmente riegliana de *Kunstwollen*, que expressava sua suposição de que o processo de desenvolvimento da forma artística era autônomo” (HATT e KLONK, 2006, p.82). Pouco posso comentar a respeito, pois não me foi ainda possível ler a obra de Riegl por motivos que nos próximos parágrafos serão esclarecidos.

¹¹⁰ RIEGL, Alois. **O culto moderno dos monumentos: a sua essência e a sua origem**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

¹¹¹ Importante, mas ainda pouco conhecida no Brasil, Hanna Levy emigra para o Brasil acompanhada de Fritz Deinhard, seu companheiro, em 1937, tendo aqui permanecido por aproximadamente dez anos. Segundo Nakamuta, “Levy teria trabalhado como professora de História da Arte em diversas instituições, especialmente no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). [...] Embora seja desconhecida a posição de Levy no país, assim como os seus desdobramentos políticos, inúmeros trabalhos foram realizados pela jovem doutora durante a sua estada no Brasil, parte deles de grande significância para o SPHAN. [...] A principal atividade de Hanna Levy no Brasil foi o magistério, ou seja, os cursos e aulas que ela teria ministrado sobre História da Arte. Dessas atividades, citam-se a realização do curso de História da Arte no SPHAN (1937-1940), ‘onde ela formava os funcionários públicos locais’, comenta Irene Below; aulas na Escola Livre dos Estudos Superiores no Rio (1938-1941); aulas de Arte Moderna e Crítica de Arte na Fundação Getúlio Vargas (1946-1947), no curso de artes gráficas, atuando ao lado de Alex Leskoschek (1889-1975), Santa Rosa (Tómas Santa Rosa Junior) (1909-1956) e Carlos Oswald (1882-1971) e formando artistas de grande importância, como, por exemplo, Fayga Ostrower; e os primeiros cursos públicos noturnos de História da Arte (1939-1947). Além do magistério, Levy foi encarregada das pesquisas em história da arte no SPHAN, função que rendeu a ela a publicação de cinco importantes artigos para a *Revista do Patrimônio*. Também escreveu para outras revistas, para o *Jornal do Brasil* e textos para catálogos de exposição, principalmente sobre a ‘miscigenada’ arte alemã e sobre artistas brasileiros contemporâneos, como o paisagista Roberto Burle Marx e o escultor Bruno Giorgi. Todas essas atividades mostram que Hanna Levy se adaptou à nova morada, tanto que permaneceu no Brasil por dez anos, além de fazer

Na realidade, a popularidade de “Conceitos fundamentais” de Heinrich Wölfflin no Brasil é mais exceção do que regra. Por exemplo, ainda hoje nos faltam traduções das obras consideradas clássicos da historiografia da arte, principalmente àquela produção correlata à Escola de Viena de História da Arte. Acredito que isso contribua de forma significativa para a permanência de narrativas sem que haja uma avaliação crítica sobre elas e em justa posição a outras, sendo nossa formação pautada mais por comentadores do que a leitura direta dos textos-fontes. Em artigo publicado em 2008, o historiador de arte Stéphane Huchet argumenta que entre as causas da fragilidade de um “*corpus* historiográfico” está “a ausência de uma política sistemática de traduções.

O diagnóstico, por vezes negativo, que se pode fazer da historiografia ainda se agrava pelo fato de o mercado editorial da história da arte ser fraco, da relativa invisibilidade pública de as publicações gerarem uma situação de palimpsesto historiográfico. [...] Falta o alimento necessário. [...] Muitas vezes a ausência de contemporaneidade não na escolha de temas estudados, mas quanto aos instrumentos conceituais de trabalho, torna a história da arte brasileira ligeiramente deslocada, em especial com relação a uma produção artística viva, uma produção cujo vigor e a cor não deveriam mais deixar indiferentes os historiadores da arte. O país tem a reputação de ser jovem, e sua arte o é; sua historiografia menos” (HUCHET, 2008, pp.51-52).

Retomando o contexto de emergência das obras de Riegl e Wölfflin, cabe registrar que o empenho em constituir uma ciência da arte tem relação com o esforço em todas as áreas do conhecimento, entre o século XIX e o início do século XX, de instituir pressupostos teóricos e métodos de investigação para um exercício de ciência que pretendia compreender toda a verdade a partir de modelos objetivos e universais¹¹². No caso da história da arte, foi de extrema

parte de seu currículo no país uma intensa e variedade de trabalhos acerca das questões teóricas e metodológicas de História e Crítica de Arte.” (NAKAMUTA, 2010, pp.24;26-27;28-29)

A historiadora da arte Daniela Kern, professora da UFRGS, desenvolve, desde 2014, o projeto de pesquisa “Hanna Levy Deinhard: sua teoria, seus predecessores” e publicou alguns textos sobre o tema. Entre eles, destaco:

KERN, Daniela Pinheiro Machado. Hanna Levy Deinhard depois de Heinrich Wölfflin: do Formalismo à Sociologia da Arte. In: BELCHIOR, Luna Halabi; PEREIRA, Luisa Rauter; MATA, Sérgio Ricardo da (orgs). **Anais do 7º Seminário Brasileiro de História da Historiografia**. Ouro Preto: EdUFOP, 2013. pp.1-9. Disponível em:

<http://www.seminariodehistoria.ufop.br/7snhh/snhh7/media/arquivos/sistema/trabalhos/Hanna_L Levy_Deinhard_depois_de_Heinrich_Wolfflin_do_formalismo_a_sociologia_da_arte.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

KERN, Daniela Pinheiro Machado. Hanna Levy e suas críticas aos Conceitos fundamentais de Wölfflin. In: SANTOS, Nara Cristina; CARVALHO, Ana Maria Albani; RAMOS, Paula; OLIVEIRA, Andréia Machado (orgs.). **Anais do 24º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Santa Maria, RS: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Universidade Federal de Santa Maria, PPGART; Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAV, 2015. pp.137-149. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/comites/chtca/daniela_kern.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

¹¹² As disciplinas científicas, segundo o historiador Peter Burke, “foram consideradas como uma ‘invenção’ de fins do século XVIII e princípio do XIX”. No entanto, adverte: “o que era novidade por volta do 1800 não era tanto a ideia de uma disciplina, mas sua institucionalização na forma de ‘departamentos’ acadêmicos [...]. Mesmo esses departamentos eram menos uma invenção nova que uma elaboração do que a universidade medieval chamava

importância o desenvolvimento dos chamados métodos formalistas. Um outro caso que pode ajudar a elucidar o que ocorria no âmbito da investigação científica dos objetos artísticos é o caso da Linguística. Até o século XIX, tal como a arte, os estudos linguísticos se baseavam no estudo diacrônico e comparativo das línguas. É com Ferdinand de Saussure (1857-1913) que a língua (e não a história das línguas) se torna objeto de estudo da Linguística: “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2012, p.305). A perspectiva sincrônica, ou seja, aquela que estuda o fenômeno língua em contexto e se opõe de forma crítica à compreensão das línguas em uma escala evolutiva, como se o desenvolvimento de uma revelasse o caráter primitivo de outra. Percebe-se assim a estreita relação com um movimento ocorrido também na história da arte de dar atenção às formas consideradas decadentes. A tendência a analisar o fenômeno artístico a partir dos elementos ligados à pura visualidade se colocava como uma tentativa de criar pressupostos de avaliação mais neutros. Como consequência dessa nova forma de olhar os fenômenos artísticos, segundo Baumgarten, uma das mudanças de paradigma ocorridos nas últimas décadas do século XIX, da qual participou a Escola de Viena de História da Arte, é a ruptura com “a distinção entre o ‘bonito’ e o ‘feio’ no sentido de juízo valorativo dependente de critérios estéticos subjetivos. Como efeito dessa ruptura houve uma extensão do campo de pesquisa, tornando o interesse da história da arte mais abrangente” (BAUMGARTEN, 2008, p.23).

É importante ter em vista que o fenômeno artístico participa do território interdisciplinar da linguagem, logo é muito mais difícil propor pressupostos teóricos e métodos de investigação autônomos. Nesse sentido, é possível compreender o motivo de o esforço por criar métodos de análise objetiva na Linguística foi mais bem sucedido do que no campo da investigação artística, justamente por essa questão da natureza do objeto, aspecto que se torna mais compreensível considerando as palavras de Saussure. Segundo ele, do ponto de vista da Linguística, língua e linguagem não se confundem: a primeira “é somente uma parte determinada, essencial” da segunda. Estabelece assim a diferença entre ambas:

A linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma classificação. (SAUSSURE, 2012, p.41)

de ‘faculdades’, termo flexível que se referia ao mesmo tempo a uma capacidade, a um ramo do conhecimento e a um grupo corporativo” (BURKE, 2003, pp.86-87).

Voltando ao argumento de Hazan, apesar de defender que as “dificuldades de ordem metodológica” são correlatas tanto à escrita de compêndios generalistas (que pretendem apresentar um plano geral da produção reconhecida como artística) ou aos estudos monográficos (que colocam em evidência um determinado recorte, um enquadramento mais próximo de determinado contexto ou objeto), admite que elas são ainda mais evidentes nos manuais de caráter generalista. Nas palavras da autora,

As obras de caráter generalista, enquanto manuais concebidos para uma clientela universitária, se dirigem geralmente a adeptos recém iniciados, àqueles que pretendem conhecer a história do mundo da arte. Por causa deste programa vasto e ambicioso, pelo qual os autores não podem fazer outra coisa a não ser abordar cada uma das épocas, cada assunto, cada artista e cada obra superficialmente, a obra de caráter generalista se converte na ilustração perfeita de todos os tipos de dificuldades metodológicas que são mais difíceis de delimitar nos ensaios especializados da disciplina. [...] A obra de caráter geral ilustra o paradoxo de uma disciplina inicialmente reservada a uma elite e que, ao democratizar-se, tende a interessar um público amplo de leitores-consumidores. A esta nova clientela, as obras deste tipo prometem oferecer saber e prazer por meio de monumentos que são apresentados como reflexos dos marcos de sua própria história. Melhor que todo gênero de escrito sobre arte, a obra de perfil generalista lança luz sobre os numerosos problemas decorrentes desse paradoxo e que podemos resumir da seguinte forma: estas obras agrupam histórias locais para compor uma história universal; apresentam problemas de periodização e de nomenclatura; antes de estabelecer conexões entre as obras de arte e seu contexto histórico, traçam frequentemente causalidades precipitadas em forma de crise e progresso; por último, abusam do conceito de estilo para ilustrar estas esquematizações. (HAZAN, 2010, pp.96-97)

Hazan acentua os dois problemas de método que, do seu ponto de vista, “adquirem uma importância singular” e estão intimamente relacionados. O primeiro é o fato de obras de caráter generalista associarem “múltiplas épocas e lugares entre si”¹¹³. O outro envolve o processo de eleição das produções que constituirão tais narrativas (HAZAN, 2010, p.97). Esses “problemas de periodização e definição” levam os “historiadores da arte a edificar uma história universal composta de uma superposição de histórias regionais” e, ao mesmo tempo, justificar o “sistema de valores” (“estéticos e de mercado, subjetivos e flutuantes”) adotados, os balizadores usados no processo de seleção inerente à construção de tal história. Somente lhes resta “adotar juízos qualitativos em relação aos artistas, às obras ou aos períodos estudados” (HAZAN, 2010, p.51). E é justamente nesse ponto nevrálgico que o uso de conceitos como progresso e decadência se mostra oportuno:

¹¹³ “Empenhadas em atravessar vários milênios, essas obras, que agrupam histórias locais para compor uma história universal, apresentam uma estrutura linear dificilmente compatível com as diversidades artísticas, nacionais ou regionais próprias de cada época. Recorrendo a um trajeto ao mesmo tempo cronológico e geográfico, se iniciam na Europa durante a Pré-história e passam para a Antiguidade através da Mesopotâmia, do Egito, da Grécia e do Império Romano. Depois de uma curta escala em Bizâncio, se detêm na Itália e na Europa do Norte durante a Idade Média e a época moderna, para terminar sondando o continente americano nos séculos XIX e XX.” (HAZAN, 2010, p.97)

Para construir uma “história da arte”, eles [os historiadores da arte] tendem a eliminar um bom número de artistas e são assim obrigados a justificar e colocar em evidência sua seleção, enfatizando as características e talentos dos artistas escolhidos [...]. A necessidade de operar e depois legitimar essas eleições faz com que se encontrem automaticamente reunidas as duas condições suficientes para a utilização dos conceitos de progresso e decadência. Na verdade, basta que um autor simplesmente apresente a história de maneira esquemática, linear, emitindo juízos sobre as obras, os artistas, os períodos e as culturas, para que automaticamente sua história faça uso de progressos e decadências. (HAZAN, 2010, pp.51-52)

A historiadora da arte chega a usar como metáfora a imagem de uma infecção viral: seja nomeada como “estilo”, “civilização”, “evolução” ou “progresso”, uma “entidade tangível” atravessa “tempos e lugares simultaneamente, [...] se introduz e se propaga para mais tarde debilitar-se, abdicar e desaparecer, vencida por um novo vírus que a substitui (HAZAN, 2010, p.97). Em entrevista concedida para a Revista de História da Biblioteca Nacional, Conduru também apresenta um posicionamento bastante crítico acerca do dilema intrínseco a qualquer tentativa de categorização nas artes.

A história da arte é uma disciplina terrível porque ela vive trabalhando a partir desses rótulos, desses nomes, dos estilos. A gente tem sempre que lembrar que estilo é uma invenção da época da taxonomia¹¹⁴, e a história da arte guarda muito esse ranço de uma taxonomia oitocentista, daí todos esses nomes: barroco, rococó, afro-brasileira, cubismo. São nomes que nascem com sentido pejorativo, jocoso, e ficam. Isto é naturalizado na linguagem e não se percebe toda a violência, a agressividade embutida nesse discurso, mesmo que seja apaziguada com o tempo. (CONDURU in: SCARRONE, 2014, pp.48-49)

Hazan avalia ainda que desde a “primeira literatura artística” até a reivindicação do caráter científico disciplinar e da inclusão da história da arte na estrutura universitária de forma mais autônoma, “o discurso sobre a arte tem mostrado regularmente o desenvolvimento da arte de modo racional e o objeto de estudo selecionado provido de qualidades” (HAZAN, 2010, p.52). A partir dessas reflexões, é possível concluir que a história da arte sempre se esforçou em naturalizar a marcha do progresso e seus movimentos de ascensão e declínio, atribuindo-lhe uma neutralidade inconciliável com a subjetividade e a relatividade dos critérios de seleção e análise. Nesse sentido, vale citar alguns comentários que Hans Belting tece sobre essa história da arte norteadas por uma vontade da forma e que pretende basear-se numa suposta pureza visual

¹¹⁴ Em uma definição contemporânea, a taxonomia é compreendida como “o conjunto de teorias e práticas de classificação, englobando a morfologia (citologia, bioquímica, comportamental) e filogenética ou cladística, i.e., relações de parentesco entre os seres vivos. [...] A taxonomia tem como escopo primordial classificar qualquer ser vivo dentro de sistemas de classificação padronizados – a partir de suas descrições morfológicas e, mais recentemente, filogenéticas” (SANTOS in: SILVA, 2006, pp.224-225). Na obra “Uma história social do conhecimento”, Burke afirma que “um dos elementos mais importantes na elaboração do conhecimento [...] é a classificação. [...] A própria Europa no início da era moderna é um período de grande interesse para a taxonomia de estudiosos como o suíço Conrad Gesner, em sua história natural dos animais (1551), e Ulisses Aldrovandi, de Bolonha. O botânico sueco Carl Linnaeus, Lineu, pode ter sido o maior e mais sistemático dos taxonomistas intelectuais, mas não foi o único” (BURKE, 2003, pp.78-79).

e, de certa forma, de método. Em suas palavras, “estilo seria aquele atributo da arte para o qual se queria demonstrar uma história ou um desenvolvimento em conformidade com a lei” (BELTING, 2006, p.41). Criado como forma de evidenciar o território restrito à história da arte, qualquer outro conteúdo que parecesse supérfluo à forma era rebaixado. Por exemplo,

Nos textos de ciência da arte [...] o biográfico e o anedótico é sacrificado pelas “leis do estilo” e pelas “transformações da forma”. O saber histórico adquirido no século XIX parece subitamente supérfluo, pois se aprendeu a ler a história da arte a partir das próprias formas. Os artistas e sua vida fornecem quando muito informações que fazem parte da história estilística, mas não constituem mais os temas. Nessa modalidade, o “estilo” também é um polo oposto do indivíduo e uma garantia da visão pura que se encontra em todos os homens e não parece ligada a nenhum saber cultural prévio. [...] Curiosamente, mesmo essa ciência da forma tornou-se, mais uma vez, um lugar de identidade [...]. (BELTING, 2006, p.48)

Mesmo diante do esforço em autocentrar-se, Belting lembra que “a história escrita da arte não nasceu em um espaço apartado da ciência pura”. Logo, mesmo a abordagem formalista não respondia somente a uma espécie de “desenvolvimento interno de sua própria especialidade, mas repercutia a discussão do seu presente, ainda que de maneira muito indireta e contraditória”. Assim, seja nas obras de caráter generalista ou no esforço em criar uma forma universal de análise das formas artísticas, a história da arte “estava fixada, na primeira modernidade, sempre na imagem abstrata de uma história da arte que segue o curso natural” (BELTING, 2006, 49-50). Tendo em vista que a modernidade europeia é fundamentada em ideias como universalismo e progresso, é perceptível que a história de arte que se pretende neutra é, em suma, um lugar de identidade, constatação na qual reside uma dimensão não tão fácil de ser desconstruída, como bem alerta o historiador Dipesh Chakrabarty.

Em “Provincializar a Europa”, Chakrabarty afirma que seu interesse não é tratar de uma dada região do globo, a qual inclusive “já foi provincializada pela própria história”. Considera que a “era europeia” já tem sido problematizada e vem cedendo lugar para “outras configurações regionais e globais” desde meados do século XX. Isso significa que seu lugar privilegiado e referencial em uma pretensa “história humana universal” foi colocado em crise ao singularizá-lo e despadronizá-lo, tornando-a mais uma região do globo. No entanto, isso não basta. A Europa não é só um lugar, mas uma ideia. Nesse sentido, a Europa que Chakrabarty procura “provincializar ou descentralizar é uma figura imaginária que permanece profundamente enraizada [...] em alguns hábitos cotidianos de pensamento” (CHAKRABARTY, 2008, pp.3-4).

O fenômeno da “modernidade política” – ou seja, o governo das instituições modernas do Estado, da burocracia e da empresa capitalista – é impossível de pensar em qualquer lugar do mundo sem invocar certas categorias e conceitos, cujas genealogias

penetram profundamente na esfera intelectual e até tradições teológicas da Europa. Conceitos de cidadania, Estado, sociedade civil, esfera pública, direitos humanos, igualdade perante a lei, indivíduo, distinções entre público e privado, ideia de sujeito, democracia, soberania popular, justiça social, racionalidade científica e outros, todos carregam o fardo do pensamento e da história europeus. Não se pode simplesmente pensar na modernidade política sem estes e outros conceitos relacionados que encontraram uma forma climática no curso do Iluminismo Europeu e do século XIX. Esses conceitos implicam uma visão universal e secular inevitável – e em certo sentido indispensável – do humano. O colonizador europeu do século XIX pregou esse humanismo iluminista aos colonizados e, ao mesmo tempo, negou-o na prática. Mas a visão tem sido poderosa em seus efeitos. (CHAKRABARTY, 2008, pp.3-4)

Assim, a dificuldade está justamente no fato de, no final do século XX, se reconhecer que “as raízes europeias do universalismo, dos direitos humanos e do progresso” foram adotados por grande parte do mundo, o que dificulta estabelecer os limites do que seria próprio da Europa. Problematização que ocorre ao mesmo tempo em que “as tendências universalizantes do pensamento ocidental, sua reivindicação contínua de objetividade e progresso estão em desacordo com uma Europa que já não se lança como única e dominadora” (SCHISSLER e SOYAL, 2005, p.6).¹¹⁵

Voltando a Hazan, a historiadora da arte afirma ainda que a noção de progresso artístico pode se apresentar de cinco formas diferentes:

a) a ideia de transformação, entre duas eras numa entidade tangível e homogênea que chamamos de “estilo”; b) a ideia de que esta transformação opera de forma unidirecional e pré-determinada; c) a ideia de uma riqueza de conhecimentos técnicos e teóricos, que cada geração acrescentaria a essência de suas características próprias; d) a ideia de uma mudança qualitativa associada a este processo, segunda a qual cada geração de artistas é considerado limitado por problemas que não serão resolvidos até a próxima geração; e) por último, a ideia de que podemos avaliar essas transformações em termos de lucros e perdas, de acordo com o critério “objetivo”, absoluto e normativo descrito anteriormente. Este critério se constrói invariavelmente, ao menos no que concerne às obras produzidas antes do século XIX, usando uma dosagem variável de mimese e do ideal antigo, clássico, antropométrico e ocidental. (HAZAN, 2010, p.52)

Entre as contradições encerradas em uma história da arte generalista, Hazan aponta a “ambição de querer conjugar as manifestações artesanais e depois artísticas (a partir do Renascimento) de diversos tempos e lugares”. O aumento no número de reivindicações pela inclusão de tantos outros objetos (feitos com a intenção ou não de ser arte) à grande história da arte demanda novos métodos de investigação. Ao querer incluir “todas as formas de arte, de todas as épocas e todos os países”, na tentativa de se criar uma narrativa completa e ampla o suficiente, tem-se como resultado uma história “mais redutora”, a qual “submete todas as

¹¹⁵ Como exemplo, pode-se citar a própria invenção da ideia de arte. Segundo Belting, “a arte foi sabidamente uma ideia da época do Iluminismo, que nela reconhecia uma validade atemporal e universal, para além de todas as diferenças entre os produtos artísticos individuais: atemporal e universal como os direitos humanos mesmos, que afinal deviam ser válidos para todos os homens individualmente tão diferentes” (BELTING, 2006, p.144).

tradições para um único, universal e progressivo desenvolvimento da arte”. Como exemplo, Hazan cita o fato de que à “corrente principal, geralmente ocidental, são incorporadas circunstancialmente ramificações ‘não-ocidentais’”, que são reagrupadas e designadas “de forma negativa” (HAZAN, 2010, p.80). Mesmo considerando legítima a aspiração dos autores das “obras modernas de caráter generalista” de oferecer “uma história da arte completa e exaustiva que compreenderia o maior número possível de formas de arte, de épocas e de culturas”, que pudesse dar conta da diversidade da produção artística, bem como a revisão da estrutura dos manuais de história da arte geral na tentativa de ampliá-los e melhorá-los; Hazan avalia que essas mutações (propostas e experimentadas nas últimas décadas do século XX) “entram em contradição com a estrutura linear” e são incompatíveis com a antiga “estrutura cronológica”, “derivada da ideia de um desenvolvimento unilateral e universal da arte”. Hazan é então bastante taxativa: “sob estas condições, não é certo que a obra de caráter generalista possa sobreviver às exigências impostas sobre as novas tendências na disciplina de história da arte” (HAZAN, 2010, pp.;91-92). Considerando o papel pedagógico de tais manuais, Hazan complementa assim seu argumento:

Com efeito, parece difícil conceber que uma obra de dimensões razoáveis possa incluir os desenvolvimentos completos das diversas formas de arte de um grande número de culturas; e é igualmente ilusório imaginar que os estudantes estejam em condições de assimilar toda essa informação em um curso de três ou seis créditos. A menos que se associe a obra de caráter generalista a programas informatizados que permitam o armazenamento de um número ilimitado de informações, processo que implica em renunciar a ordem cronológica unilateral e restritivo, não será jamais possível oferecer à clientela universitária uma história da arte total que inclua e conjugue as histórias completas de cada um dos países que, nas edições atuais, são evocados unicamente em referência a certas épocas. Esta história deveria, idealmente falando, não somente ter em conta os desenvolvimentos artísticos de países tão diversos como Mesopotâmia, Egito, Japão ou Grécia, durante um período que se estende desde a Pré-história até os dias de hoje, mas deveria também estabelecer relações entre estas diferentes culturas para justificar o que ainda se apresenta como o desenvolvimento homogêneo da civilização ocidental. Como, por outro lado, a obra de caráter generalista de hoje responde essencialmente às necessidades pontuais de uma clientela de estudantes em formação, a síntese continua em rigor e não permite a exaustividade que exigem as novas tendências de nossa disciplina. (HAZAN, 2010, p.92)

Entre as novas tendências da disciplina, está o fato de que se, em sua origem, a disciplina foi marcada por um caráter exclusivo, sua popularização posterior prevê as reclamações por representatividade da parte daqueles que não se vêem contemplados pelas antigas narrativas generalistas, algo que já foi tratado de forma exaustiva em momentos anteriores desse capítulo. Tendo em vista que a identidade do leitor dessas obras “já não é exclusivamente masculina, branca e ocidental”, os novos públicos parecem “não querer contentar-se mais com os esquemas sobre os quais se havia edificado a disciplina” (HAZAN. 2010, p.95).

Seja mulher, feminista, minoria racial e étnica ou homossexual, esta clientela reage diante daquilo que percebe como a sua própria exclusão.¹¹⁶ As reivindicações advindas da “correção política” fazem com que, nos dias de hoje, cada leitor exija ver-se representado individualmente na obra de caráter generalista, pois é através de um movimento ao mesmo tempo libertador e reacionário que buscamos hoje, em nome da identificação e da autorreferência, abrir as portas à diversidade. (HAZAN, 2010, p.95)

A obra de caráter generalista “lança luz sobre os numerosos problemas” emergentes da incapacidade da narrativa geral e, ao mesmo tempo, muito bem delineada geopoliticamente em lidar com as particularidades de um outro, a princípio, por ela não contemplado. Sendo “uma disciplina inicialmente reservada a uma elite e que, ao democratizar-se, passa a interessar um público mais amplo de leitores-consumidores”, o paradoxo está nesta abertura do campo (HAZAN, 2010, pp.96-97). A historiadora da arte canadense Nicole Dubreuil, que é professora da Universidade de Montreal, instituição na qual Olga Hazan também atua, em prefácio que escreve para a obra de Hazan, salienta dois aspectos que também considero essenciais para pensar sua tese. Em primeiro lugar, argumenta que a reflexão crítica empreendida pela autora faz parte de uma historiografia atual que questiona as narrativas históricas da arte. Em segundo

¹¹⁶ Trecho tal qual aparece na tradução em língua espanhola: “*Ya sea femenina, feminista, de color u homosexual, esta clientela reacciona ante aquello que percibe como su propia exclusión*” (HAZAN, 2010, p.95). No original, em língua francesa, o mesmo trecho é assim escrito: “*Qu'elle soit féminine, féministe, de couleur ou homosexuelle, cette clientèle réagit à ce qu'elle perçoit comme sa propre exclusion*” (HAZAN, 1999, p.112). No entanto, penso que se traduzisse literalmente os termos destacados como “feminina” e “de cor”, poderia criar problemas conceituais e apresentar formas interpretativas com os quais não compactuo e que, honestamente, acredito que não sejam fundamentais ao debate proposto pela autora na obra em questão. Deve-se ressaltar ainda que a língua, assim como a arte, passa por transformações, sendo permeada por debates históricos e contextos culturais. Logo, tendo em vista essa dinâmica, entende-se que certos termos tornam-se datados e até pejorativos com o passar do tempo ou se usados literalmente em outro contexto cultural. De forma a resguardar aquilo que considero essencial na discussão proposta pela autora, opto por traduzir os termos “feminina” como “mulher” e “de color” como “minorias racial e étnica” para fazer referência aos públicos citados por Hazan e que reclamam seu lugar na narrativa da história da arte. No entanto, estou convencida de que uma justificativa se faz necessária. Na língua portuguesa vivenciada no Brasil hoje, o termo “feminino” me parece carregado de uma série de estereótipos e visões equivocadas, justamente por estar relacionado à “expressão de gênero”, ou seja, a um conjunto de expectativas sociais de aparência e comportamento em relação a um determinado gênero, normativamente observado do ponto de vista do sexo biológico e não da chamada “identidade de gênero” (que não necessariamente são esferas correspondentes). São pautas discutidas exaustivamente por movimentos feministas e LGBTs (ambos propositalmente no plural, por abrigarem grupos que, em comum, guardam muito mais controvérsias do que consensos). Por compreender que o termo “feminina” tal como é usado no contexto da citação refere-se à “identidade de gênero” e mesmo correndo todos os riscos que uma desconcertante visão aparentemente binária pode incorrer, opto por substituir “feminina” por “mulher”, pressupondo toda diversidade que esse termo possa abarcar. Com relação ao termo “de cor”, em publicação recente no Brasil da obra “Mulheres, raça e classe” de Angela Davis (São Paulo: Boitempo, 2016), a tradutora Heci Regina Candiani afirma em nota que, “nos Estados Unidos, a expressão ‘*people of color*’ não tem sentido pejorativo e é aplicado a pessoas de origem africana, asiática, indígena e de outros grupos politicamente definidos como minorias étnicas. Por outro lado, o termo ‘*colored people*’, era utilizado apenas em referências a afrodescendentes e, historicamente, adquiriu um sentido depreciativo” (CANDIANI in: DAVIS, 2016, p.102). Nesse sentido, “*people of color*” indica populações não-brancas, o que me pareceu próximo do sentido que a expressão “*de couleur*” tem na língua francesa, salvo engano de minha parte. Por outro lado, em minha opinião, o termo parece indicar um lugar privilegiado, de pretensa neutralidade: existem as pessoas “sem cor” ou “não coloridas” – brancas e que, por isso, não precisam ser nomeadas pois seria o “normal” – e outras “de cor” – negras, indígenas, e qualquer identificação atribuída ao outro que não seja o branco ocidental normativo.

lugar, não deixa de ser óbvio que o instigador do discurso de progresso, o qual “anima a grande história do museu e a história da arte”, é branco, macho e europeu; ao contrário de Olga Hazan: mulher originária do Oriente Médio. Para Dubreuil esses dados biográficos tornam compreensíveis a não adoção pela autora do “ponto de vista das histórias gerais de arte”. Hazan catalisa o questionamento das grandes narrativas por todos os reprimidos pela tradição: as mulheres, os não-ocidentais, os colonizados, as minorias, os excluídos. Em suma: todos os que reclamam seu lugar na narrativa histórica da arte (DUBREUIL in: HAZAN, 2010, pp.5-9). No entanto, é justamente em detalhes desses dois aspectos que reside o ponto de virada da obra de Hazan. Como observa Dubreuil,

A linha do progresso corre o risco de reaparecer, associada, por exemplo, ao nível de consciência das relações sociais ou das relações de gênero, um exercício em que as representações da arte, por uma espécie de movimento pendular, são frequentemente avaliadas e condenadas a ocupar as posições mais reacionárias. (DUBREUIL in HAZAN, 2010, p.9)

Diante de tão densa análise sobre a função estrutural da ideia de progresso na história da arte, que revela também parte da identidade cultural europeia que caracteriza a disciplina e de um amplo debate que pretende revisar as narrativas mestras ocidentais e os métodos de análise da disciplina, nós – historiadores da arte do presente – somos muitas vezes tentados a adotar uma postura de resistência diante de ideias como progresso e universalismo, por exemplo, como se fossem aspectos que precisassem ser superados. Essa soberba nos faz cair nas mesmas e velhas armadilhas, como se ocupássemos um ponto de vista privilegiado no desenvolvimento temporal. Sobre tal questão espinhosa, afirma também o historiador da arte Thomas DaCosta Kaufmann (o qual retomarei no capítulo 4), em artigo no qual critica a condenação prévia que qualquer tentativa de se escrever uma história da arte mundial sofre hoje:

Embora nossos próprios pontos de vista possam estar relacionados com raça, classe, gênero, orientação sexual, para usar alguns dos termos duma ladainha familiar, isso não significa que os argumentos que eles expressam e os resultados que eles produzem não existam independentemente de seus proponentes. Sem considerar as propensões individuais dos acadêmicos a quem esses argumentos são atribuídos, tais realizações podem ser avaliadas e consideradas substanciais. A posição construtivista, que defende que todo conhecimento é construído, pode em qualquer caso coexistir com a progressista, que argumenta que há progresso no que sabemos sobre o mundo – e na sua história. Assim como a busca de “fatos” depende de hipóteses, a construção de teorias não é possível sem fatos. (KAUFMANN in: BERBARA et al., 2014, pp.27-28)

Nesse sentido, me parece que o mérito da obra de Hazan não é tanto apontar os problemas e indicar tão somente as limitações dos modelos narrativos sob os quais a história da

arte se instituiu ou de romper definitivamente com a ideia de progresso, mas que os historiadores da arte se tornem mais conscientes das implicações do uso indiscriminado de determinadas categorias (como estilo) ou de substituir um progresso por outro, como bem evidenciou Dubreuil.

De modo a encerrar esse capítulo, ressalto que as questões e os argumentos elaborados por Hazan a respeito particularmente da estrutura narrativa da história da arte generalista, bem como suas demarcações temporais e geográficas, seus critérios e limites de seleção, retornarão ao centro do debate no capítulo 4, quando forem analisadas as séries de disciplinas intituladas “História da Arte...”, as quais se aproximam das características gerais dos grandes compêndios que fundaram, delimitaram e legitimaram o território específico da história da arte como campo de pesquisa autônomo. Por sua vez, a discussão epistemológica e filosófica do progresso aplicada à história da arte será retomada apenas na conclusão.

CAPÍTULO 2. Entre a expectativa e a realidade: reivindicações pela criação de cursos de graduação em história da arte no Brasil.

No primeiro capítulo, procurei introduzir alguns debates, questões e controvérsias epistemológicas acerca das narrativas históricas da arte. Além de referenciais teóricos, procurei apresentar implicações e experiências práticas, por meio de relatos de experiências por mim vivenciadas em educativos de museus de arte e de outras propostas que pretendem revisar, criticar e apresentar novas perspectivas para a história da arte que hoje é produzida no mundo. Para isso, enfatizei o caso das chamadas minorias que reclamam lugar na disciplina, com ênfase para a situação latino-americana. Por fim, trouxe para o centro do debate questões levantadas pelos historiadores da arte Alberto Cipiniuk e Olga Hazan. Cipiniuk apresenta de forma clara os embates silenciosos entre os partidários do entendimento da arte como categoria estética e os simpatizantes da arte como categoria histórica, demonstrando assim o conflito entre perspectivas internalistas e externalistas. Hazan, ao questionar a ideia do progresso na história da arte, por um lado, evidencia a crise do lugar de identidade europeia na disciplina científica; mas, por outro, esclarece as dificuldades em problematizar fora da cultura e da lógica de pensamento ocidentais e que, mesmo esse exercício crítico, também não garante um lugar de análise complementemente livre desta forma de construção, deste enquadramento.

A apresentação desse recorte histórico e epistemológico pretendeu introduzir o tratamento do objeto de interesse central da presente tese: os processos de institucionalização da história da arte no contexto brasileiro por meio da criação de cursos de graduação específicos na área em universidades públicas e, de forma indissociável, os projetos de história da arte lançados a partir das formações oferecidas nesses lugares. À primeira vista, pode parecer um objeto problemático para um tratamento histórico, afinal, até 2008, havia apenas um único de formação específica na área (aquele cujas origens tratarei particularmente no capítulo 3, mas que é oferecido atualmente pela UERJ). Os dados levantados, no entanto, indicam que a reivindicação de um lugar institucional para o desenvolvimento da história da arte é uma demanda considerada incontornável por especialistas da área desde, pelo menos, os meados do século XX. Nesse sentido, o presente capítulo se divide em duas partes.

A primeira versa sobre os debates em torno da reivindicação pela criação de um curso superior em história da arte, ocorridos a partir dos anos de 1950, com destaque para a “campanha pela história da arte” encampada por Mario Barata (1921-2007) em diferentes

frentes, relacionando-as à atuação de seus contemporâneos Walter Zanini (1925-2013) e Mário Pedrosa (1900-1981). O objetivo é reconstruir de forma inédita o ambiente de discussão de uma época, identificando pontos de convergência entre a campanha em favor da história da arte empreendida por Barata e o discurso acerca do lugar da história da arte no Brasil proferido por outros importantes atores da cena artística nacional, de forma a demonstrar que sua visão não era isolada, mas tinha a pretensão de constituir-se como um projeto sociopolítico e cultural. Tendo em vista a ênfase na produção jornalística de Mario Barata, as fontes foram coletadas, em sua maioria, nos arquivos da Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional. Outras publicações de caráter especializado, publicadas por Barata, Zanini e Pedrosa (na época ou posteriormente) em veículos de divulgação científica, foram coletados em arquivos e bibliotecas físicos ou virtuais¹¹⁷.

Na segunda, serão abordadas as reivindicações e os controversos debates que ganharam corpo a partir da virada do século nas vozes de vários especialistas brasileiros, tendo como referência principal as pautas apresentadas e debatidas no XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte. Os anais do colóquio encontram-se disponíveis em versão digital no site oficial¹¹⁸ do CBHA.

Com isso, penso que se tornará possível verificar o vão que se ergueu entre as expectativas de outrora e a realidade vivenciada pelas gerações posteriores de historiadores da arte no Brasil.

2.1. Campanha pela história da arte: a atuação de Mario Barata e de seus contemporâneos Walter Zanini e Mário Pedrosa.

Durante nove anos, o crítico e historiador da arte e também museólogo Mário Antônio Barata colaborou no extinto Diário de Notícias (DN-RJ). Ingressou em 1952 como responsável pela coluna Artes Plásticas e, a partir de 1954, foi convidado a escrever uma seção diária, a qual se dedicou até o fim de sua passagem pelo periódico (RIO DE JANEIRO, 2006, p.62)¹¹⁹. Em 1956, tomou posse da Cátedra de História da Arte da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA)

¹¹⁷ Arquivos e bibliotecas físicos como a Biblioteca Professor Alfredo Galvão da Escola de Belas Artes da UFRJ; e virtuais, como a Coleção de Revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro [online], por exemplo.

¹¹⁸ Os Anais do XXIV Colóquio do CBHA encontram-se disponíveis em: <<http://www.cbha.art.br/coloquios/2006/anaiscbha2006.html>>. Acesso em: 17 de maio de 2017.

¹¹⁹ “Seus substitutos foram José Roberto Teixeira Leite e, mais tarde, Frederico Moraes”. (RIO DE JANEIRO, 2006, p.62)

da Universidade do Brasil¹²⁰, posição que já ocupava interinamente desde o ano anterior, em virtude da aposentadoria compulsória do professor José Flexa Pinto Ribeiro (1884-1971). Do entrelace de sua atuação acadêmica e jornalística resulta uma série de artigos que reivindicam a criação de um lugar institucional para a formação de historiadores da arte, algo que aponta não para um desejo pessoal, mas para uma demanda coletiva.

2.1.1. Uma campanha em vários títulos: os artigos publicados no Diário de Notícias entre 1995 e 1959.

Na edição nº10.107 do DN-RJ, de 16/17 de outubro de 1955, Mario Barata publicou o artigo “Curso Superior de História da Arte” (BARATA in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1955, p.5)¹²¹. Inicia seu argumento afirmando que “na sua história de quase século e meio, a ENBA soube fortalecer-se com a criação de novos cursos, na medida que outros se tornavam autônomos”. Cita como exemplo a criação dos cursos de “Professorado de Desenho” e o de “Artes Decorativas”; e o caso do desligamento dos cursos de Arquitetura e de Música. Prossegue afirmando que seria esse “um dos motivos pelos quais os membros da Congregação e da Administração da Escola Nacional de Belas Artes” encaravam com simpatia “a necessidade de criar, futuramente, um Curso Superior de História da Arte, nesse Instituto da Universidade”. Observa que “seria curso de aperfeiçoamento para pintores, escultores e gravadores interessados em desenvolver seus conhecimentos da matéria e, ao mesmo tempo, de formação de especialistas, pesquisadores e professores de história da arte”. Além de indicar as particularidades da forma de ingresso (via vestibular, exigindo-se o certificado de curso colegial), Barata aproveita o ensejo e esboça aquele que poderia ser o currículo (ANEXO 1). Sobre sua proposta curricular, Barata registra ainda as seguintes ressalvas:

A cadeira de História da Cultura, de caráter comparativo, estudará a evolução da literatura, da música, da filosofia e outros aspectos culturais, através de cada época. Nas de História da Arte da Idade Média e da Idade Moderna, serão incluídas, resumidamente, as artes Mulçumana, Hindu, Chinesa e Japonesa. No estudo de artes primitivas fica entendido de que o tema será tratado de maneira a não duplicar o exame

¹²⁰ Com a reforma universitária ocorrida durante os anos 1960, a Universidade do Brasil passou a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No início da década de 1970, a ENBA também mudou de nome: tornou-se Escola de Belas Artes (EBA).

¹²¹ BARATA, Mario. **Artes Plásticas. Curso Superior de História da Arte.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, “LETRAS E ARTES: SUPLEMENTO LITERÁRIO”, ANO XXVI, Nº10.107, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 16/17 de outubro de 1955. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=44778>. Acesso em: 27 de julho de 2014.

da arqueologia do continente americano. (BARATA in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1955, p.5)

Encerra o artigo ponderando que a criação de um curso superior de história da arte na ENBA seria uma contribuição para “o desenvolvimento da cultura do Brasil”, ao atender as “necessidades urgentes do ensino e da expansão da história da arte no país”.

Em 06/07 de setembro de 1959, na edição nº11.292 do DN-RJ (ou seja: quase quatro anos depois do artigo citado anteriormente), Barata publicou o artigo “Ensino de História da Arte” (BARATA [B] in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.8)¹²². Trata-se praticamente de uma reapresentação do anterior, com a reescritura apenas do parágrafo no qual se refere ao caráter de “aperfeiçoamento” do curso, voltado para artistas interessados em desenvolver seus conhecimentos de história da arte, bem como para a formação de especialistas na área. No novo artigo, Barata afirma que o curso “nasceria independentemente dos cursos de aperfeiçoamento já previstos para pintores, escultores e gravadores e outros interessados em desenvolver seus conhecimentos da matéria”, reforçando assim sua importância em formar profissionais em história da arte para a pesquisa e o ensino¹²³. Observa-se um avanço significativo em relação à compreensão do objetivo do ensino e da pesquisa em história da arte: se antes o curso era proposto, em primeiro lugar, como uma extensão à formação artística; num segundo momento, é promovido a lugar de formação de especialistas na própria disciplina. A história da arte teria assim um espaço para desenvolvimento institucional mais autônomo e menos limitado, tornando-se mais independente do caráter de subserviência à formação e às mais diversas práticas artísticas. Penso que essa mudança de pensamento seja resultado de sua atuação como docente na cadeira de história da arte na universidade, da qual tomou posse em 1956, mas que já havia assumido interinamente desde 1955. Essa avaliação faz mais sentido a partir da leitura de um trecho do discurso de posse, que será transcrito a seguir, no qual trata especificamente da importância da história da arte para a formação de artistas e arquitetos:

Inicialmente na história da arte, do ponto de vista pedagógico, vislumbrar-se-ia o interesse para o artista de relacionar as criações plásticas com os grandes momentos e as grandes exigências da história humana, levando o simples executar manual de formas belas a refletir sobre as forças que impelem a arte de cada época, a realizar-se em sua plenitude. Mas a utilidade da história da arte nos cursos de ensino pictórico

¹²² BARATA, Mario. **Artes Plásticas. Ensino de História da Arte.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, “LETRAS E ARTES: SUPLEMENTO LITERÁRIO”, ANO XXX, Nº11.292, P.8. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 06/07 de setembro de 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=85659>. Acesso em: 06 de março de 2014.

¹²³ Barata inclui ainda o seguinte parágrafo: “em relação aos Cursos de Aperfeiçoamento consulte-se o Art.4º do atual Regimento da referida Escola, publicado em dezembro de 1957, no ‘D.O.’” (BARATA, 1956, P.8). Apesar de, até o momento, não ter sido encontrada a referida edição do Diário Oficial, é possível prever que a reforma tenha levado Barata a reeditar o texto, atualizando-o à nova situação institucional.

ou arquitetônico é bem maior. Revelando diversas soluções formais, diferentes momentos de equilíbrio plástico, todos válidos em suas respectivas épocas e redutíveis a esquemas que se repetem, alternam ou compensam, na dinâmica do tempo, a disciplina em causa alarga a visão e a experiência formal e conteudística do jovem educando, abrindo-lhe perspectivas de desenvolvimento que contra-atacam a tendência – hoje superada, mas sempre constituindo ameaça potencial – de reduzir o ensino à aceitação de um dogma estético vigente. Foi essa, a maior função da história da arte, nas academias do século XIX. A história da arte é mais difícil de ser lecionada em países novos sub-desenvolvidos, como o Brasil, praticamente desprovido de museus. Mas em contrapartida, preenche o vácuo da formação cotidiana do artista, vácuo deixado pela raridade de autênticas obras de arte a ver. Dará, entre nós, uma visão de conjunto da evolução das formas plásticas, através de reproduções e do melhor aparelhamento escolar que for possível obter. Agirá assim para obter-se uma compreensão mais ampla da variedade dos valores formais e cromáticos. A psicologia e a pedagogia provam que a educação visual e a formação do gosto resultam do contato do ser humano com os diferentes padrões da criação artística, que diminuem o sectarismo estético e aperfeiçoam a sensibilidade. (BARATA [E] in: ARQUIVOS, 1956, p.145)

A estrutura da proposta curricular apresentada exatamente da mesma forma por Barata nas duas ocasiões expõe um grande conjunto de disciplinas voltadas ao estudo cronológico da produção artística e cultural a partir de um ponto de vista claramente eurocêntrico: “História da Arte da Antiguidade Clássica”; “História da Arte de Idade Média”; “História da Arte do Renascimento”; “História da Arte dos séculos XVII e XVIII”; “História da Arte dos séculos XIX e XX”. Barata esclarece em nota que seriam incluídos resumidamente em algumas disciplinas conteúdos referentes às “artes Mulçumana, Hindu, Chinesa e Japonesa”. Conclui-se assim que na “História da Arte...”, independentemente do período histórico abarcado, será sempre uma narrativa ocidental, eurocêntrica e que qualquer exceção deve ser esclarecida.

Chama atenção o fato de serem reunidas em uma mesma disciplina “Arte da Pré-história”, “Artes Primitivas”, “Artes Populares” e “História da Arte da Antiguidade Egípcia e Oriental”. O proponente preocupa-se ainda em alertar que em “Artes Primitivas” não pretende-se duplicar os conteúdos já tratados na disciplina “Arqueologia brasileira e americana”. Considerando que as produções concernentes à África e a outras regiões do globo (como a Oceania, por exemplo) não são neste caso também abarcadas por nenhuma das nomenclaturas, acredita-se que estejam subentendidas no item “Artes Primitivas”. Um olhar retrospectivo sobre o discurso do “primitivo” entre os séculos XIX e XX pode lançar luz e tornar mais compreensível o aglomerado proposto por Barata. Segundo Perry, desde o século XIX, “o termo ‘primitivo’ foi usado [...] para diferenciar as sociedades europeias contemporâneas e suas culturas de outras sociedades e culturas que se consideravam então menos civilizadas”. Se antes, em meados do XIX, o termo “foi usado também para descrever as obras de arte italianas e flamengas dos séculos XIV e XV”; ao fim do século, a acepção de “primitivo” “estendeu-se às culturas antigas do Egito, Pérsia, Índia, Java, Peru e Japão, aos objetos das sociedades que

se considerava que estavam ‘mais próximas da natureza’ e ao que muitos historiadores denominaram como arte tribal da África e da Oceania” (PERRY in: HARRISON et al., 1998, p.9)¹²⁴.

Outro aspecto que se sobressai é o conjunto de disciplinas voltadas exclusivamente à análise da produção artística e cultural do contexto brasileiro: “História da Arte no Brasil (séculos XVI e XVII)”; “História da Arte no Brasil (século XVIII)”; “História da Arte no Brasil (séculos XIX e XX)”. Como hipóteses, pode-se pensar que ao fenômeno local é dada uma importância particular, reservando no currículo uma quantidade suficiente de horas para a formação de um historiador da arte brasileiro sensível ao contexto local, àquilo que lhe é mais próximo. Por outro lado, pode também revelar o pressuposto de que, na história geral da arte, na história da arte ocidental, não haja lugar para a história da arte no Brasil. Sendo assim, a única forma de analisá-la seria como um apêndice, como um caso isolado, na expectativa de que em algum momento seja possível traçar uma correspondência com o (euro)centro. Ambas as hipóteses, de alguma forma, convergem para o reforço do discurso do nacionalismo, de uma identidade nacional. A diferença entre elas talvez esteja na forma como é construída a relação entre a produção nacional e a conjuntura internacional (ou seja, à Europa e, no máximo, aos Estados Unidos): de independência, de subserviência ou de diálogo.

Como será possível perceber no capítulo 3, quando tratarei da história do primeiro Curso Superior de História da Arte oferecido pelo Instituto de Belas Artes, as características do currículo proposto por Barata podem também ser observadas no currículo daquele. As similaridades demonstram que os discursos expressos em ambos estão relacionados ao imaginário de uma época e, por isso, não devem ser lidos como casos isolados. Esclarece-se assim o ponto de vista a partir do qual aqui são analisados os projetos de formação em história da arte geridos no contexto brasileiro: pensa-se, como afirma o educador Michael Apple, que a construção de um currículo envolve o controle de significados. Em outras palavras: a eleição de alguns conteúdos como indispensáveis a todos, “confere legitimidade cultural ao conhecimento de grupos específicos”. Logo, um currículo nunca é neutro, mas sempre está comprometido com uma determinada agenda. Fundamentada em disputas de poder, a

¹²⁴ Ainda sobre a ideia de “primitivo”, o antropólogo Adam Kuper (1941-), no prefácio à edição brasileira de “A reinvenção da sociedade primitiva: transformações de um mito”, afirma que “sociedades primitivas – ou, ainda melhor, povos primitivos – são resultados da imaginação ocidental. Isso não implica que as noções de primitivo não têm nenhum propósito. Como nos mundos alternativos da ficção científica, as ideias sobre a sociedade primitiva nos ajudam a pensar a nossa própria sociedade. O primitivo, o bárbaro, o selvagem são os nossos ‘opostos’. Eles nos definem, enquanto nós os definimos. [...] Quando sentirmos que tenhamos mudado de alguma maneira significativa, muito naturalmente ajustamos a nossa imagem sobre o que é ‘ser primitivo’. [...] Para cada nação, para cada tempo, os seus próprio bárbaros”. (KUPER, 2008, pp.11;13)

construção de um currículo demonstra que “a capacidade que um grupo tem de converter seu conhecimento em ‘conhecimento para todos’ é proporcional ao poder desse grupo na arena política e econômica mais ampla” (APPLE, 1986, pp.87-89).

Em “Ideologia e currículo”, Apple analisa a forma como a escola reproduz e refina a estrutura ideológica e as formas de controle social e cultural das classes dominantes, apresentando dois argumentos:

Em primeiro lugar, considera a escola presa a um nexo de outras instituições – políticas, econômicas e culturais – que são basicamente desiguais. Ou seja, a escola existe mediante sua relação com outras instituições mais poderosas, as quais se combinam de tal modo que geram desigualdades estruturais de poder e acesso aos recursos. Em segundo lugar, essas desigualdades são reforçadas e reproduzidas pela escola (embora, evidentemente, não somente por elas). Por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas na vida cotidiana na sala de aula, a escola desempenha um significativo papel na conservação, se não na geração, destas desigualdades. (APPLE, 1986, p.88)

Prossegue advertindo que esses argumentos interpretam a escola de um modo diferente daquele que frequentemente os educadores o fazem. “Em lugar de interpretá-la como ‘o grande motor da democracia’ (ainda que haja um elemento de verdade nisso)”, a escola é observada como uma instituição não necessariamente progressista, cuja operação pode ajudar alguns grupos e servir de barreira a outros (APPLE, 1986, pp.88-89).

A presença particular de algumas disciplinas faz-me cogitar a possibilidade de que a formação de Mario Barata como museólogo obtida no Curso Técnico de Museus oferecido pelo Museu Histórico Nacional (MHN) tenha influenciado sua forma de conceber a estrutura e os conteúdos que um curso superior de história da arte deveria contemplar. Inaugurado em 1932, o curso é considerado o primeiro na área no país e também o mais antigo da América do Sul. Apesar de não ter sido implantado de imediato na criação do MHN, a ideia remontaria à fundação do museu, inaugurado em 1º de outubro de 1922, ano marcado por comemorações do primeiro centenário da Proclamação da Independência. Tendo passado por diversas transformações, em 1979 é finalmente transferido para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde permanece alocado até os dias de hoje, vinculado à Escola de Museologia.¹²⁵ Barata concluiu o curso em 1940 e, segundo Siqueira, foi o primeiro aluno a

¹²⁵ Fontes das informações:

SÁ, Ivan Coelho de. **Apresentação**. In: Site da Escola de Museologia da UNIRIO. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/museologia/escolademuseologia/apresentacao.htm>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.
ALMEIDA, Cícero Antônio Fonseca de; CHAGAS, Mário de Souza; SÁ, Ivan Coelho de (red.). **Projeto de reformulação curricular do Curso de Museologia**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/prograd/cursos/projetos-pedagogicos-dos-cursos/arquivos/Projeto%20de%20Reformulacao%20Curricular%20-%20Curso%20de%20Museologia.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

assumir uma disciplina: “começou a ministrar, em caráter interino, a disciplina História da Arte Brasileira, ainda nos idos de 1940, ou seja, à época em que concluíra o Curso” (G. K. SIQUEIRA, 2009, p.31). Além disso, aponta que Mario Barata teria participado do grupo de trabalho constituído com intenção de transformar o Curso Técnico de Museus em uma Faculdade de Museologia, logo após a última reforma curricular de 1966. A saber: foram quatro currículos do Curso Técnico de Museus que vigoraram, um após o outro, reforma após reforma, enquanto o mesmo esteve ligado à direção do Museu Histórico Nacional, funcionando em suas dependências de 1932 a 1978 (ANEXO 2). Conclui-se, com isso, que Barata vivenciou quase todos os currículos, como aluno ou como professor, sendo a única exceção aquele em vigor entre 1932 e 1933, período anterior ao seu ingresso como aluno. Tendo em vista sua atuação no campo da Museologia, além de professor do referido curso, Mario Barata “foi aprovado no concurso de 1942 para a carreira de conservador, tendo atuado no MHN [Museu Histórico Nacional], no MNBA [Museu Nacional de Belas Artes] e no IPHAN [Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional]” (G. K. SIQUEIRA, 2009, p.122). Por fim, salienta-se sua participação na criação do Conselho Internacional de Museus – ICOM, em 1946¹²⁶.

Nos quatro currículos do Curso Técnico de Museus pode-se observar a presença de disciplinas como “Arqueologia Aplicada ao Brasil” e “Arqueologia Brasileira” (currículo 1932-1933 – 1º ano; currículo a partir de 1935 – 1º ano; currículo pós-Reforma de 1944 – 3ª série; Currículo pós-Reforma de 1966 – 3º ano). Mesmo nos currículos atuais de cursos de graduação em História da Arte, essa não é uma disciplina comum. No entanto, se fazia presente na proposta de Barata com o título “Arqueologia brasileira e americana”. No currículo do Curso Superior de História da Arte que tem origem no Instituto de Belas Artes do Rio de Janeiro (IBA-RJ), algo com nomenclatura semelhante figurou pela primeira vez na proposta de 1977 (ANEXO 5), com a proposta da disciplina “Introdução à Arqueologia Americana”. É possível, no entanto, que a disciplina “História da Arte das Américas” (também chamada “História da Arte Pré-Colombiana”), prevista no primeiro currículo em vigor no curso do IBA-RJ tivesse uma abordagem similar (ANEXO 3).

Reforça a ideia de que, no currículo proposto por Barata para um futuro Curso Superior de História da Arte, são lidas numa mesma chave interpretativa “Arte Pré-história”, “Artes Primitivas” e “Artes Populares”, a presença no Curso de Técnico de Museus das disciplinas:

¹²⁶ “O ICOM foi criado como uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, associada à UNESCO, tendo como proposta dedicar-se ao desenvolvimento de museus, da profissão do museólogo, da preservação do patrimônio cultural e da troca de informações científicas no âmbito internacional”. (ASSUNÇÃO, 2003, p.61) A sigla ICOM é um acrônimo de *International Council of Museums*.

- “Arqueologia Brasileira, Arte Indígena e Arte Popular” (Currículo pós-Reforma de 1944 – 3ª série);
- “Arqueologia (Folclore e Arte Popular no Brasil; Geologia, Arqueologia Geral e da Pré-história e Arqueologia do Brasil)” (Currículo pós-Reforma de 1966 – 3º ano: Seção de Museus Históricos);
- “Arqueologia (Arte Negra e Indígena no Brasil, Geologia, Arqueologia Geral e da Pré-história e Arqueologia do Brasil)” (Currículo pós-Reforma de 1966 – 3º ano: Seção de Museus Artísticos ou de Belas Artes);
- “Artes Menores” (Currículo pós-Reforma de 1944 – 2ª série; Currículo pós-Reforma de 1966 – 1º e 2º anos).

Ao objeto ou fenômeno “arte” são justapostos adjetivos que parecem mover-se na contramão da acepção mais ordinária do termo. Ao invés de beleza, engenho, habilidade, o artístico associa-se, nesses casos, a qualidades menores: ao tosco e rudimentar, ao espontâneo e ingênuo, ao não-evoluído. Ao contrário do que se possa imaginar com essa afirmativa, não deseja-se depreciar aquilo que se enuncia como pré-histórico, primitivo ou popular, mas questionar o próprio enunciado, problematizando assim o discurso que enquadra esses objetos¹²⁷. Com isso, pretende-se questionar-se o uso indiscriminado do próprio termo arte em

¹²⁷ Essas ideias não estão tão em desuso como se possa imaginar. Há alguns anos atrás, quando participava de uma formação sobre objetos caracterizados como “arte popular”, um prestigiado pesquisador (cuja identidade será mantida em sigilo a fim de evitar constrangimentos) referiu-se a essa produção como primitiva, espontânea e ingênua. Ao tratar da conceituação de folclore, arte e cultura populares, o antropólogo Ricardo Gomes Lima (1950-) afirma que “são termos há muito cunhados para designar visões de mundo e práticas sociais consideradas diferentes daquelas próprias aos grupos hegemônicos da sociedade. [...] Em outras palavras, numa dada realidade cultural, o reconhecimento da existência de uma arte popular decorre da presença, nessa mesma realidade, de um outro tipo de arte, a que alguns estudiosos se referem como sendo a ARTE, arte erudita ou arte de elite. [...] A criação popular brasileira, geralmente sob o rótulo de folclore, é tida como sobrevivência de formas culturais que, um dia, que não na atualidade, foram atuantes. Se hoje persiste, deve ser entendida como resíduo e designar um conjunto de objetos, práticas e concepções oriundos do passado e que se conservam até os tempos atuais, comumente nas áreas rurais e mais pobres do país, tida como conservadora e, portanto, menos permeáveis a mudanças. Essa perspectiva traz, como consequência, a mistificação da noção de popular, idealizada enquanto cultura ‘autêntica’, ‘pura’, testemunho de uma realidade de outrora, mais nobre, que caberia a todo custo conservar e defender de influências espúrias, posto que lhe cabe o papel ora melancólico de sobrevivência condenada ao desaparecimento, ora redentor de representante das ‘raízes’, da identidade e da nacionalidade. Desse modo, assim como a arte dos povos primitivos, dos loucos e das crianças, enfim, todas as formas de expressão estética estranhas ao domínio da arte erudita ocidental, o objeto de origem popular é visto como algo ingênuo, pitoresco, curioso, no mínimo típico e original, e contraposto a uma arte que se auto elege como ‘normal’ e que seria ‘não-popular’. Como suas irmãs, por exclusão e inferioridade, a arte popular é então percebida, classificada e julgada de acordo com os parâmetros que lhe são externos, forjados por uma visão preconceituosa que confunde alteridade com inferioridade. A oposição elite x povo conduz ainda a outros desdobramentos como aquele que atribui às camadas dirigentes o saber, opondo-se-lhes o fazer, associado aos estratos inferiores da sociedade. Ao dissociar-se a obra intelectual do trabalho manual, condena-se a arte popular ao domínio da irracionalidade, da inconsciência, da espontaneidade do mero fazer, excluindo-se dela todo esforço consciente e intencional de produção. Isto tem implicado em afirmações no mínimo equivocadas como a de imputar ao artista popular o ‘dom’ de simplesmente fazer, de deixar as mãos cumprirem espontaneamente a missão de transmitir um sentimento de mundo, modelando-o a seu modo próprio. O ato de criação popular é então enaltecido como se testemunhássemos um fenômeno

todos os contextos citados. Compartilho da compreensão do conceito arte enquanto um fenômeno histórico e cultural. As chamadas obras de arte não existem desde sempre e em todos os lugares. Vários objetos (talvez a maioria deles) que chamamos hoje arte e são apresentados em museus, não foram, a princípio, produzidos para este fim. Isso não quer dizer que não tenham importância histórica e cultural, que não devam ser preservados, pesquisados e difundidos. No entanto, não era a intenção do indivíduo (ou do grupo de indivíduos) que os produziu que fossem arte. Por um fato muito simples: arte não existia. Esses aspectos, aliás, já foram tratados no capítulo 1.

Compreende-se que as circunstâncias na qual o termo usado eram outras, particulares e (em certa medida) diversas das atuais. Inclusive, acredita-se que Barata o tenha usado no sentido apresentado por Pessis e Martin. Quando atribuído o valor arte a manifestações pré-históricas, por exemplo, objetiva-se elucidar que são “resultantes de uma manufatura, uma *ars*, no sentido mais abrangente do vocábulo latino: habilidade, ofício ou profissão, que pretende resultados concretos” (PESSIS e MARTIN in: BARCINSKI, 2014, p.23). Mesmo tendo em vista tal justificativa, os arranjos citados não deixam de soar hoje como anacrônicos, descompassados, tal qual a irônica capa da revista norte-americana *The New Yorker* de 15 de março de 1999.

metafísico pelo qual uma força ou entidade transcendental, externa ao homem, nele se revelasse possibilitando a criação de formas merecedoras do estatuto arte, de difícil explicação”. LIMA, Ricardo Gomes. **Cultura e Arte Popular**. Rio de Janeiro, sem data. Texto não publicado.

Harry Bliss (1964-). *Cave Opening*. Ilustração de capa da *The New Yorker* de 15 de março de 1999. Fonte: The New Yorker.¹²⁸

A ilustração do cartunista Harry Bliss (1964-) intitulada *Cave Opening* (Abertura da Caverna) apresenta hominídeos que, pelas características físicas (corpo atarracado, testa baixa, crânio alongado para frente, abertura nasal larga e queixo pequeno), parecem mais próximo do *homo neanderthalensis*, o que contrasta com sua refinada postura. Em meio a bons *drinks* e petiscos, alguns conversam enquanto são servidos, um casal isola-se para dividir intimamente suas impressões no enlace de um abraço, enquanto outros preferem flunar solitários ou sob a orientação de áudio-guias. Todos os participantes do evento estão trajados de peles oriundas de animais como aqueles representados nas pinturas “rupestres” emolduradas pelo cubo branco que, ao isolá-las, subtrai “tudo o que possa prejudicar sua apreciação de si mesma” (O’DOHERTY, 2002, p.3).

¹²⁸ Disponível em: <<http://www.newyorker.com/uncategorized/cover-story-roz-chast-appreciates-art>>. Acesso em: 19 de julho de 2015.

Em “O museu imaginário”, o escritor e crítico de arte francês André Malraux (1901-1976) fala sobre como a cultura do museu é preponderante, a ponto de não conseguirmos imaginar nossa relação com os objetos artísticos fora dele, de termos “dificuldade em pensar que ele não existe, nunca existiu, onde a civilização da Europa moderna é ou foi ignorada; e que existe entre nós há menos de dois séculos”. Demarcando em termos históricos, “até o século XIX, todas as obras de arte eram a imagem de algo que existia ou não existia, antes de serem obras de arte. Só aos olhos do pintor a pintura era pintura” (MALRAUX, 2014, pp.9-10). É interessante assim perceber que além da relação entre a história da história da arte e do desenvolvimento dos museus, a arte passa a ser observada como arte (o retrato passa a ser pintura, por exemplo), justamente no momento em que a disciplina reclama sua autonomia institucional e epistemológica, reclamando sua independência em relação à história cultural, a partir da constituição de uma ciência da arte que a valoriza em suas características formais.

Dando continuidade ao levantamentos das campanhas empreendidas por Mario Barata, entre 1955 e 1959, ele retomou a discussão em outros vários momentos. No artigo “A História da Arte e o Ensino Superior”, publicado na edição nº10.399 do DN-RJ, em 30 de setembro/01 de outubro de 1956 (BARATA in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1956, p.5)¹²⁹, fundamenta seu argumento citando um dos discurso de Julian Huxley (1887-1975), o primeiro diretor-geral da UNESCO¹³⁰. Segundo Barata, datado de 1948, o discurso de Huxley tinha como tema “A UNESCO e o Ensino Superior”¹³¹.

Logo no início do trecho por Barata selecionado, Huxley indica que tratará em seu discurso “de alguns dos aspectos mais gerais do novo papel da Universidade no mundo moderno”. Após visitar 19 países em cinco meses, muitos problemas tornaram-se para ele evidentes sob “ângulo inteiramente diferente”, entre os quais o “descuido” com relação às artes.

¹²⁹ BARATA, Mario. **Artes Plásticas. A História da Arte e o Ensino Superior**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO “LETRAS E ARTES”, ANO XXVII, Nº10.399, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 30 de setembro/01 de outubro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=54128>. Acesso em: 09 de março de 2014.

¹³⁰ Deve-se lembrar que o ano de 1956 marcava o aniversário de 10 anos de criação da UNESCO. Fundada em 04 de novembro de 1946, como uma resposta imediata à Segunda Guerra que era findada pouco mais de um ano antes, a criação da UNESCO partia do pressuposto que “uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz”. A Organização tem assim como propósito “contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião”. Fonte: **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 11 de julho de 2015.

¹³¹ Adverte-se que não foi possível confrontar a citação de Barata com a fonte primária indicada, pois não conseguiu-se ainda localizar o texto original do discurso de Huxley.

Teve-se, e tem-se, lastimavelmente, ainda, tendência demasiada a intelectualizar-se o ensino, o que frequentemente induz ao triunfo do ponto de vista da ciência e do intelecto, sobre o da estética e da imaginação criadora. Poucas Universidades incluem escolas de arte. (Entre elas podemos citar – interrompendo Huxley – a do México, a do Chile). [...] A pessoa que ignora as ciências, a história e os clássicos é dita sem nenhuma cultura; mas um estudante pode terminar seus estudos numa Universidade moderna, e nada saber de Purcell ou de Giotto, da arquitetura ou da arte moderna. A função das artes, que é de criar e de exprimir, possui seguramente, na educação, importância igual à do conhecimento científico, que interessa às faculdades intelectuais. (HUXLEY apud BARATA in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1956, p.5)

Barata cita ainda o documento “Conferência Preparatória dos representantes de Universidades”, segundo ele publicado pela UNESCO em 1948¹³², no qual é recomendado às universidades “ligar-se mui particularmente à educação geral, aos progressos espirituais e à cultura artística de seus estudantes”.

Não existe Universidade [...] que possa permitir-se negligenciar o desenvolvimento estético e moral de seus estudantes. A educação do estudante não é completa se este último não sabe apreciar o lado estético da vida. Necessitar-se-ia igualmente consagrar esforços maiores e fundos mais importantes às pesquisas de ciências sociais e aos trabalhos originais próprios a enriquecer o conhecimento do homem. Não é exagerado afirmar que o futuro do mundo [...] e talvez a sobrevivência da civilização dependam tanto destes estudos quanto do progresso das ciências exatas e naturais. (UNESCO apud BARATA in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1956, p.5)

Após citar a postura da UNESCO com relação às artes, Barata faz uma breve explanação do lugar a partir do qual escrevia. Afirmar que a história da arte já possuiria uma “posição bem firme no seio da Universidade do Brasil” e que já estaríamos às vésperas de uma “grande expansão de seu ensino, exigida pela cultura contemporânea” (já iniciada na Europa e nos Estados Unidos). É assertivo e otimista com relação à importância atribuída à disciplina naquele momento do contexto brasileiro: “nunca se deu tanto valor à história da arte, como em nossos dias. Todos desejam aprendê-la”. Conclui seu argumento afirmando ser a história da arte “um testemunho da grandeza e da autenticidade humanas”, um “dos maiores e mais válidos setores da cultura”, situando “o estudo ou as interpretações da história da arte (...) entre as criações mais fundamentais do nosso tempo”.

Alguns anos mais tarde, na edição nº11.280 do DN-RJ publicada em 23/24 de agosto de 1959, Barata apresentou literalmente sua “Campanha pela História da Arte” (BARATA [A] in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.8)¹³³. Voltando seu olhar para o exterior, a fim de traçar um panorama internacional dos progressos da história da arte naquelas últimas décadas, o autor

¹³² Como o anterior, o documento citado por Mario Barata infelizmente não foi encontrado até o momento.

¹³³ BARATA, Mario. **Artes Plásticas. Campanha pela História da Arte.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO “LETRAS E ARTES”, ANO XXX, Nº11.280, P.8. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 23/24 de agosto de 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=85283>. Acesso em: 09 de março de 2014.

exalta o desenvolvimento de métodos e o levantamento de informações, “graças à seleção e à crítica da documentação histórica, à objetividade do estudo dos monumentos de pintura, arquitetura ou escultura, valores de método que caracterizam hoje esta disciplina”. Afirma que no contexto europeu e norte-americano, onde “os problemas fundamentais da metodologia do estudo da história da arte” já estariam “estabelecidos em bases firmes” e exalta a existência de “manuais que divulgam os rigorosos critérios de pesquisa e de apresentação dos documentos artísticos ou do exame dos textos”¹³⁴. Fala ainda da importância dos estudos das características formais e do desenvolvimento cronológico das obras de arte, bem como da atribuição de autorias, que deveriam ser “estabelecidas segundo as principais fontes escritas existentes” ou, “na falta destas”, de acordo com os métodos adequados¹³⁵. Por fim, adverte citando palavras do historiador da arte francês André Michel (1853-1925): “após anotarmos as formas e os fatos, veremos a sua significação”.

Ao tratar dos “limites das condições brasileiras”, aponta como problema para o desenvolvimento da história da arte nesse contexto a existência deficiente de “documentação”, também chamada de “indicações bibliográficas” ou fontes “manuscritas” para um estudo aprofundando e original sem “perda de tempo”. Daí a necessidade de “bibliotecas modernas e suficientemente aparelhadas para esse estudo”, “instrumento de trabalho insubstituível para o progresso da cultura especializada” e “ainda insuficientes para as necessidades da História da Arte, no Brasil”. Ainda do ponto de vista da demanda por equipamentos culturais qualificados, Barata reclama da insuficiência de instituições museológicas, o que dificultaria “de modo imenso o estudo de parte do programa da Cadeira de História da Arte, nas Universidades”. Para ele, os acervos são preciosos na medida que possibilitam “o surto dos estudos sérios e rigorosos da nossa disciplina nos dias que correm”. Trata ainda das expectativas de investimentos “para a intensificação e ampliação do caráter sério e científico desses estudos em vários setores, universitários ou não”. A partir dessa avaliação e “na qualidade de professor catedrático de História da Arte e Estética da Escola Nacional de Belas Artes da Universidade do Brasil”, indica três medidas consideradas por ele necessárias para o desenvolvimento da área.

- a) Intensificação da atividade de pesquisa no Seminário de Pesquisas e Estudos de História da Arte já existente na Escola Nacional de Belas Artes, com o futuro trabalho de alguns bolsistas estagiários, que serão possivelmente subvencionados por alguma instituição que coopere com a pesquisa universitária, neste setor.

¹³⁴ Barata cita particularmente a obra “*Introduction aux Etudes d'Archeologie et d'Histoire de l'Art*” [Introdução aos Estudos de Arqueologia e de História da Arte], publicada em 1946, cuja autoria é de Jacques Lavalleye (1900-1974), historiador da arte e professor da Universidade Católica de Louvain. Na ocasião da publicação da “Campanha pela História da Arte”, segundo Barata, já teria sido anunciada a segunda edição do manual.

¹³⁵ Barata cita particularmente os métodos desenvolvidos por Giovanni Morelli (1816-1891) e Bernard Berenson (1865-1959, pseudônimo de Bernhard Valvrojenski).

- b) Futura criação de Curso Superior de História da Arte, com cargos de professores catedráticos, objeto de tese por mim apresentada ao I Congresso Brasileiro de Arte, em Porto Alegre, onde foi aprovado por unanimidade.
- c) Criação, na Universidade do Brasil, de Instituto de Pesquisas de História da Arte, que desenvolverá a atividade pesquisadora, hoje indispensável, com a profissionalização dos especialistas no assunto, em vista das atuais necessidades brasileiras neste campo de estudo (BARATA [A] in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.8).

Considera ainda imprescindível e urgente a criação de um “Instituto de Pesquisas de História da Arte Brasileira e Portuguesa” no Rio de Janeiro, voltado a estudos e pesquisas da produção artística do Brasil e de Portugal (e de outros países que com a primeira se relacionem). E conclui: “esse Instituto será uma primeira etapa, prática e imediatamente realizável, de futuro Instituto de outro tipo”.

É importante salientar que, em relação às publicações anteriores no Diário de Notícias, este é o primeiro texto em que Mario Barata apresenta uma agenda complexa e pragmática, na qual percebe-se claramente a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Tantos seus argumentos como sua trajetória profissional me fazem deduzir que seu projeto para o desenvolvimento da história da arte no Brasil esteja pautado em sua recente experiência como Professor Catedrático da Escola Nacional de Belas Artes, cargo assumido oficialmente em 1956, bem como por sua formação como museólogo.

2.1.2. A campanha em outros campos de batalha

Ainda no artigo “Campanha pela História da Arte”, Barata cita uma proposta de criação de um curso superior de história da arte apresentada no 1º Congresso Brasileiro de Arte, realizado no Instituto de Belas Artes de Porto Alegre (RS), sobre o qual versarei com mais detalhes no próximo capítulo. Mario Barata propôs a apresentação de três teses, todas aprovadas pela organização e incluídas nos debates do evento: “Da criação de um Curso Superior de História da Arte no Brasil”, “Da necessidade de colocar a História da Arte como disciplina optativamente no ensino secundário brasileiro” e “Da necessidade urgente da criação de um Instituto de Pesquisas de História da Arte na Universidade do Brasil ou no Ministério da Educação e Cultura”. Tendo em vista a estrutura do Congresso, Barata explica que, após a apresentação das teses, a “conclusão resultante do estudo dos assuntos debatidos e aprovados em plenário” constituiria “o corpo das decisões do conclave” (BARATA [A] in: DIÁRIO DE

NOTÍCIAS, 1958, p.8)¹³⁶. Segundo Bento, nem todas as teses apresentadas durante o 1º Congresso Brasileiro de Arte foram aceitas, ora “por fugirem ao espírito do Congresso” ou “por deficientes de conteúdo”. Outras ainda foram “transformadas em recomendações conforme parecer do respectivo relator aprovado pela assembleia” (BENTO [B] in: DIÁRIO CARIOCA, 1958, p.6)¹³⁷. Assim, considerando o “Noticiário” da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro de abril-junho de 1958 (BARATA [B] in: RIHGB, 1958, pp.389-395)¹³⁸, tudo indica que as três proposições de Barata foram, ao fim, aprovadas. No “Noticiário”, as teses são publicadas com a seguinte nota após o título: “Indicação aprovada no 1º Congresso Brasileiro de Arte realizado em Porto Alegre por Mario Barata”.

No artigo da RIHGB, Barata aborda e adensa argumentos apresentados (anterior e posteriormente) no Diário de Notícias, com algumas referências mais específicas ao tema, de forma a aprofundar o debate. Possivelmente, isso ocorre em virtude das particularidades do público para o qual a revista era produzida e dos ambientes nos quais circularia, muito diferente dos leitores ordinários do jornal.

Na tese sobre a necessidade da criação de um Instituto de Pesquisa em História da Arte, além de mais uma vez citar o contexto europeu e norte-americano, Barata faz referências a experiências bem sucedidas na América Latina, como o *Instituto de Arte Americano y Investigaciones Estéticas* da *Universidad de Buenos Aires*; o *Instituto de Investigaciones Estéticas* da *Universidad Nacional Autónoma de México*; e o *Instituto de Extensión de Artes Plásticas* da *Universidad de Chile*. Os exemplos são citados para reforçar a situação de “retardo” do Brasil: “devido a incompreensão existente entre nós em torno do valor da pesquisa na História da Arte e na Estética, estamos aí, praticamente na estaca zero”, lamenta Barata. Sobre o que considera como “dificuldades intransponíveis” que inviabilizam “uma rápida expansão” da disciplina, “em bases científicas, no Brasil”, Barata destaca como o maior problema “a ausência de quadros para a pesquisa e o ensino de História da Arte”. Sustenta que

¹³⁶ BARATA, Mario. **Vida das Artes. 1º Congresso Brasileiro de Arte.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVIII, Nº10.868, P.8. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 20/21 de abril de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=71405>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

¹³⁷ BENTO, Antônio. **Artes. Balanço do I Congresso Brasileiro de Arte.** In: DIÁRIO CARIOCA, ANO XXX, Nº09.144, P.7. Rio de Janeiro, quarta-feira, 07 de maio de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_04&PagFis=41027>. Acesso em: 05 de julho de 1958.

¹³⁸ BARATA, Mario. **Noticiário. Congresso Brasileiro de Arte.** In: REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, abril-junho 1958. Volume 239. pp.389-395. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=rihgb1958volume0239.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2015.

“para conseguir-se a especialização crescente de profissionais é indispensável a criação de cargos ou funções correlatas entre si, permitindo que as novas gerações venham a dedicar-se integralmente a este ramo essencial do saber humano”. E acrescenta: “abandonar a pesquisa, em escolas de nível universitário, é condená-las, paulatinamente, à esterilização: doença grave de que sofre parte da educação brasileira” (BARATA [B] in: RIHGB, 1958, pp.389-391). Após este parecer, Barata apresenta quase integralmente o texto que, um ano depois, foi publicado em sua coluna no Diário de Notícias como a “Campanha pela História da Arte”. O único trecho inédito é o parágrafo final. Após a apresentação das três medidas necessárias para o desenvolvimento no Brasil da história da arte, descreve as ações que seriam desenvolvidas pelo proposto Instituto de Pesquisas de História da Arte:

Teria arquivo fotográfico e de outros tipos de documentação, sala de exposições e um corpo de pesquisadores. Futuramente, editaria documentos originais e trabalhos de caráter científico. Realizará intercâmbio cultural como o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação e outros órgãos de pesquisa e documentação. (BARATA [B] in: RIHGB, 1958, p. 391)

Tendo em vista as referências institucionais latino-americanas apontadas por Barata, o perfil e os objetivos das instituições, bem como os serviços por elas prestados, penso que o projeto para a criação de um Instituto de Pesquisas de História da Arte tenha profunda relação com aquelas citadas. No entanto, devo citar algumas informações que se tornaram uma incógnita e para as quais será necessária uma pesquisa futura. Em matéria publicada na edição nº5.543 do DN-RJ em 20 de novembro de 1940¹³⁹ são apresentados os objetivos de “nova sociedade de arte e cultura”: o Instituto Brasileiro de História da Arte.

Conservadores de museus de arte e de história, críticos, escritores, artistas e colecionadores estão promovendo nesta capital, a fundação de uma sociedade de estudos e pesquisas, que receberá a denominação de Instituto Brasileiro de História da Arte.

Organizada e com finalidades sem dúvida ainda inéditas entre nós, essa sociedade destina-se a desenvolver o conhecimento da história das artes brasileiras de modo especial, através de um programa de diversas iniciativas e realizações. A ideia de sua fundação vem despertando simpatias gerais nos círculos de arte e de história da cidade, sendo numerosas as adesões levadas, particularmente de estudiosos, a comissão que a organiza. Entre os nomes que constituirão o comitê orientador das atividades do futuro Instituto Brasileiro de História da Arte contam-se, desde já, os dos Srs. Rodrigo M. F. de Andrade, diretor do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico; Edgar Romero, diretor em exercício do Museu Histórico; Ademar Assunção, chefe do Museu da cidade; Osvaldo Teixeira, diretor do Museu Nacional de Belas Artes; professor José Mariano Filho; escritores Anibal M. Machado e Antonio Bento; professores Pedro Calmon e Egon Prates; pintor Santa Rosa; crítico musical Aires de Andrade e o historiador de arte Marques dos Santos.

¹³⁹ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Instituto Brasileiro de História da Arte: os objetivos dessa nova sociedade de arte e cultura.** ANO XI, Nº5.543, P.9. Rio de Janeiro, quarta-feira, 20 de novembro de 1940. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_02/3538>. Acesso em: 24 de março de 2017.

Dentro em breve, realizar-se-á a instalação solene do Instituto Brasileiro de História da Arte e todos quantos desejem cooperar nas suas finalidades poderão enviar suas adesões à Avenida Rio Branco 183, edifício da Sociedade Sul Rio-grandense, 2º andar, onde se vêm realizando, provisoriamente, as reuniões da comissão organizadora. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A], 1940, p.9)

Exatamente um mês depois, em 20 de dezembro de 1940, é divulgada na edição nº5.569 do DN-RJ¹⁴⁰ a sessão inaugural do recém-criado Instituto e a constituição de sua diretoria:

- Presidente: Ademar Assunção;
- 1º vice-presidente: Carlos Cavalcanti;
- 2º vice-presidente: Regina Monteiro Real;
- 1º secretário: Maria Torres de Carvalho Barreto;
- 2º secretário: Mario Antônio Barata;
- 1º tesoureiro: Jenny Dreyfus;
- 2º tesoureiro: Ana Barrafato;
- Bibliotecário: Paulo Olinto de Oliveira;
- Diretora de boletim: Lygia Martins Costa;
- Conselho Consultivo: Augusto de Lima Junior, Morales de los Rios, Osvaldo Teixeira, Carlos Drummond de Andrade, Roquette Pinto, Augusto Beaut, Gastão Penalva, Ana Amélia de Queiroz Carneiro de Mendonça, Flexa Ribeiro, Heloisa Alberto Torres, Branca Osório de Almeida Fialho, Francisco Marques dos Santos, Gustavo Barroso, Egon Prates, Antônio Bento, Aníbal Machado, Castro Filho, Peregrino Junior, Antonio Ferraz, Rodolfo Garcia, Daltro Santos, Basílio de Magalhães, Renato de Almeida e Carlos Marinho de Paula Barros.
- Conselho Fiscal: Hugo Barreto, Felix Mariz, Manuel Constantino Gomes Ribeiro, Fortunée Levy, Julieta Aragão Silveira, Elza Peixoto Ramos.

Como é possível observar, Barata ocupa o cargo de 2º secretário. Um detalhe que será tratado particularmente no capítulo 3 é que outros nomes citados na lista estiveram diretamente envolvidos na criação e nas atividades do Instituto de Belas Artes (RJ) e, de modo particular, do primeiro Curso Superior de História da Arte sobre o qual se tem notícia no Brasil: é o caso de Carlos Cavalcanti. Com relação ao mencionado Flexa Ribeiro, não foi possível verificar se trata-se do pai José Flexa Pinto Ribeiro ou do filho Carlos Octávio Flexa Ribeiro, o qual atuou lecionou no Instituto de Belas Artes do Rio de Janeiro. De todo modo, o que se percebe é a há

¹⁴⁰ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Instituto Brasileiro de História da Arte**. ANO XI, Nº5.569, P.9. Rio de Janeiro, sexta-feira, 20 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_02/3882>. Acesso em: 24 de março de 2017.

certa constância dos nomes dos nomes envolvidos nessa rede que se articulou nos debates acerca da história da arte no contexto carioca em meados do século XX.

Entre as ações previstas para o Instituto Brasileiro de História da Arte constavam “conferências e palestras, sobre todas as modalidades de Arte, além de curso de férias”, em que seriam “tratadas todas as disciplinas que compõem a técnica de Museus, o estudo da História da Arte Geral e, particularmente, a do Brasil” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [B], 1940, p.9). Pude ainda localizar a publicação de uma Revista produzida pelo Instituto Brasileiro de História da Arte, disponível nos acervos da Biblioteca Nacional e do Instituto Histórico e Geográfico Nacional. Ao que parece, foi produzido apenas um único número. Infelizmente, como se trata de uma publicação não digitalizada, não foi possível acessá-la principalmente em virtude de prazos: a confirmação da existência do Instituto Brasileiro de História da Arte apenas se efetivou na reta final da pesquisa, não me restando tempo para visitar o acervo físico da Biblioteca Nacional.

Capa da Revista Brasileira de História da Arte, disponível para consulta nos acervos da Biblioteca Nacional e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Fonte: Levy Leiloeiro. Disponível em: <<https://www.levyleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=221906&ctd=16&tot=204&tipo=&dia=&pesq=>>>. Acesso em: 24 de março de 2017.¹⁴¹

¹⁴¹ Sobre a imagem da capa: não há erro de edição. A reprodução que encontrei disponível realmente está cortada.

A inauguração bem como as atividades desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de História da Arte foram amplamente divulgados pela imprensa durante a década de 1940 e de modo mais espaçado nos anos 1950. No entanto, após esse período, há um profundo silêncio a respeito da instituição e não foi possível precisar o que tenha ocorrido de fato com ela. Salvo trabalhos na área de museologia que, ao tratarem da biografia acadêmica de Barata (que curiosamente é muito mais estudado nessa área e do que pela história da arte) e de outros igualmente envolvidos na criação da instituição, a citam como um dos feitos dos personagens abordados, pouco se fala sobre ela e que fim foi dado à mesma. Apesar de Barata citar a criação do Instituto Brasileiro de História da Arte Mesmo em “50 anos de museologia: I – Um fragmento pessoal”¹⁴², artigo publicado na Revista do IHGB décadas depois da fundação do Instituto como registro de conferência apresentada no próprio IHGB, parte de evento que pretendia celebrar o percurso da Museologia no Brasil, não é possível saber, pelo seu relato, o que aconteceu com tal organização, como pode-se verificar no trecho a seguir:

O Museu Histórico Nacional é um exemplo de riqueza de acervo com bastante interesse para a história das artes. Esse fato contribuía para aumentar a tendência à especialização em História da Arte dos formados pelo Curso de Museus. Eles (nós) víamos e líamos pinturas, esculturas e objetos de arte colecionados, com prazer e eficiência cultural. Eu e Lygia M. Costa somos exemplos dessa tendência à História da Arte, que caracterizou bastante a época. Quando os museólogos, com predominância dos conservadores do MNBA foram (fomos) criar uma primeira associação do tipo ABM [a saber: Associação Brasileira de Museologia], optamos inicialmente pela criação do Instituto Brasileira de História da Arte, necessário no momento e ligado ao sucesso da exposição de pintura francesa, de 1940, no Rio de Janeiro. (BARATA in: RIHGB, 1991, pp.556-557)

Ao tratar da história dos “movimentos associativos dos museólogos”, Coelho afirma que “o surgimento de diversas associações que representavam os interesses da classe profissional e, por conseguinte, refletiam a regionalização dos profissionais da área” narram o longo processo de regulamentação profissional da Museologia. Curioso é um fato levantado por Coelho: “a primeira associação de classe foi criada no início da década de 1940, quase 10 anos após a criação do Curso de Museus, por um grupo de egressos do Museu Histórico Nacional, que tinha interesse na temática artística”. A criação do Instituto Brasileiro de História da Arte é inclusive anterior a outras instituições ligadas mais diretamente ao campo da museologia como um todo, como: o Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM Brasil), em 1948; a Associação dos Museus de Arte do Brasil (AMAB), na década de 1960; a Associação Brasileira

¹⁴² BARATA, Mario. **50 anos de museologia: I – Um fragmento pessoal**. In: REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, abril-junho 1991. Ano 152. Número 371. pp.554-561. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsYnF6TXVmUIBfWGc/view>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

de Museologistas, atual Associação Brasileira de Museologia (ABM), em 1963; Associação de Museólogos da Bahia (AMB), em 1978; a Associação dos Trabalhadores de Museu (ATM), em 1983; a Associação Paulista de Museólogos (ASSPAM), em 1983. Coelho destaca a participação dos egressos do Curso de Museus do MHN na criação do IBHA, lembrando que “este mesmo grupo de conservadores, concursados no MNBA [Museu Nacional de Belas Artes], interessados no aprimoramento da prática museológica colaboraram oito anos após esse acontecimento no processo de formação do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional do ICOM” (COELHO, 2015, pp.118-120).

Tendo em conta a importância do IBHA, ao menos, para a museologia, me pergunto qual o motivo de um total esquecimento sobre ela pela história da arte? Infelizmente, acredito que a resposta esteja na própria pergunta. É possível que a importância de tal instituição na museologia seja por ter sido meio para se concretizar outras organizações mais importantes para a área. Já para a comunidade de historiadores da arte, provavelmente por esse mesmo motivo não deve ter se visto representada por ela. Outra pergunta que também lateja é: qual foi o fim de tal instituição? Uma hipótese que me ocorre é que provavelmente o Instituto tenha se desintegrado, perdido força e se extinguido, fazendo com que Barata defendesse a criação de uma instituição de perfil similar ligada à universidade na qual passou a lecionar, de forma a dar-lhe mais estabilidade e reconhecimento, ou seja, melhores condições para se desenvolver em território própria à história da arte. No entanto, isso se trata de um tema que carece de informações para que os aprofundamentos necessários sejam feitos com a qualidade que o objeto demanda.

Retomando o artigo publicado por Barata na RIHGB, na tese sobre a necessidade de a história da arte tornar-se disciplina optativa no ensino secundário brasileiro, descreve como comovente o interesse “espontâneo” que o público do Rio de Janeiro manifestou na ocasião da exposição “De Caravaggio a Tiepolo” (1954)¹⁴³ e pela mostra oriunda do Museu de Arte de São Paulo, exibida no Museu Nacional de Belas Artes (1958). Nas palavras de Barata, “em qualquer sala em que um monitor levantasse a voz, afluíam dezenas de pessoas, ávidas de cultura estética, ansiosas por saber mais alguma coisa sobre os quadros, os artistas, a época das obras de arte

¹⁴³ Sobre a exposição De Caravaggio à Tiepolo, Barata descreve-a com detalhes. “Quatro mil visitantes por dia na última semana, desfilando ante as obras, ininterruptamente, das 12 às 22 horas, conferências à noite com o salão nobre repleto de pessoas aglomeradas à porta de entrada, 300 catálogos (a Cr\$30,00) vendidos diariamente honraram a exposição ‘De Caravaggio à Tiepolo’, que, pela primeira vez, abriu-se à noite, no centro do Rio, com sucesso inesperado. De passagem podemos acentuar que o sistema didático da referida exposição, em virtude desse entusiasmo, funcionou perfeitamente. Trinta alunos da Escola Nacional de Belas Artes se apresentaram, espontaneamente, para realizar as visitas guiadas diárias que, de três ao princípio, se multiplicaram para 8 e 10, devido ao próprio ‘elan’ [ou: *élan, elã: emoção, calor, vivacidade*] dos jovens que repetiam o circuito comentados em horas não programadas, sempre com êxito”. (BARATA [B] in: RIHGB, 1958, p.392)

exibidas”. Justifica a citação do ocorrido em ambas exposições por considerá-lo representativo “de um estado de espírito que ocorre em todas as grandes cidades do país”. Defende que “a sede de saber e aprender que o nosso público revelou” não seria unicamente o resultado do “grande surto das artes plásticas e dos museus no mundo moderno”, mas se relacionaria à “completa falta de ensino da história da arte no sistema de educação médio e na sua quase inexistência no nível superior”. Como forma de demonstrar a lamentável situação brasileira, pondera: “médicos, advogados, engenheiros, professores, por exemplo, ignoram a mais elementar das definições do barroco, num país em que esse conceito estilístico deveria ser parte usual e um dos fundamentos do mínimo exigível de cultura, de um cidadão”. Por fim, sentencia: “chegou a hora [...] de preencher essa lacuna. [...] Mesmo matéria facultativa, ela não pode deixar de ser lecionada às novas gerações do país (BARATA [B] in: RIHGB, 1958, pp.392-393).

Na terceira e última tese, na qual disserta sobre a necessidade de criação de um curso superior de história da arte no Brasil, Barata retoma (como ele próprio afirma) considerações de 1955, apresentando em linhas gerais a organização do referido curso, conforme já descrito no início deste subtítulo (BARATA [B] in: RIHGB, 1958, pp.393-395). Um adendo: a mesma tese foi publicada mais uma vez em finais de 1958, na Revista Brasileira da Academia Brasileira de Letras (BARATA [C] in: REVISTA BRASILEIRA, 1958, pp.23-24)¹⁴⁴.

Alguns anos depois, seria publicado novo artigo de Barata na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Sob o título “Perspectivas da história da arte no Brasil, importância da disciplina e de sua bibliografia especializada”, o texto originou-se de uma conferência por ele proferida em maio de 1962, na ocasião de sua posse da cadeira de Sócio Honorário no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (BARATA in: RIHGB, 1962, pp.31-42)¹⁴⁵. Em seu discurso, Barata interpreta a atribuição do título de Sócio Honorário como “uma homenagem à cátedra de História da Arte” por ele ocupada na Universidade do Brasil. Após citar o nome de várias pessoas e instituições contribuintes ao desenvolvimento da história da arte no Brasil, o autor retoma os problemas estruturais que dificultariam o desenvolvimento da disciplina no país: “falta de bibliotecas especializadas, de cursos monográficos, de publicações

¹⁴⁴ BARATA, Mario. **Museu de Arte de São Paulo, Instituto de Pesquisas, Livros sobre o Aleijadinho**. In: REVISTA BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, julho-dezembro 1958. N°23-24. pp.195-212.

¹⁴⁵ BARATA, Mario. **Conferências. Perspectivas da História da Arte no Brasil, importância da disciplina e de sua bibliografia especializada**. In: REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, outubro-dezembro 1962. Volume 257. pp.31-42. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=rihgb1962volume0257.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

de livros e revistas e de Instituto de Pesquisas, falta que constitui o maior obstáculo ao surto possível e necessário dessa disciplina em nosso país” (BARATA in: RIHGB, 1962, p.33).

Apesar de reafirmar as adversidades conjunturais, Barata preocupa-se em elencar todos os esforços realizados na área. No penúltimo parágrafo, reúne nomes de vários “cultores” da História da Arte que, segundo Barata, dedicavam-se tanto ao ensino como à publicação de livros e teses¹⁴⁶. Entre “veteranos e novos” professores por ele citados, destaco: José Flexa Pinto Ribeiro e de seu filho Carlos Otávio Flexa Ribeiro, Carlos Felinto Cavalcanti, Flávio de Aquino, Mário Pedrosa, Wladimir Alves de Souza, entre “vários outros, em cursos de arte e arquitetura e de museologia”. (BARATA in: RIHGB, 1962, p.42). Em comum, com exceção de José Flexa Ribeiro e Mário Pedrosa, todos os outros estiveram envolvidos diretamente na história do Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ, como será visto no capítulo 3.

O autor preocupa-se, ainda, com uma revisão historiográfica da arte internacional, citando nomes referenciais como Benedetto Croce (1866-1952), Arnold Hauser (1892-1978), Erwin Panofsky (1892-1968), entre outros. Na parte final do artigo, Barata destaca a “conscientização crescente da necessidade de abordá-la [a história da arte] com métodos científicos e uma visão segura de sua situação no contexto histórico geral”. Ao que tange os métodos, ressalta “a maior honestidade intelectual e o apego ao fato histórico-artístico e a sua situação face aos estudos feitos anteriormente sobre ele”. Adverte assim que nunca se deve deixar de citar as “fontes e obras originais” (aquilo que se refere à obra) e as “fontes bibliográficas” (aquilo que se refere ao estudo da obra). Tudo isso a fim de que “se evite refazer individualmente estradas já percorridas” (BARATA in: RIHGB, 1962, p.40).

¹⁴⁶ Entre 1962 e 1963 são lançados dois compêndios de história da arte no Brasil: o “História crítica da arte”, obra em seis volumes de José Flexa Pinto Ribeiro (1884-1971); e o “História das Artes”, obra em dois volumes de Carlos Felinto Cavalcanti (1909-s.d.). Na introdução do livro “História da Arte: ensaios contemporâneos”, publicação lançada em 2011, organizada por um grupo de professores da UERJ, é destacado o seguinte fato: “No Brasil [...], não se tem produzido uma reflexão articulada de pesquisadores que gere eventos e publicações abordando a história da arte com abrangência mundial. Salvo engano, é possível indicar quatro obras editadas no país com esse escopo: *História crítica da arte*, de Carlos Flexa Ribeiro (1962), *História das Artes*, de Carlos Cavalcanti (1963), *Pequena história da arte*, de Duílio Battistoni Filho (1984), e *História da arte*, de Graça Proença (1989). Todos são obras de autoria individual, calcadas no modelo historicista centrado na arte ocidental” (BERBARA et al., 2011, p.11). Sendo assim, apesar de todos os possíveis problemas que as obras citadas possam apresentar numa leitura crítica a partir de nossos atuais pontos de vista, deve-se ter em conta seu caráter pioneiro, mesmo em relação aos dias de hoje.

2.1.3. Um projeto popular: os Concursos de História da Arte

Os esforços de Mario Barata em favor da popularização da História da Arte não se resumiram à publicação de seus argumentos em jornais e revistas especializadas. O debute de suas atividades no Diário de Notícias foi marcado pela publicação do artigo “Começo de crítica”¹⁴⁷, em 11/12 de maio de 1952, e pelo início dos “Testes Artísticos” semanais e das notas do “Dicionário Elementar” (BARATA [A] in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1952, p.2)¹⁴⁸.

No “Dicionário Elementar”, Barata explicava em pequenas notas alguns conceitos próprios do universo das artes visuais, tais como: composição, guache, veladura e glacis, cor, claro escuro, fauvismo, ritmo, luz, cores complementares. Sua existência foi breve, restringindo-se apenas a nove publicações na seção de Artes Plásticas (da edição nº9.058 de 11/12 de maio a nº9.153 de 31 de agosto / 01º de setembro de 1952).

Com uma vida mais longa, os “Testes Artísticos” constituíam-se de questionários compostos por três perguntas, cujas respostas eram publicadas juntamente com o questionário seguinte e assim por diante. Os “Testes Artísticos” não eram uma novidade para Barata: na ocasião de sua participação como redator de artes plásticas do jornal Última Hora, em 1951, já se faziam presentes na seção na qual atuava, intitulada “Música e Artes Plásticas”. A única diferença é que era apresentada uma única questão. Salienta-se que não foi possível ainda verificar se a proposta da publicação das questões no Última Hora partiu de Barata, o que realmente não nos parece uma questão fundamental a ser respondida. Mais importante do que ter certeza se foi ele ou não o autor da proposta, é conjecturar o quanto essa forma de diálogo com os leitores pode ter-lhe parecido atraente e potencial no que diz respeito à formação de públicos em história da arte. Contribui para a confirmação da hipótese o lançamento, em 1953, dos “Concursos Populares de História da Arte”, os quais nada mais eram do que uma versão elaborada dos “Testes Artísticos”.

No convite à participação dos concursos, Barata esclarecia que o objetivo era “estimular o estudo da história da arte brasileira e universal”. O concurso era estruturado da seguinte forma: a cada semana, eram apresentadas quatro perguntas, cujos temas abarcavam tanto a produção artística brasileira quanto estrangeira. Não era obrigatório ao concorrente responder

¹⁴⁷ Publicado na coluna Artes Plásticas do Suplemento Literário, as primeiras palavras de Barata são: “assumindo a responsabilidade da crítica de arte do ‘Diário de Notícias’, neste momento de renovação das artes plásticas, inicio tarefa difícil, que me é grata, porém”. (BARATA [A], 1952, p.2)

¹⁴⁸ BARATA, Mario. **Artes Plásticas. Teste Artístico; Dicionário Elementar: guache.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXII, Nº9.070, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 25/26 de maio de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=16781>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

a todas, mas o prazo era inegociável: sendo o questionário publicado na edição de domingo/segunda-feira, as respostas deveriam chegar ao Diário de Notícias até a sexta-feira seguinte, devidamente identificadas com o nome e endereço dos participantes. A seleção das respostas mais acertadas seria feita pelo redator da seção de Artes Plásticas (ou seja, o próprio Barata) e pelo diretor do Suplemento Literário. Entre aqueles que conquistassem as primeiras colocações, seria sorteada uma gravura artística.

Concurso Popular de História da Arte

A fim de estimular o estudo da história da arte brasileira e universal esta seção transforma a partir de hoje, o **TESTE ARTÍSTICO** semanal num concurso. De agora em diante receberemos as respostas dos leitores que se interessarem pela solução dos testes e sortearmos, entre os que se colocarem em primeiro lugar, mensalmente, uma gravura artística.

As bases deste Concurso Popular são as seguintes:

- 1ª) — As respostas deverão vir num envelope fechado, semanalmente, endereçado a «Concurso Teste Artístico», «Diário de Notícias». Poderão chegar até a sexta-feira imediata à publicação das perguntas. Não serão admitidas reclamações devido a atraso do Correio.
- 2ª) — O concorrente deverá indicar seu nome e endereço.
- 3ª) — Cada concurso terá a duração de um mês (4 ou 5 testes). O primeiro encerrar-se-á com o teste do último domingo deste mês.
- 4ª) — Para concorrer não é necessário responder a todas as perguntas de cada teste. Cada concorrente responde às que souber.
- 5ª) — A seleção dos vitoriosos será feita pelo redator desta seção e pelo diretor do Suplemento.

As gravuras a serem sorteadas são de autoria de artistas conhecidos. Inicialmente distribuiremos as selecionadas pelo «Plano de Amigos da Gravura» da Associação Brasileira de Desenho, que incluirá trabalhos de Goeldi, Carlos Oswald, Iberê Camargo, Henrique Oswald, Darel, Maria Laura Radspieler, Heloisa, etc.

Convite publicado no Diário de Notícias durante a realização das três edições do Concurso Popular de História da Arte. Foi apresentado pela primeira vez em 08/09 de março de 1953, quando teve início a primeira versão do evento.

No total, foram realizadas três edições dos “Concursos Populares de História da Arte”, cada uma delas com duração aproximada de um mês, variando assim entre quatro e cinco semanas, traduzidas no mesmo número de testes a serem respondidos. O primeiro concurso teve início em 08 de março e encerrou-se em 29 de março de 1953, totalizando quatro testes. O segundo e mais longo, com cinco testes, começou em 05 de abril, sendo finalizado em 03 de maio. Por fim, a última edição estendeu-se de 10 de maio a 31 de maio de 1953, abarcando quatro testes.

De modo geral, as perguntas eram bastante objetivas, como: “Qual o primeiro nome do pintor Di Cavalcanti?”; “Em que Estado nasceu Portinari?”; “Quem pintou ‘A Batalha do

Avai’?”; “Em que museu está a tela Batalha do Riachuelo, de Vitor Meireles?” (I Concurso). Mas também havia outras mais complexas: “Que é abstracionismo em artes plásticas?”; “Qual a ligação, do ponto de vista humano, entre Rafael e Van Gogh?” (II Concurso); “Que caracteriza o realismo na arte contemporânea?” (III Concurso Popular).

Com a conclusão do I Concurso Popular de História da Arte, a avaliação de Barata foi de que a repercussão superou a expectativa. Segundo ele,

O mundo de respostas foi grande, proveniente de todas as classes sociais e de vários Estados do país. Entre os bairros do Rio destacaram-se Botafogo, Copacabana, Vila Isabel, São Cristóvão, Realengo e Encantado. De fora do Rio a maior quantidade de soluções veio de Belo Horizonte, de onde é um dos premiados de Niterói. (BARATA [M] in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1953, p.5)¹⁴⁹

Entre respostas mais eruditas e sintéticas, Barata destacou o caso de uma concorrente que, “apesar de lapsos e enganos”, esforçou-se em responder todos os testes e de outro que, mesmo tendo “pouco meses de estudos” e estando em tratamento de saúde, propôs-se a participar. No fim, além do primeiro e mais cobiçado prêmio, a gravura “Os Retirantes”, de Henrique Oswald (1918-1965), foram distribuídos livros aos que se sobressaíram em suas performances.

Na matéria sobre o encerramento e a apuração das respostas do II Concurso Popular de História da Arte, que teve como prêmio a gravura “Passantes”, de Oswaldo Goeldi (1895-1961), Barata afirma que este “revelou o interesse cada vez maior pelas artes plásticas que existe no país”. Destaca, como antes, casos de alguns participantes e afirma que, além do aumento no número de concorrentes, cresceu também o número de respostas exatas. A partir disso, apresenta, em tom de lamentação e pela primeira vez, uma de suas teses aqui já citadas:

É uma pena que a história da arte não seja ensinada no curso colegial. Essa necessidade transforma-se, em nossos dias, numa exigência inadiável da nossa cultura. Há mais sede de conhecimento do que possibilidade de obtê-los. Vários concorrentes se referiram a isso e, um deles [...], solicitou a esta redação até a indicação de um manual de história das artes plásticas após o renascimento. (BARATA [R] in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1953, p.4)¹⁵⁰

¹⁴⁹ BARATA, Mario. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; II Concurso Popular: Teste Artístico; Resultados do Concurso do Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.339, PP.1;5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 12/13 de abril de 1953. P.1 disponível em: < http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=23586>. P.5 disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=23590>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

¹⁵⁰ BARATA, Mario. **Artes Plásticas. Resultado do II Concurso Popular “Teste Artístico”; Concurso Popular de História da Arte; III Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.367, PP.4;5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 17/18 de maio de 1953. P.4 disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24345>. P.5 disponível em:

A tese é reiterada na terceira e última edição do Concurso. Ressalta “o interesse crescente do público pelos assuntos de história da arte” e o nível superior dos concorrentes em relação às duas primeiras edições do evento. E conclui: “sente-se um desenvolvimento da cultura artística do país, apesar das dificuldades financeiras e de tempo de muitos interessados, e de falta do ensino de história da arte no curso colegial” (BARATA [U] in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1953, p.5)¹⁵¹.

Gravura “Os Retirantes”, de Henrique Oswald (1918-1965), prêmio do I Concurso Popular de História da Arte. Fonte: Suplemento Literário do Diário de Notícias, ano XXIII, nº9.339, p.1. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 12/13 de abril de 1953.

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24346>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

¹⁵¹ BARATA, Mario. **Artes Plásticas. Resultado do Concurso Popular “Teste Artístico”**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.390, PP.1;5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 14/15 de junho de 1953. P.1 disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24968>. P.5 disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24972>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

Gravura “Passantes”, de Oswaldo Goeldi (1895-1961), prêmio do II Concurso Popular de História da Arte. Fonte: Suplemento Literário do Diário de Notícias, ano XXIII, nº9.373, p.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 24/25 de maio de 1953.

Gravura “Interior”, de Iberê Camargo (1914-1994), prêmio do III Concurso Popular de História da Arte. Fonte: Suplemento Literário do Diário de Notícias, ano XXIII, nº9.390, p.1. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 14/15 de junho de 1953.

É possível que a realização dos Concursos Populares de História da Arte tenha contribuído para o amadurecimento e a elaboração das teses que seriam apresentadas poucos anos depois, as quais foram apresentadas nos tópicos anteriores. Merece destaque o caráter didático da atuação de Mario Barata, seja no Diário de Notícias ou em outros meios de comunicação e divulgação científica. Em diversas frentes de ação e formas de abordagem, Barata pretende dialogar com os mais diferentes públicos, constituindo assim um espaço de educação informal¹⁵² em história da arte.

¹⁵² Segundo definição apresentada por Park e Sieiro, “educação informal é toda a gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes), e que acontece sem que haja um planejamento específico e, muitas vezes, sem que nos demos conta (Trilla, 1996). Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado (Afonso, 1989). [...] Fazem parte deste rol de aprendizagens e conhecimentos a percepção gestual, moral, comportamentos, provenientes de meios familiares, de amizade, de trabalho, de socialização, midiática, nos espaços públicos em que repertórios são expressos e captados de formas assistemáticas. Tais experiências e vivências acontecem, inclusive, nos espaços institucionalizados, formais e não-formais, e a apreensão se dá de forma individualizada, podendo, posteriormente, ser socializada”. (PARK e SIEIRO in: PARK et al., 2007, pp.127-128)

2.1.4. Um desconhecido muito familiar reitera a discussão: as reportagens especiais de Clemente de Magalhães Bastos para o Diário de Notícias

Em meio ao levantamento realizado, chamou particularmente atenção a publicação, ao longo de 1956, de uma série de reportagens especiais constituída por entrevistas com personalidades do contexto artístico nacional da época. Do conjunto, destacamos aquelas realizadas com Quirino Campofiorito (1902-1993), Abelardo Zaluar (1924-1987), Ubi Bava (1915-1988), Fernando Pamplona (1926-2013), José Nolasco Albano (1914-?), Anna Letycia Quadros (1929) e Inimá de Paula (1918-1999). Assinadas por um tal Clemente de Magalhães Bastos, foram todas reproduzidas junto à coluna Artes Plásticas do Diário de Notícias, na época sob a responsabilidade de Mario Barata. Em todas as ocasiões aqui enumeradas, Bastos sempre consultava a opinião do entrevistado a respeito da necessidade de criação de um curso superior em história da arte e do ensino da mesma no colegial, com o detalhe de que absolutamente todos os respondentes se mostraram favoráveis às propostas. Um adendo faz-se necessário: as entrevistas com os nomes indicados foram levantadas em pesquisa no acervo *online* da Hemeroteca Digital Brasileira, da Fundação Biblioteca Nacional, tendo como referência as duas questões a respeito da formação em história da arte. Sendo assim, algumas entrevistas foram descartadas por não abordarem o tema. Nesse sentido, apesar de todo rigor adotado na pesquisa das fontes, não é desconsiderada a possibilidade da existência de outras em correlação ao recorte proposto e que não tenham sido triadas.

Quirino Campofiorito, professor da cátedra de Arte Decorativa na Escola Nacional de Belas Artes, ao ser questionado sobre quais seriam “as medidas prementes para o desenvolvimento das artes no país”, aponta, em primeiro lugar, para a presença imprescindível da “educação artística na escola primária e no ginásio”, argumentando que não se deve esperar que só na idade adulta esse contato aconteça. A consciência artística adviria assim da experiência em aulas de desenho, de história da arte, de música, de balé. Em sua opinião, o aluno deveria ser livre para optar por suas preferências e que “o estudo da história das artes podia então ampliar-se de modo a não só informar sobre artes plásticas”. Em segundo lugar, indica a criação de museus em todos os municípios, “em edificações modestas e padronizadas, capazes de comportar um acervo de artes plásticas, e um recinto onde pudessem ser ministradas aulas de história da arte, realizadas conferências, audições e representações de ‘ballet’”. Por fim, quando levantada a questão sobre “a necessidade de um curso superior de história da arte e sobre o ensino da matéria, em caráter facultativo, no último ano do colegial”, Campofiorito responde:

Absolutamente oportuna [...] a criação de um curso superior de História das Artes. O ensino dessa importante matéria toma agora grande impulso com o novo catedrático da Escola Nacional de Belas Artes, da Universidade do Brasil. [...] A carência de estudo da História das Artes e da Estética tem constituído empecilho para a boa evolução artística no país, pois se o público as desconhece inteiramente, os próprios artistas tiveram, na quase totalidade, uma formação precária no assunto. Muita atitude conservadora ou reacionária artisticamente é fruto do desconhecimento da História da Arte e dos problemas eternos da Estética. (CAMPOFIORITO in: BASTOS [A], 1956, pp.4-5)¹⁵³

É notável a defesa de Campofiorito de uma “História das Artes” no plural e, por isso, não restrita apenas às artes visuais. Mesmo nos dias de hoje, outras formas de expressão artística são mínima ou raramente contempladas nos currículos das graduações em história da arte, assunto que será retomado no capítulo 4, quando serão discutidas as atuais propostas curriculares dos bacharelados em história da arte. Deve-se lembrar ainda que há apenas poucos anos foi aprovada a proposta da obrigatoriedade na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) do ensino não só das artes visuais, mas igualmente da dança, da música e do teatro¹⁵⁴.

Há um outro detalhe em evidência. Quando coloca-se enfaticamente favorável à “criação de um curso superior em História das Artes”, destaca o ingresso de um novo professor catedrático na Escola Nacional de Belas Artes como um “grande impulso” para “o ensino dessa importante matéria”. É certo que Campofiorito se referia à Mario Barata que, tendo sido aprovado em concurso público em 1955, na ocasião da posse da Cátedra de História da Arte foi saudado pelo primeiro, que respondeu em agradecimento:

Recebido no magistério universitário pelas palavras benevolentes de meu amigo professor Quirino Campofiorito, representante da Congregação e das tradições vivas desta Escola, desejo igualmente corresponder, as tarefas que empreenderei, à alta missão da Universidade, em todos os sentidos, numa sociedade democrática que confia no saber, na liberdade e nos homens. (BARATA in: ARQUIVOS, 1956, p.133)

¹⁵³ BASTOS, Clemente de Magalhães. **Arte no Brasil. Quirino Campofiorito e o Ambiente Artístico**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO “LETRAS E ARTES”, ANO XXVI, Nº10.178, PP.4-5. Rio de Janeiro, domingo, 08 de janeiro de 1956. Primeira parte, p.5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=46999>. Acesso em: 08 de março de 2014. Segunda parte, p.4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=46998>. Acesso em: 08 de março de 2014.

¹⁵⁴ Segundo matéria publicada no Jornal da Câmara de 06 de novembro de 2013, “a Comissão de Educação da Câmara aprovou proposta [Projeto de Lei Nº 7.032-C de 2010 do Senado Federal] que estabelece como disciplinas obrigatórias da educação básica: as artes visuais, a dança, a música e o teatro. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, entre os conteúdos relacionados à área artística, prevê a obrigatoriedade somente do ensino da música”. JORNAL DA CÂMARA. **Educação. Dança e teatro no ensino básico**. JORNAL DA CÂMARA, ANO 15, Nº3.101, P.6. Brasília-DF, quarta-feira, 06 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/Jornal/JC20131106.pdf>>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

Tanto o discurso de boas-vindas proferido por Campofiorito em nome da Congregação, quanto o discurso de posse de Barata intitulado “Caracteres da Universidade e Necessidade da Pesquisa no Ensino Superior da História da Arte” foram publicados em separata na edição de 1956 dos “Arquivos da Escola Nacional de Belas-Artes”¹⁵⁵. Como nos casos anteriores, há vários trechos do discurso de posse que foram publicados igualmente em sua coluna no jornal, o que reafirma seu interesse em popularizar a pauta acerca a importância da história da arte para a formação humana, expresso em palavras no seguinte trecho: “A história da arte encarada como domínio da cultura, não pode reservar-se a elites ou grupos sociais. Ela estará a serviço de todos e amplamente ligadas às necessidades coletivas” (BARATA [E] in: ARQUIVOS, 1956, p.144).

Em suas primeiras palavras, Barata afirmava ter chegado à cátedra “consciente de que a rotina não pode nela imiscuir-se, sob a pena de fracasso das tarefas que cabem a um professor de história d arte na hora presente, especialmente no Brasil”. Afinal, segundo sua avaliação, “a circunstância das necessidades do ensino da cadeira” não admitiriam tal postura negligente diante do muito que havia por fazer: “poder-se-ia mesmo afirmar que, para obter o rendimento de aprendizagem e de estudo necessário à Escola Nacional de Belas Artes, neste setor – há quase tudo a fazer” (BARATA [E] in: ARQUIVOS, 1956, pp.131-132). Naquela ocasião, assim como nas publicações já citadas, Barata deixava clara a sua agenda institucional, a qual se impôs em paralelo ao exercício docente na cátedra:

Ou implantar-se-á definitivamente, nos próximos anos, a noção de valor e a contribuição da História da Arte no conjunto da cultura brasileira – com a cooperação e o apoio de todos que se interessam pelo assunto – ou nossa geração terá falhado, em parte vital de sua tarefa. Fracassaria, penosamente, na missão de atualizar e fortalecer o verdadeiro caráter universitário e uma fecunda vida intelectual, no Brasil, elevando ambos – o caráter universitário e a vida intelectual – ao nível dos países realmente desenvolvidos e autenticamente civilizados. (BARATA [E] in: ARQUIVOS, 1956, p.132)

Logo em seguida, Barata deixa claro os desafios que se colocam em tal fazer. Admite as limitações de suas forças e de seu preparo técnico. Descreve assim as adversidade do contexto que o forjou, com o qual, em diversos aspectos, infelizmente ainda hoje me identifico (e, possivelmente, muitos de meus pares contemporâneos):

Formado e vivido sobretudo no Brasil – nesta existência desencontrada e desorganizada que sacrifica o brasileiro – sou um produto do nosso ambiente, com as

¹⁵⁵ BARATA, Mario. Caracteres da universidade e necessidade da Pesquisa no ensino superior de história da arte. In: **Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes (separata)**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano II, 1956. pp.131-146.

Aproveito para registrar mais uma vez um agradecimento especial à família de Mario Barata, particularmente a seu sobrinho Cau Barata, pelo pronto envio desse artigo após contato por e-mail.

falhas que viciam a gestação do intelectual no país. Nação em que quase tudo é superficial, feito para uma civilização de fachada e de remendos, que não contribui para o avanço da cultura universal, nem o segue *pari-passu*, atualizando as conquistas do pensamento humano, através de acurado pensamento bibliográfico e de científico reexame de suas conclusões. Terra em que, dolorosamente, não há recursos financeiros, nem situação de prestígio para as atividades culturais. Desculpem-me estas observações realistas: elas se fazem necessárias. (BARATA [E] in: ARQUIVOS, 1956, p.132)

Citando o filósofo José Ortega y Gasset (1883-1955), que em “Missão da Universidade” (texto publicado pela primeira vez em 1930) afirmava que “a Escola, quando é órgão essencial do país depende mais da atmosfera cultural ambiente que de atmosfera pedagógica que se crie artificialmente” (ORTEGA Y GASSET apud BARATA [E] in: ARQUIVOS, 1956, p.133; ORTEGA Y GASSET, 2001), Barata desenvolve um argumento por meio do qual fica muito evidente o motivo de sua atuação em tão diferentes meios e contextos:

Podemos dizer que, não só esse entrosamento [entre atmosfera cultural ambiente e atmosfera pedagógica artificial] é uma necessidade, como normalmente, no reverso da medalha, ele é uma fatalidade. Não me interessaria por transformar esta cátedra em uma espécie de estufa ou viveiro artificial, aristocraticamente favorecido e inteiramente desligado das realidades nacionais. Do mesmo modo não me será possível torná-la atual e útil à coletividade, sem a imprescindível compreensão do ambiente, a solidariedade da atmosfera cultural a que se referiu o pensador espanhol. Independentemente de mim, a cadeira será, na Universidade do Brasil, o que as altas autoridades do ensino permitirem que ela venha a ser. (BARATA in: ARQUIVOS, 1956, pp.133-134)

Barata conclui ainda essa ideia citando os limites institucionais aos quais passava, a partir de então, estar condicionado:

Se os seus dirigentes considerarem que a pesquisa não é missão da Universidade, não me concederão as verbas necessárias ao desenvolvimento do atual Seminário de Pesquisas, anexo à cátedra. Caso julgarem que a cultura estética não é necessária ao homem do nosso tempo, reservarão todos os seus favores financeiros para as ciências exatas – naturais ou físicas – prejudicando o avanço da cultura e da formação especializada de uma ciência humana, como a História da Arte. Na hipótese de menosprezarem o desenvolvimento da personalidade geral dos alunos e, especificamente, da sua personalidade estética e sensível, não apoiarão os métodos pedagógicos modernos, no ensino da História da Arte, nem fornecerão os recursos imprescindíveis à sua concretização. (BARATA [E] in: ARQUIVOS, 1956, p.134)

Com relação à forma como observa e valoriza a inseparabilidade entre experiência visual e história da arte, Barata demonstra seu lugar como um historiador da arte formado antes como um conservador de museus: Para ele, “a base do ensino de história da arte está na experiência visual”, não podendo assim o professor “restringir-se a relações de nomes e datas; precisa ater-se a obras originais ou a suas reproduções. Ver e assimilar. Mostrar” (BARATA [E] in: ARQUIVOS, 1956, p.136). De forma a retomar a pauta do tópico em questão, ao tratar

a questão do ensino da história da arte não só na universidade, mas desde (pelo menos) o colegial, Barata compara o contexto italiano ao brasileiro:

Na Escola de Belas Artes da Itália – por exemplo – o aluno estuda a disciplina durante 4 anos, apesar de entrar no curso com bons conhecimentos de história da arte, fornecidos pelo ensino médio, sobretudo no Liceu Artístico, especializado. Em nossa Escola (ENBA), a matéria é atualmente aprendida em dois anos, mas passará a ser lecionada em três, devido à reforma do Regimento aprovada pela Congregação, em dezembro último. A lastimável circunstância do aluno chegar no Brasil, ao nível superior, sem nenhuma oportunidade normal de aprender história da arte, levar-me-á, experimentalmente, a transformar a primeira série em básica ou de informação geral, reservando as duas seguintes para análises, seguidas, quando necessário, de sínteses. Isso com métodos modernos, visando fornecer ao aluno a mais larga compreensão possível da matéria e a possibilidade de autorreflexão e exteriorização de juízos e mesmo de formulação de problemas ou questões a serem estudados em classe. (BARATA [E] in: ARQUIVOS, 1956, p.136)

Voltando assim às entrevistas de Clemente de Magalhães Bastos, a avaliação de Abelardo Zaluar sobre “a possibilidade de ser organizado um Curso Superior de História da Arte” no Rio de Janeiro é, tal como a de Campofiorito, positiva. Em sua opinião, prestigiaria “o estudo da matéria em caráter especializado, decorrendo disso a consequente formação de professores especializados para maior disseminação cultural das coisas de arte, concorrendo assim para a natural melhoria do nível de cultura artística do nosso povo”. Já sobre a inclusão facultativa da história da arte no currículo do último ano do colegial, afirma não estar certo do êxito de tal medida, argumentando que “tudo que é ‘facultativo’ reveste-se do caráter de desnecessário, supérfluo”. Defende que, se inclusa, a disciplina deveria ser oferecida em caráter obrigatório, concluindo que “é absolutamente necessário fornecer, de algum modo, informações essenciais sobre essa atividade tão importante, exercida pelo homem desde os seus primórdios: a arte”. Ao ser questionado sobre as medidas que considera urgentes para o desenvolvimento das artes no país, indicada “a criação de centros de cultura artística”, como “museus didáticos, escolas de artes, enfim, orientação técnica e cultural dos que procuram iniciar-se em arte” (BASTOS [B], 1956, p.5)¹⁵⁶. Um adendo: em 1958, dois anos após a entrevista, Abelardo Zaluar viria a tomar posse da Segunda Cadeira de Desenho Artístico da Escola Nacional de Belas Artes, posto que, na ocasião da entrevista, ocupava interinamente. Na ocasião de sua posse, Mario Barata proferiu o discurso de boas vindas.

Ubi Bava, professor catedrático de Desenho Artístico da Faculdade Nacional de Arquitetura, afirma não ter dúvidas sobre o interesse que despertaria no meio intelectual

¹⁵⁶ BASTOS, Clemente de Magalhães. **Arte no Brasil. Importante Depoimento de Abelardo Zaluar.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO “LETRAS E ARTES”, ANO XXVI, Nº10.184, P.5. Rio de Janeiro, domingo, 15 de janeiro 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=47178>. Acesso em: 08 de março de 2014.

brasileiro a criação de um curso superior de história da arte e que, o mesmo, “serviria para aprimorar os conhecimentos não só de pessoas de cultura artística já bastante apreciável, como também e principalmente, de ex-alunos das Escolas de Belas Artes e das Escolas de Arquitetura”. Mostra-se igualmente favorável à inclusão da disciplina no último ano do colegial, afirmando estar “plenamente convencido de que se prestaria um grande benefício ao ensino em nosso país” (UBI BAVA in: BASTOS [C], 1956, pp.4-5)¹⁵⁷.

É importante ressaltar o lugar a partir do qual Ubi Bava discursa, o qual aliás compartilha com Campofiorito e Zalar. Além de professores da Universidade do Brasil, deve-se lembrar que a formação de todos deu-se nessa mesma instituição, tendo os três sido alunos da ENBA. Particularmente Ubi Bava, antes de formar-se em pintura, fez-se arquiteto na Faculdade Nacional de Arquitetura. Logo, não seria descabido pensar que suas respostas estariam fundamentadas em uma experiência pessoal de formar-se e formar outros, enquanto aluno e professor.

Outros ex-alunos também foram entrevistados. Fernando Pamplona¹⁵⁸ responde sem muitos rodeios: considera o ensino de história da arte “imprescindível para a evolução cultural de um povo” (PAMPLONA in: BASTOS [D], 1956, p.5)¹⁵⁹. José Nolasco Albano limita sua resposta à questão da inclusão da história da arte no currículo do curso colegial, afirmando que deveria ser obrigatória “não só pela importância como fator para a compreensão do comportamento dos povos e das civilizações, como também pela influência, digamos psicológica que ela possa exercer sobre os jovens em formação” (BASTOS [E], 1956, p.5)¹⁶⁰.

Por fim, são entrevistados outros dois artistas que, em comum, não foram alunos da ENBA como todos os outros até agora apresentados. Anna Letycia Quadros avalia a necessidade do ensino da história da arte como sendo de grande importância para “a educação

¹⁵⁷ BASTOS, Clemente de Magalhães. **Arte no Brasil. Ubi Bava Fala-nos sobre Artes Plásticas.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS. SUPLEMENTO LITERÁRIO “LETRAS E ARTES”, ANO XXVI, Nº10.189, PP.4-5. Rio de Janeiro, domingo, 22 de janeiro de 1956. P.5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=47331>. Acesso em: 09 de março de 2014. **Artes no Brasil (Conclusão da 5ª página)** P.4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=47330>. Acesso em: 09 de março de 2014.

¹⁵⁸ Que também, no futuro, viria a tornar-se professor da ENBA.

¹⁵⁹ BASTOS, Clemente de Magalhães. **Fernando Pamplona recebe prêmio de viagem pelo país.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO, Nº10.311, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 17/18 de junho de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=51264>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

¹⁶⁰ BASTOS, Clemente de Magalhães. **Um jovem artista José Nolasco Albano opina sobre Artes Plásticas.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVII, Nº 10.376, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 02/03 de setembro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=53347>. Acesso em: 19 de junho de 2014.

artística do público” na medida que “clareia a visão e dá possibilidade de se compreenderem e admirarem muitas tendências e atitudes, que poderiam parecer inadmissíveis” (QUADROS in: BASTOS [F], 1956, p.5)¹⁶¹. Finalmente, Inimá de Paula opina que a necessidade do ensino da disciplina “é de grande importância na formação do artista”, como forma de conhecer “a fonte de inspiração alheia, a natureza, a humanidade e os acontecimentos importantes na vida do povo em seu próprio país” (DE PAULA in: BASTOS [G], 1956, p.5)¹⁶².

As respostas de cada um dos entrevistados diante das interrogações de Bastos evidencia o íntimo diálogo entre os interesses do entrevistador, as respostas dos seus interlocutores e as teses de Barata. Além de supormos que o tema deveria ser importante pauta em discussão no contexto artístico daquele momento, uma dúvida em mim latejava: afinal, quem foi Clemente de Magalhães Bastos? Curiosamente, não há qualquer referência sobre o autor das reportagens. Parecia-nos estranho que alguém que tratou de questões tão relevantes não fosse digno de uma única nota.

Depois de meses de buscas infrutíferas, uma matéria do Jornal do Brasil de 1992, a qual tratava da descoberta de um dicionário inédito e inacabado de pseudônimos escrito pelo poeta Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) e pelo historiador José Galante de Souza (1913-1986), parecia apontar para uma possível resposta:

Como é que esta dupla inusitada de detetives literários conseguiu decifrar tanta coisa. Uns, Drummond descobriu por informações de amigos. [...] Foi também o próprio crítico de artes plásticas Mario Barata quem informou a Drummond que havia assinado artigos no Diário de Notícias de 1953 como Clemente Magalhães Bastos. [...] A descoberta desse precioso dicionário de pseudônimos pode provocar uma revolução nas formas de determinação de autorias dos textos de imprensa. Trata-se de um verdadeiro tesouro à espera de edição. (MARTINS, 1992, p.4)¹⁶³

Apesar do desencontro dos anos (a matéria do Jornal do Brasil cita o ano de 1953 e as entrevistas elencadas foram realizadas ao longo de 1956), acredita-se que a referência também caiba para o levantamento aqui apresentado. O dicionário de Drummond e Galante é retomado

¹⁶¹ BASTOS, Clemente de Magalhães. **Opinando sobre arte a Gravadora Anna Letycia**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVII, Nº10.381, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 09/10 de setembro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=53525>. Acesso em: 19 de junho de 2014.

¹⁶² BASTOS, Clemente de Magalhães. **De volta da Europa, Ynimá exporá na “Petite Galerie”**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVII, Nº10.387, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 16/17 de setembro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=53724>. Acesso em: 19 de junho de 1956.

¹⁶³ MARTINS, Marília. **A.C., mais conhecido como Drummond**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO CII, Nº177, P.4. Rio de Janeiro, sexta-feira, 02 de outubro de 1992. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_11&PagFis=72521>. Acesso em: 19 de junho de 2014.

em matéria publicada na Revista de História da Biblioteca Nacional, na qual Secchin destaca entre os vários motivos para o uso de pseudônimos “o fato de o autor poder se expressar sem se comprometer muito com o que é publicado. Ele renuncia à instância autoral por uma falta de compromisso literário” (SECCHIN apud FERNANDES, 2005, p.92). Apesar de acreditar que o argumento seja válido para analisar o uso de pseudônimos em outros contextos, penso que ele não dá conta deste caso em particular. Conjectura-se assim que Mario Barata opta por assinar suas entrevistas como Clemente de Magalhães Bastos não por uma falta de compromisso com a discussão em pauta, mas justamente para valorizá-la. Não satisfeito de tornar a discussão pública apenas em sua coluna, Barata cria um personagem e um espaço paralelo para reiterar a questão, dando-lhe volume sem soar redundante.

2.1.5. A campanha proferida por outras vozes

Destacou-se até aqui a atuação de Mario Barata nos debates a respeito da necessidade da criação, no Brasil, de um curso superior de história da arte. A partir da sistematização das campanhas de Barata, pretende-se finalmente identificar pontos de convergência e diálogo com dois de seus contemporâneos acerca do lugar da história da arte no país: Mário Pedrosa e Walter Zanini.

Pouco mais de quatro décadas adiante da publicação das primeiras campanhas de Barata, durante o I Colóquio Internacional de História da Arte CBHA-CIHA¹⁶⁴ (São Paulo, SP, 1999), o professor de história da arte da Universidade de São Paulo (USP) Walter Zanini apresentou comunicação intitulada “A História da Arte no Brasil” (ZANINI in: SALGUEIRO, 2000, pp.21-29), iniciada com o seguinte balanço:

A História da Arte permanece ainda hoje sem um claro espaço de desenvolvimento básico na universidade brasileira. Não constitui área própria entre os estudos de graduação. Tem sido matéria opcional para cursos de história, letras, filosofia, ciências sociais, comunicações, etc. Figura nas faculdades de arquitetura e urbanismo para contribuir a uma formação específica. Tornou-se um dos componentes teóricos do currículo de educação artística, mas o polivalente curso criado em 1970 não permite densidade maior para os que se destinam ao conhecimento histórico. Os alunos que atendem lamentavelmente desprovidos de informação no curso secundário, dirigem-se em grande parte à produção da arte. A carga horária não contempla a área teórica na extensão que seria de desejar. Ela é contraída pela outra demanda, a prática, que, por sua vez, reclama da redução do seu tempo. Ora, uma tal situação não pode ou dificilmente pode ser redimida em estágios de pós-graduação. É verdade, entretanto, que um grande esforço tem sido feito pelos que procuram superar de algum modo os obstáculos de formação no próprio ambiente ou rumam

¹⁶⁴ CBHA: Comitê Brasileiro de História da Arte. CIHA: Comitê Internacional de História da Arte.

para universidades do exterior. Mas é preciso reiterar a imprescindibilidade de uma educação básica rigorosa e aprofundada para o historiador da arte, que somente um curso que considere as condições que lhe são específicos – previstas articulações interdisciplinares atualizadas – pode oferecer. (ZANINI in: SALGUEIRO, 2000, p.21)

Os apontamentos de Zanini são desanimadores. Ao que parece, poucos foram os avanços em relação às campanhas empreendidas por Barata nas décadas anteriores. A história da arte não foi incluída no currículo do Ensino Médio, o que significa que a população, de modo geral, ainda é carente de formação básica na área. As graduações específicas na área não foram criadas, figurando (quando muito) como componente complementar ou (numa situação menos prestigiosa) opcional em outros cursos. Mesmo nos cursos voltados à formação artística, seja para o bacharelado ou para a licenciatura, sua carga horária é diminuta, tendo em vista o tempo despendido em disciplinas práticas. Por fim, verifica como pouco possível a tentativa de remediar as inúmeras lacunas anteriores na pós-graduação, apesar de salientar os esforços realizados pelos que dedicam-se à disciplina, seja optando por aqui prosseguir pelejando ou seguindo para o exterior, onde haveria mais condições de prosseguir. Adverte, no entanto, que apesar da história da história da arte no Brasil ter-se feito através de “muitos entraves”, “nas décadas recentes [...] encontrou uma melhor via de desenvolvimento” (ZANINI in: SALGUEIRO, 2000, p.21).

Zanini prossegue seu argumento traçando um quadro comparativo entre o desenvolvimento do ensino e da pesquisa da história da arte na Europa e no Brasil: “configurada na universidade europeia desde meados do século XIX, a disciplina foi introduzida no Brasil em 1870 como forma de preparo dos alunos pensionistas da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), no Rio de Janeiro, que viajavam para aperfeiçoar-se em Roma”. Lembra ainda o projeto que criava uma cadeira dedicada à disciplina era bem anterior, datado de 1848, tendo sido idealizado na gestão de Félix-Émile Taunay (1795-1881). A inclusão no currículo da escola da nomeada “História das Belas Artes, Estéticas e Arqueologia” somente terá reconhecimento jurídico em 1855, “no conjunto de mudanças da diretoria de Manuel de Araújo Porto Alegre (Reforma Pedreira)”. Põe assim em evidência o espaço de tempo de quinze anos entre o reconhecimento oficial (em 1855) e o exercício de fato do ensino da história da arte (a partir de 1870) (ZANINI in: SALGUEIRO, 2000, pp.21-22).

Segundo a historiadora Letícia Squeff, a Reforma Pedreira fazia parte do interesse em articular um projeto amplo de instrução pública com a tentativa de “alinhar o Império com as

nações civilizadas”¹⁶⁵. Após muita resistência, o projeto de reforma para a AIBA foi aprovado em 1954, primeiro ano de Manuel de Araújo Porto Alegre (1806-1879) na direção da escola. Entre as mudanças promovidas pelas novas regras, foram aperfeiçoadas disciplinas até então “mal estruturadas” (SQUEFF, 2004, pp.177-178).

Além das cadeiras já existentes – arquitetura, escultura, pintura, gravura, desenho, paisagem e anatomia –, foram criadas aulas de desenho geométrico, desenho de ornatos, matemáticas aplicadas e história das belas-artes. O curso foi dividido em cinco seções: arquitetura (que compreendia as cadeiras de desenho geométrico, desenho de ornatos e arquitetura civil), escultura (com cadeiras de escultura de ornatos, gravura de medalhas e pedras preciosas e estatuária), pintura (com cadeiras de desenho figurado, paisagem, flores e animais, e pintura histórica), ciências acessórias (que compreendiam as cadeiras de matemáticas aplicadas, anatomia e fisiologia das paixões, história das artes, estética e arqueologia) e, finalmente, música, cujas cadeiras seriam especificadas pelo Conservatório de Música. (SQUEFF, 2004, p.178).

Apesar de reconhecer a importância da inserção da história da arte no ensino acadêmico como um marco na presença institucional da disciplina no país, deve-se atentar para a forma como a mesma é elencada no currículo da AIBA. O fato de ser nomeada como “ciência acessória” revela como a disciplina participa ainda hoje dos currículos do ensino com ênfase em linguagens artísticas, oferecidos por unidades universitárias voltadas para esse fim: a história da arte é mero subsídio para a formação do artista.

Um parêntese se faz aqui necessário acerca de Félix-Émile Taunay e Manuel de Araújo Porto Alegre, dois importantes personagens na história da institucionalização do ensino da história da arte no Brasil, cujas trajetórias estão intrinsicamente ligadas ao ensino acadêmico no país, desde a chamada Missão Artística Francesa até a fundação da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA). Matéria de várias controvérsias e revisões historiográficas, as histórias da Missão e da própria AIBA têm sido praticamente revisadas e reescritas nas últimas décadas, graças ao empenho de historiadores da arte como as professoras Elaine Dias (UNIFESP) e Sonia Gomes Pereira, já referenciada em momento anterior.

Segundo Dias, o próprio termo missão revela “um sentido religioso ou civilizador” e observa que é bastante provável ter sido essa a intenção de seu autor, Afonso d’Escragolle Taunay (1876-1958, a saber: neto do pintor Félix-Émile Taunay e bisneto Nicolas-Antoine Taunay): “ao cunhar o termo em seus escritos, eternizou a ideia de que os franceses vieram

¹⁶⁵ A Reforma Pedreira recebeu o nome de seu realizador, Luís Pedreira do Couto Ferraz, o Visconde do Bom Retiro (1818-1886). Segundo Squeff, “sob a responsabilidade do ministro do Império estavam atribuições tão díspares quanto zelar pela saúde pública, instrução básica e profissional, regulamentação das profissões, de habitações urbanas, entre outras”. Em comum, todas implicavam debates acerca das “questões que se refletiam diretamente nos paradigmas que norteavam a construção do Estado imperial brasileiro. Caso da ‘instrução pública’, tema particularmente caro aos homens engajados em civilizar o Império” (SQUEFF, 2004, p.174).

para impulsionar o progresso artístico e científico na corte de D. João VI, na corrente dos grandes feitos por ele realizados desde 1808”¹⁶⁶. A compreensão da Missão como um marco civilizatório também cooperou para a perpetuação, até os dias de hoje, da ideia de que esses artistas, que para cá teriam vindo a convite do Imperador, “havia rompido com a tradicional arte barroca para incorporar a estética neoclássica”. No entanto, como afirma Dias, “nem o barroco – de resto, bem mais complexo do que seu vínculo ao ambiente português – sofreu uma ruptura em sua trajetória, como já ressaltou Mario Barata¹⁶⁷, tampouco D. João VI teria convidado esses artistas a instalar sua escola no Rio de Janeiro”. A historiadora da arte também demonstra dúvidas e questiona a afirmativa de que “o neoclassicismo vigorou no Brasil unicamente pelas mãos dos franceses” (DIAS in: BARCINSKI, 2014, pp.138-139). Diante de uma narrativa histórica e de um debate historiográfico permeado por tantos preconceitos que tem sido transmitidos de forma duradoura, os quais não me será possível debatê-los com a profundidade merecida, é importante ter em vista o projeto inicial e as consequências efetivas de tal evento. Para Dias, “os artistas franceses que integraram essa ‘Missão’, em 1816, impulsionaram a organização de um sistema artístico acadêmico que pretendeu, acima de tudo, garantir ao artista um espaço na esfera pública”¹⁶⁸.

O projeto inicial dessa “Missão” – que dizia respeito a uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios idealizada por [Joachim] Le Breton – originou, anos depois, a Academia Imperial de Belas Artes, instituição de fundamental importância para a formação dos brasileiros no campo da arte e para a constituição do gosto público e do privado no Brasil. Artistas Franceses como o pintor de história Jean-Baptiste Debret, o arquiteto Grandjean de Montigny, o pintor de paisagem Félix-Émile Taunay, além do brasileiro Manuel de Araújo Porto Alegre – discípulo de Debret –, foram alguns dos principais articuladores desse sistema até a década de 1850, propiciando não só a reformulação das primeiras gerações de artistas em uma academia brasileira, mas a realização de exposições, a atribuição de prêmios aos alunos e o nascimento da crítica de arte, condições essenciais para o desenvolvimento do sistema artístico. (DIAS in: BARCINSKI, 2014, pp.137-138)

¹⁶⁶ Segundo Dias, “o termo aparece pela primeira vez em seu artigo ‘A missão artística de 1816 e o meio colonial fluminense’, publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, V. XVI, 1911” (DIAS in: BARCINSKI, 2014, p.138).

¹⁶⁷ Com relação aos estudos de Barata sobre o tema, nesse trecho, Dias faz referência ao artigo “As artes plásticas de 1808 a 1889” (in: HOLLANDA, Sergio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1969. Volume 3, tomo 2.) Além disso, na bibliografia geral da publicação é também indicado o artigo “Manuscrito inédito de Lebreton sobre o estabelecimento de dupla Escola de Artes no Rio de Janeiro em 1816” (Revista do SPHAN, nº14, pp.283-307, 1959).

¹⁶⁸ Segundo Squeff, “a Academia de Belas Artes, como instituição consagrada às artes, foi locus privilegiado do longo processo, que certamente durou todo o século XIX, de separação entre o artista e o simples artífice e o escravo. De fato, enquanto na Europa as academias surgiram como efeito da emancipação do artista, no Brasil foi a academia que promoveu o artesão à artista” (SQUEFF, 2004, p.197).

Como contraponto à narrativa de Afonso d'Escragnolle Taunay, Dias indica o artigo de Mário Pedrosa intitulado “Da Missão Artística: seus obstáculos políticos”¹⁶⁹. Logo em suas primeiras palavras, Pedrosa já esclarece seu ponto de vista sobre a narrativa então consensual sobre a Missão:

Nas grandes como nas pequenas coisas da vida ou da história, dificilmente iluminadas em todos os seus aspectos, há partes que ficam obscuras ou vagas, e ali, como um mofo, a lenda surge e entumece. Há, hoje uma lenda para o que se convencionou designar de “missão francesa”, ou aquele punhado de artistas e cidadãos da França napoleônica que embarcaram para o Brasil em janeiro de 1816, depois de tratos com o encarregado de negócios de Portugal em Paris e trazendo cartas de recomendação do mesmo diplomata para ministros do rei. (PEDROSA in: ARANTES, 2004, p.41)

Na realidade, a primeira parte da argumentação de Pedrosa serviria para vários episódios de nossa historiografia artística, inclusive aqueles que envolvem a forma como ele próprio, reconhecido e institucionalizado com um importante personagem para a história da arte no Brasil, consagrou-se. Além disso, o processo de esquecimento que algumas instituições e personagens sofreram em detrimentos de outros, bem com a perpetuação de narrativas avessas a controvérsias, não são uma exclusividade da forma como a Missão Artística Francesa tem sido abordada. No entanto, esses argumentos serão retomados nos capítulos posteriores.

Com relação aos dois personagens particularmente citados, Porto Alegre, no entanto, tem uma importância particular para o debate aqui proposto: tendo sido “um dos primeiros homens das letras a ser convidado para fazer parte do IHGB” (SQUEFF, 2004, p.129), tomou para si a função de “dar visibilidade e legitimidade ao que considerava ser a arte brasileira antes da fundação da Academia” (DIAS in: BARCINSKI, 2014, p.144). No entanto, Squeff indica o problema de tal empreendimento:

O propósito de ser o “historiógrafo” do Brasil faria Porto Alegre engajar-se numa atividade incansável de resgate do passado dos mais variados gêneros artísticos: não só a pintura, como a literatura, as belas-artes, a música e o teatro seriam contemplados. Escreveu aproximadamente 40 artigos abordando assuntos artísticos. As belas-artes corresponderam a mais da metade desse número, constituindo tema privilegiado entre suas preocupações. [...] A “Memória sobre a antiga Escola de Pintura Fluminense” foi o primeiro artigo sistemático do autor sobre a história das artes na Colônia. [...] O autor queria exaltar artistas que viveram no período colonial. O tom otimista mascarava, entretanto, um problema crucial: a quem se referia, afinal, o artigo? A principal dificuldade residia no fato de que aqueles que se dedicavam às atividades classificadas pelo autor como artísticas dificilmente poderiam se enquadrar entre os “homens ilustres” do período colonial. (SQUEFF, 2004, pp.141-142)

Grupo composto por “escravos, forros, mulatos e homens livres”, os chamados artistas da Colônia por Porto Alegre aprendiam seus ofícios informalmente pela observação do mestre,

¹⁶⁹ PEDROSA, Mário. Da Missão Artística: seus obstáculos políticos. In: ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. Acadêmicos e Modernos: textos escolhidos III de Mário Pedrosa. São Paulo: EDUSP, 2004. pp.41-114.

encontrando-se assim restritos a uma formação prática e sem “a possibilidade de criar livremente”; raramente possuíam algum tipo de especialidade exclusiva (“realizavam da pintura de afrescos ao douramento de móveis, da arquitetura à pintura de paredes, da estatuária à ‘encarnação’ de imagens”); não tinham sua ocupação valorizada, mesmo na situação em que garantisse a liberdade do envolvido¹⁷⁰; e dificilmente indicavam uma situação de “prestígio social ou enriquecimento”. Em suma: a ideia de genialidade artística, tal como era compreendida no século XIX, não era algo que pudesse ser atribuído tranquilamente. Ao mesmo tempo, “apesar da ausência de um conjunto coeso de regras compartilhadas, as corporações possuíam normas bastante rígidas para o ingresso e a promoção de aprendizes e mestres”. A partir disso, questiona Squeff: “como dar um estatuto de artista a esses homens humildes, cujas vidas pouco ou nada tiveram de notável?”. A avaliação da historiadora é que o resultado final de “Memória sobre a antiga Escola de Pintura Fluminense” é desconcertante: “essa curiosa história das artes na Colônia apresenta poucas referências cronológicas. Faltam datas de nascimento, de inaugurações de igrejas ou outras obras realizadas pelos artistas. Trata-se de uma história quase em marcos cronológicos”. É preciso, no entanto, ter em vista a agenda política institucional de Porto Alegre: a partir de um exercício de resgate da história da arte brasileira¹⁷¹, ele projetava “no passado algo que era uma demanda urgente para homens que, como ele, queriam promover as artes no Império: promover o artesão a artista. É isso, fundamentalmente, o que fica subjacente a todas as suas reflexões” (SQUEFF, 2004, pp.143;146;149). Por fim, Squeff conclui:

Enquanto na Europa o historiador da arte já contava com uma periodização estabelecida em suas linhas gerais, aqui se fazia necessário “constituir” uma tradição. Ou seja, coube a Porto Alegre verdadeiramente fundar uma interpretação da história da arte brasileira, começando por definir os elementos da questão: história, arte, artistas. Escreveu uma história que se inicia com a escola fluminense, passa por Manuel Dias, tem em Francisco Pedro do Amaral o ponto de inflexão, no encontro com a pedagogia de Debret, e culmina no neoclassicismo. Desse ponto de vista, e a despeito de ter escrito apenas alguns artigos sobre o assunto, pode-se dizer que Porto

¹⁷⁰ “Os negros e mulatos eram incorporados ao sistema corporativo de formas diversas: como escravos dos mestres; alugando seus serviços como negros de ganho; ou ainda como libertos – nesse caso teoricamente ficava aberta a possibilidade de ascensão profissional. Fora do contexto das oficinas de ofícios, nas fazendas e casas particulares, escravos eram utilizados na feitura de móveis e utensílios domésticos, na decoração e pintura de residências, realizando, muitas vezes com maestria, ofícios e atividades de artesanato.” (SQUEFF, 2004, p.143)

¹⁷¹ Para Squeff, “o caráter programático” do olhar de Porto Alegre “sobre o passado talvez também o tenha induzido a evitar aproximações com o panorama artístico europeu. A intenção de afirmar o caráter único da escola fluminense impelia à busca das peculiaridades, dos traços particulares que diferenciavam de outras ‘escolas’, europeias ou não. Significativo, a esse respeito, é que o autor procura a denominação mais específica disponível para designar o grupo, atendo-se à região em que concentrava: a província fluminense. Apontar uma tradição genuinamente brasileira, ligando-a o mínimo possível a estilos e modas europeias – provavelmente foi também este o objetivo de Porto Alegre ao evitar delimitar um estilo para a escola fluminense” (SQUEFF, 2004, p.148-149).

Alegre foi, de fato, o criador de uma história das artes brasileiras. (SQUEFF, 2004,p.158).

Voltando a Zanini, o professor recorda ainda que, “no ensino universitário europeu da época [...], não havia uma fronteira nítida que distinguisse a arqueologia da história da arte”¹⁷² (ZANINI, 2000, p.22). Segundo a historiadora da arte Ana Cavalcanti, a atribuição dos sobrenomes “Estética e Arqueologia” à “História das Belas Artes” que viria a compor o currículo da AIBA, revela o elo entre esses “campos de estudos que se estruturaram no século XVIII” e sua relação com a “origem da moderna História da Arte” (CAVALCANTI, 2009, p.76). Ainda sobre a afinidade entre as três disciplinas, Cavalcanti traz para o centro da análise um importante personagem anteriormente mencionado:

Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) frequentou as palestras do filósofo [Alexander Gottlieb] Baumgarten (1714-1762) na Universidade de Halle, na Alemanha. Como é sabido, foi a partir dos escritos de Baumgarten que a Estética se constituiu como ciência que trata do gosto ou “senso” de beleza expresso nas imagens da arte. Posteriormente, Winckelmann visitou as escavações arqueológicas de Herculano e Pompéia, e os conhecimentos advindos da arqueologia foram fundamentais em seus ensaios sobre a arte. Portanto, Estética e Arqueologia estão imbricadas nos estudos daquele que foi considerado por muitos como o pai da História da Arte, e o nome da disciplina na AIBA decorre dessa trajetória. (CAVALCANTI, 2009, pp.76-77)

Novamente referenciar a obra de Winckelmann se faz aqui particularmente importante, pois, segundo Dias, é possível observar a influência de suas “reformulações teóricas acerca da Antiguidade Clássica” no pensamento de Félix- Émile Taunay, tanto na forma como o último “procura exaltar a proeminência da arte grega como modelo fundamental à criação artística, ao mesmo tempo em que a associa às mesmas condições climáticas anteriormente consideradas por Winckelmann”¹⁷³ (DIAS, 2009, pp.84-85), determinismo que transfere para a forma como observa o desenvolvimento da arte brasileira.

¹⁷² Tendo em vista a relação contextual que enseja particularmente os laços entre história da arte e arqueologia apontada por Zanini, o historiador da arte Jens Baumgarten afirma que: “a história do patrimônio (*Denkmalpflege*) na Áustria tem uma tradição de mais de 150 anos. No dia 31 de dezembro de 1850 foi firmado o acordo para instalar a ‘k.k. Central-Commission zur Erforschung und Erhaltung der Baudenkmale’ (Comissão Central Imperial de Pesquisa e Manutenção dos Monumentos Arquitetônicos). Nos primeiros anos a instituição fez parte do Ministério da Cultura e Educação. Em 1856, instituíram a edição de duas publicações: a *Mitteilungen der k.k. Central-Comission* (hoje *Österreichische Zeitschrift für Kunst und Denkmalpflege*) e a *Jahrbücher der k.k. Central-Commission* (hoje *Wiener Jahrbuch für Kunstgeschichte*). É importante mencionar esses dados para entender como o estabelecimento da história da arte como disciplina universitária no âmbito das ciências humanas – ou, como se diz na língua alemã – *Geisteswissenschaften* (ciências do espírito), a inauguração dos museus no século XIX e o patrimônio nacional ocorreram de forma interligada” (BAUMGARTEN in: Dvořák, 2008, pp.19-20).

¹⁷³ Ao mesmo tempo em que Winckelmann considerava que “a influência de um céu sereno e puro se fazia sentir nos gregos desde a mais tenra idade”, é também em virtude de “leis severas” da natureza que em casos como o Egito, “pretensa pátria das ciências e das artes, os seres mais perfeitos criados pela natureza não teriam sido conhecidos pelos artistas senão parcial e imperfeitamente” (WINCKELMANN, 1993, pp.41;43).

Por fim, toma-se de empréstimo a consideração de Pereira, para quem “nunca será demais insistir na importância de Félix-Émile Taunay e Manuel de Araújo Porto Alegre para a Academia – ambos professores e diretores, o primeiro de 1834 e 1851 e o segundo de 1854 a 1857”.

Apesar de antagônicos, envolvidos em longas polêmicas, Taunay e Porto Alegre expressaram pelo menos um desejo comum em relação à Academia: consolidar o prestígio da instituição como instância consultiva e decisória para as questões artísticas e construir uma arte brasileira de padrão internacional. [...] Deixando de lado as divergências e disputas internas da Academia, é possível verificar que eles tinham alguns fundamentos teóricos em comum, mas certamente o engajamento de Porto Alegre num programa de valorização da cultura nacional e dos artistas brasileiros deve ter sido o principal motivo do antagonismo. (PEREIRA, 2016, p.76)

Entre as polêmicas citadas por Pereira, considera-se como oportuna aquela que justamente relata o impasse a respeito da inclusão da cadeira de história, estética e arqueologia e que, apropriadamente, conduz de volta ao debate de Zanini. Como relata Squeff,

A enorme gama de disciplinas necessárias à formação de um artista – conhecimentos sólidos no campo da anatomia, botânica, história antiga, história da arte, além de domínio das técnicas de representação artística – ultrapassava as condições reais da instituição e dos alunos. O baixo nível de instrução destes seria evocado por Porto Alegre em uma de suas críticas ao diretor Félix-Émile Taunay: “A cadeira de história, que tanto pede Mr. Taunay, para o que é? [...] Quem está apto a fazer semelhante curso, e a fazê-lo com todas as generalidades precisas, a ponto de se tornar compreensível a moços com pouca educação literária, e alguns com nenhuma?” Apesar das críticas ao curso de história da arte, estética e arqueologia, Porto Alegre incluiu-o, mais tarde, na reforma dos estatutos, provavelmente porque o curso fora aprovado pelo governo meses antes de ele assumir direção da academia. Indício de que o reformador da AIBA tivesse razão é que a vaga de professor de história da arte só seria preenchida muitos anos depois, em 1870, por Pedro Américo. (SQUEFF, 2004, p.187-188)

O primeiro titular da cadeira na AIBA foi o pintor Pedro Américo (1843-1905), o qual ocupou-a até o início de 1873. Segundo Zanini, tendo o pintor dedicado-se a “várias outras atividades” que não só o fazer artístico, Américo “requereu constantes afastamentos e com permanências longas no exterior, entregou a responsabilidade das aulas [de História das Belas Artes, Estética e Arqueologia] a professores interinos”. Ao que indica Zanini, esse quadro de profissionais flutuantes ainda permaneceu durante longo período: “com a República, na agora Academia Nacional de Belas Artes, a disciplina conheceu rápida sucessão de ocupantes. Em 1918 assumiu-a, por muitos anos, o professor José Flexa Pinto Ribeiro, espírito bastante conservador, formado junto a *Maxime Collignon*, em Paris”. A ENBA permaneceria assim “moldada e perseverante em geral na observância de princípios acadêmicos, insensível às ideias da modernidade que explodiram no país em 1922”. Apesar dos desejos de reformistas como Lúcio Costa (1902-1998), que durante brevíssimo período foi diretor da instituição (entre 1930

e 1931), somente alcançaria a renovação dos estudos teóricos muito mais adiante. Acrescenta que “a História da Arte encontrou, de fato, um outro rumo a partir de 1954 com o ingresso do professor Mario Barata, formado junto ao Instituto de Arte e Arqueologia da Universidade de Paris”, enfatizando (em nota) ser o mesmo “autor de um dos poucos textos que conhecemos sobre o ensino da história da arte no país”. Zanini cita então o texto “Perspectivas da história da arte no Brasil, importância da disciplina e de sua bibliografia especializada”, publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1962, o qual já foi tratado em tópico anterior. Por conseguinte, lamenta a carência de estudos sobre a presença da história da arte tanto no quadro de ensino na antiga Academia, como em outras escolas criadas à sua semelhança (como a Academia de Belas Artes da Bahia, fundada em 1877; e o Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul, em 1908) (ZANINI in: SALGUEIRO, 2000, pp.22-23).

Avalio que a citação de Barata por Zanini não é mero exercício de levantamento de nomes de uma instituição para efeito de preencher lacunas de uma revisão historiográfica, justamente por ter em conta que, além de contemporâneos, ambos possuem trajetórias de formação acadêmica e atuação profissional muito semelhantes e compartilharam momentos fundantes de importantes instituições da área. Em 1956, Zanini concluiu a graduação em História da Arte pela *Université de Paris VIII* e, entre 1957 e 1961, cursou o doutorado na mesma instituição. Poucos anos antes, era Barata que passava alguns anos na França: em 1946, premiado com uma bolsa de estudos, viajou para Paris e lá permaneceu até 1949, frequentando (como aluno matriculado) cursos na *École du Louvre* e no *Institut d'Ethnologie* do *Musée de l'Homme*. Concluiu ainda um Curso Superior em História da Arte pela *Faculté des Lettres* da *Université Paris-Sorbonne*. Considerando a atuação profissional, os dois foram professores universitários. Logo após seu retorno de Paris, Zanini foi contratado como professor da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP. Já Barata, em 1955, tornou-se catedrático da cadeira de História da Arte da ENBA. Outro aspecto que aproxima o percurso de ambos é a atuação em instituições museológicas. Em 1963, Zanini tornou-se o primeiro diretor do Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC USP), cargo que ocupou até 1978. Por sua vez, antes da formação em história da arte, Barata já concluía o Curso de Museus do Museu Histórico Nacional (MHN) no ano de 1949, tendo posteriormente no mesmo lecionado e atuado como “Conservador” (ou Museólogo) no Museu Nacional de Belas Artes, entre 1942 a 1947 por aprovação em concurso público. Além disso, ambos participaram e assinaram a ata da reunião de formação do Comitê Brasileiro do *Comité International d'Histoire de l'Art*,

realizada em 3 de junho de 1972, no Rio de Janeiro¹⁷⁴; e, entre 1987-1989, Zanini e Barata ocuparam respectivamente a primeira presidência e a vice-presidência da recém criada Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)¹⁷⁵.

Ainda no artigo “A História da Arte no Brasil”, Zanini aborda a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, voltando-se particularmente ao caso da FFCL¹⁷⁶ que, apesar de “orientada em seus primeiros tempos por numeroso grupo de professores europeus [...], não implantou a área de artes” (ZANINI in: SALGUEIRO, 2000, pp.23-24). Em outro artigo, intitulado “Arte e história da arte” e publicado em 1994, Zanini discorre com mais detalhes sobre a questão:

Um longo tempo decorreu para que a USP demonstrasse interesse pelo ensino da arte. Os estatutos de 1934 previam uma escola específica que, entretanto, permaneceu letra morta. Décadas depois, em 1972, tomaria forma – finalmente – uma área teórico-prática, ainda hoje parte do conglomerado de departamentos da ECA [Escola de Comunicações e Artes]. Mas as tentativas de configurar esse território em toda a sua

¹⁷⁴ A Ata encontra-se disponível no site do CBHA: <http://www.cbha.art.br/pdfs/ata_formacao.pdf>. Acesso em 05 de novembro de 2014.

¹⁷⁵ Informações disponíveis no site da ANPAP: <<http://www.anpap.org.br/diretoriashistoria.html>>. Acesso em 05 de novembro de 2014.

¹⁷⁶ “Em 11 de abril de 1931, já sob a égide do governo de Getúlio Vargas, é promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que normaliza o funcionamento do sistema universitário e dá as coordenadas para a formação das novas instituições de ensino superior do país. [...] No modelo do Estatuto das Universidades Brasileiras, a universidade é integrada por uma faculdade de educação, ciências e letras, com papel profissionalizante, enquanto que, na USP, fundou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), voltada para a ciência pura e cultura geral. Por isso, a USP ficou conhecida como a “variante paulista” do modelo. [...] A criação de universidades por todo o país, na visão de entusiastas do projeto, entre os quais se destacava Julio de Mesquita Filho, serviria para melhorar a estrutura educacional brasileira e consequentemente o próprio país nos seguintes aspectos: a formação da classe dirigente do país; a formação de pessoal gabaritado nos cursos profissionais, capazes de atender a demanda crescente da sociedade por médicos, engenheiros, advogados, agrônomos, entre outros; a formação de professores secundários capacitados através dos institutos de altos estudos, pesquisa livre e desinteressada, que formariam a base para a evolução do ensino secundário, uma vez que muitos concordavam que o êxito do ensino universitário dependia de uma sólida organização dos níveis iniciais e intermediários de ensino. [...] A grande dificuldade enfrentada nessa fase inicial estava ligada à implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da forma como fora concebida, ou seja, um centro de altos estudos de caráter desinteressado, voltado para a universalidade do saber e com a função de realizar a integração entre os diversos institutos e escolas que compunham a universidade. Muitas dessas áreas do conhecimento nunca antes haviam sido trabalhadas academicamente no país, sendo então a constituição do corpo docente uma das operações mais complexas e primordiais para o êxito do empreendimento. Os fundadores da Universidade de São Paulo tinham a convicção de que, para alcançar as metas desejadas, os futuros professores da Universidade de São Paulo, mais especificamente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, deveriam ser pessoas do mais alto gabarito. Naquele momento, no Brasil, não se encontravam acadêmicos com essas especificações em quantidade suficiente para compor o quadro docente da FFCL. Foram consideradas então duas alternativas: uma, o envio de estudiosos brasileiros para as grandes universidades estrangeiras, buscando formá-los e aperfeiçoá-los nas novas áreas deficitárias; a outra, seria trazer docentes estrangeiros, recrutados nas melhores universidades do mundo. A primeira alternativa, evidentemente, não servia para a implantação imediata da Universidade, adotando-se, portanto, a segunda solução. [...] A Universidade de São Paulo resultou da junção da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Instituto de Educação e Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” de Piracicaba – já existentes –, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, especialmente criada para ser elo de ligação entre eles. Todos os cursos das disciplinas básicas ministrados nas diferentes escolas passariam obrigatoriamente a ser de responsabilidade da instituição recém-criada.” (MOTOYAMA, 2006, pp.124-126)

complexidade – nos projetos de criação de um instituto de arte – encontraram sempre muitos obstáculos e não se concretizaram. (ZANINI, 1994, p.487)

No mesmo artigo, Zanini lamenta ainda a inexistência de um instituto de artes na USP (segundo ele, “aspiração legítima que encontra o empecilho de outros interesses, e que é uma frustração para todos os que pensam seriamente no assunto”), bem como de um bacharelado ou uma licenciatura em História da Arte, em suas palavras, “disciplina básica e indispensável” (ZANINI, 1994, p.489). A ausência de um Instituto de Arte na USP é uma questão ainda não resolvida e foi retomada em artigo publicado em 2013, no *Jornal da USP*, assinado pelos professores da ECA, Luís Fernando Ramos e Sônia Salzstein¹⁷⁷. Sob o título “Por um Instituto de Arte e Audiovisual na USP”, os professores afirmam ser a ECA na USP, há quase cinco décadas, “um modelo singular de escola universitária experimental, assentada em fórmula promissora de interação entre disciplinas práticas e teóricas”, abarcando formações em artes visuais, música, artes cênicas e audiovisual. Apesar disso, Ramos e Salzstein explicitam um quadro institucional bastante adverso no qual a escola se insere, inclusive retomando lamentos anteriormente expressos por Zanini:

Essa experiência vem sendo realizada a contrapelo da estrutura compartimentada que lhe pode oferecer a Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP, para onde foram levados os cursos de artes da Universidade, aos quais, cabe lembrar, projetos antigos destinavam sede própria. Ela persiste, a despeito do não reconhecimento de um lugar institucional próprio. Sob a tutela do conjunto hegemônico dos cursos afeitos às comunicações, tal escola, que existe de fato, porém não de direito, não consta com congregação própria e com respectiva constelação de órgãos auxiliares que regem a vida institucional, e, desse modo, as decisões que afetam seus destinos quase sempre lhe escapam, pois emanam de colegiados nos quais está sub-representada. (RAMOS e SALZSTEIN in: JORNAL DA USP, 2013, p.2)

Ainda com relação à resistência da sobrevivência institucional das artes na estrutura burocrática da USP, os professores lembram o projeto de criação de uma “escola de artes autônoma” na universidade, o qual “já constava nos primeiros estatutos da instituição, de 1934, que estabeleciam uma ‘Escola de Belas-Artes’”, antecedendo assim a criação da própria “Escola de Comunicações Culturais, primeiro nome que se deu à ECA, em 1966, quando foi criada uma unidade voltada à formação profissional na área das então chamadas ‘comunicações’” (RAMOS e SALZSTEIN in: JORNAL DA USP, 2013, p.2). Nova tentativa de criação de um Instituto de Artes foi empreendida três décadas depois à fundação da USP, ocorrida na segunda metade da década de 1960, justamente no ensejo dos debates e da efetivação da Reforma Universitária de 1968, a qual será retomada e tratada com mais detalhes

¹⁷⁷ RAMOS, Luís Fernando; SALZSTEIN, Sônia. **Por um Instituto de Arte e Audiovisual na USP.** In: JORNAL DA USP. ANO XXIX, Nº1.003, P.2. São Paulo, de 24 a 30 de junho de 2013.

no capítulo 3. Como resultado, a partir de 1969, a unidade passou a se chamar Escola de Comunicação e Artes. A nova tentativa malograda é retomada em vão na década de 1980, como pode ser observado no relato de Ramos e Salzstein:

Setores da USP mostraram-se resistentes à ideia, conforme atesta o processo 4.397/67 (no qual constam inúmeras moções de apoio ao projeto, assinadas por docentes da USP e especialistas de fora dela). Curiosamente, o fracasso dessa articulação parece ter sido motivado por arranjos que possibilitaram a incorporação à citada Escola de Comunicações Culturais, em 1969, de alguns cursos de artes, daí tendo resultado a ECA. Esses arranjos frustraram, de todo modo, a criação de uma faculdade autônoma de artes, como ademais já existiam nas grandes universidades de padrão internacional. Em 1986, novo projeto, aprovado por unanimidade pela Congregação da ECA, com tramitação mais extensa e estudos mais avançados sobre o assunto, terminou inesperadamente arquivado quando estava prestes a ser submetido à apreciação do Conselho Universitário. (RAMOS e SALZSTEIN in: JORNAL DA USP, 2013, p.2)

Nesse sentido, Ramos e Salzstein avaliam que a renomeação, em 1969, de Escola de Comunicações Culturais para Escola de Comunicações e Artes não é, de fato, resultado de um projeto “longamente acalentado por setores expressivos do meio cultural e da própria Universidade, de um Instituto de Artes, mas a incorporação subsidiária dos cursos de artes àquela escola já estabelecida”. Em outras palavras: resultado de um “reconhecimento tardio” e “inevitável” (RAMOS e SALZSTEIN in: JORNAL DA USP, 2013, p.2), ao mesmo tempo em que truncado, mal resolvido, o qual permanece até os dias de hoje.

Os professores citam ainda o desenvolvimento decisivo, desde a década de 1980, de cursos de Artes e Audiovisual oferecidos pela ECA, os quais “tornaram-se mais complexos e consolidaram-se institucionalmente”. No artigo, é citado ainda o projeto de criação proposto pelo Departamento de Artes Plásticas de um curso de graduação em História, Teoria e Crítica de Arte¹⁷⁸, que na época de sua escrita encontrava-se em tramitação. Passados quatro anos, me parece que esse projeto ainda não encontrou terreno propício para se desenvolver e especulo: provavelmente justificado pelo quadro geral de crise financeira que tem acometido a universidade nos últimos anos. Ramos e Salzstein tratam ainda do “potencial de expansão” dos programas de pós-graduação oferecidos pela ECA em Músicas, Artes Cênicas e Artes Visuais, somado ao então recentemente criado Programa de Pós-Graduação em Meios e Processo Audiovisuais. Por fim, após indicarem a existência de demandas em áreas de arte-educação, gestão cultural, performance musical e artes performativas, o diálogo entre arte e audiovisual (principalmente em função dos debates ocorridos ao longo do século XX, em função da pressão

¹⁷⁸ Além desse, o artigo cita a proposta de criação de um curso em Sonologia (Departamento de Música), de um bacharelado em Dança (Departamento de Artes Cênicas) e da ampliação do oferecimento de cursos em novas tecnologias de imagem e som (Departamentos de Audiovisual e Artes Plásticas) (RAMOS e SALZSTEIN in: JORNAL DA USP, 2013, p.2).

exercida pelas “novas tecnologias de produção de imagens” sob os estudos tradicionais de estética) e a interdisciplinaridade que abarca a produção artística contemporânea, os professores consideram urgente pensar “um projeto pedagógico que permita aos alunos transitarem por todas elas em suas licenciaturas e bacharelados específicos” (RAMOS e SALZSTEIN in: JORNAL DA USP, 2013, p.2).

Se a Universidade pretende, de fato, responder aos desafios dessa nova realidade, a criação de um Instituto de Arte e Audiovisual tornar-se imprescindível. Os docentes e alunos que estruturam esse projeto sabem que, apesar da resistência histórica a essa emancipação das artes na USP, ela é inevitável. Por que não enfrentá-la agora? Quem tem medo da divisão da ECA? (RAMOS e SALZSTEIN in: JORNAL DA USP, 2013, p.2)

Retomando particularmente a trajetória profissional de Walter Zanini e sua atuação na USP, é importante lembrar que, em 1963, ele torna-se o primeiro diretor do recém criado Museu de Arte Contemporânea, cargo que ocupará até 1978. Usando palavras oficiais: ele foi “nomeado ‘conservador e supervisor’ do Museu em formação” (FREIRE, 2013, p.25). Segundo Cristina Freire, curadora do MAC USP, Zanini transformou aquele museu em “um laboratório”, “um grande experimento”, tanto para artistas como para o próprio Zanini. Por outro lado, sua atuação à frente daquela instituição o fez assistir ao engavetamento por década de vários de seus projetos, tais como “a construção de uma sede própria para o MAC USP na Cidade Universitária, o Instituto de Artes e o Trem de Arte” (a saber: o último será retomado mais adiante); outros tiveram uma “existência muito breve, como a Associação de Museus de Arte do Brasil (AMAB)”; além daqueles que “não conseguiram sair do papel, como a Associação de Bienais Internacionais” (FREIRE, 2013, pp.9-10). O que parece inegável, no entanto, é que, mesmo diante de tal percalços, o contexto geral em que Zanini retorna ao Brasil e assume a direção do museu é de mudanças na vida cultural urbana. Em depoimento a Freire, Zanini relata:

Quando voltei ao Brasil o que havia aqui? O Rio de Janeiro que era a capital do Brasil tinha o Museu Nacional de Belas Artes (...). Os museus de arte dos novos tempos começam depois da Segunda Guerra, antes dela não havia isso. Aqui em São Paulo foi o fulcro disso com a indústria e o surgimento de uma situação cultural de várias maneiras, em termos de teatros, de museus, de cinema, do movimento artístico, plástico. A televisão não existia ainda, tinha o rádio, com a parte cultural, sempre com uma ou outra situação isolada. Mas surgiram alguns museus, o MASP, que foi o primeiro museu internacional, a Bienal em 1951, em nível brasileiro, depois latino-americano, depois mundial. Apareceu o Teatro Brasileiro de Comédia na Bela Vista (TBC), como surgiam as empresas de cinema, a Vera Cruz. Havia outras companhias de cinema. As bibliotecas começaram a parecer e a crescer. A Biblioteca Mário de Andrade era uma sala na Rua Consolação em que os artistas formavam-se ali, porque o Sérgio Milliet, que foi o segundo diretor do MAM-SP, tinha tido uma formação mais geral de intelectual, sociólogo, economista. Quando ele voltou da Suíça, trouxe ideias também sobre arte e foi diretor dessa biblioteca, na qual formou um setor de

arte, que depois levou o nome dele, criando uma biblioteca importante no Brasil nesse ramo. Tinha exemplares em cinema, em música, mas, sobretudo, nas artes visuais. Muitos artistas reuniam-se ali, como o Grupo Ruptura, o Grassman, intelectuais e estudiosos. Não se comparava a Biblioteca Mário de Andrade com as bibliotecas europeias (...). Mas existia uma coisa que veio naquele tempo e foi crescendo. Quando se fala nas questões culturais aqui no Brasil, se fala em problemas de verba (...). Por exemplo, quantos edifícios de museus foram construídos? O museu Histórico é do século XIX, a Pinacoteca é também do século XIX. (ZANINI apud FREIRE, 2013, pp.25-26)¹⁷⁹

Dada a importância desse contexto geral rememorado por Zanini, o qual abarca o período entre o final da década de 1940 e início da década de 1960, para a compreensão dos vetores que impulsionaram a criação do primeiro Curso Superior de História da Arte no Brasil, o mesmo será retomado e abordado de forma mais aprofundada no início do capítulo 3. Por ora, deve-se lembrar ainda que, ao assumir a diretoria do Museu de Arte Contemporânea da USP, Zanini herda simbolicamente o “Parecer sobre o *core* da cidade universitária” assinado em 14 de novembro de 1962 por Mário Pedrosa e que, segundo a crítica de arte Aracy Amaral, “serviria de embasamento ao projeto de Oswaldo Bratke para a USP” e no qual o autor “destaca como da maior importância a ideia da criação de um Instituto de Artes” (AMARAL [B], 2006, pp.331-332)¹⁸⁰.

Para Pedrosa, o *core* da Cidade Universitária deveria ser “centro cívico”, “centro cultural”, “centro artístico”, mas também “socialmente atrativo e recreativo” (PEDROSA, 2003, p.67). Concebe o projeto do *core* em três partes: 1) Reitoria | Conselho Universitário | Aula Magna; 2) A Biblioteca Central; 3) O museu e adjacências. Refletindo particularmente sobre o lugar do museu na universidade, Pedrosa considera-o “centro de um feixe de atividades artísticas e culturais que se ligam, direta ou indiretamente”. Tendo em vista seu caráter educativo e enquanto lugar de pesquisa, acredita que o mesmo deveria “prever, em seu recinto, todo um departamento destinado ao aprendizado e à formação profissional no plano artístico”. Propõe a criação de um curso de “iniciação artística, no qual o homem aprenderá a ver, a estimar

¹⁷⁹ Em nota, Freire esclarece que o depoimento aqui citado integra o material coletado oralmente em uma série de entrevistas a Zanini realizadas pela autora entre dezembro de 2008 e maio de 2009 (FREIRE, 2013, p.99).

¹⁸⁰ Segundo Segawa e Dourado, “a consolidação da Cidade Universitária da Universidade de São Paulo (USP) é um longo enredo de iniciativas frustradas. Nenhum projeto concebido pelas várias administrações que se responsabilizaram pelo planejamento do campus e de seus edifícios logrou ser implementado por completo, perdendo-se ao longo do tempo e das gestões a integridade própria de soluções coerentemente planejadas. Muitas propostas – algumas de inegável valor arquitetônico e urbanístico – sequer saíram do papel. (...) Naquele momento, Oswaldo Bratke era um dos mais importantes arquitetos em São Paulo e um dos poucos profissionais engajados nas obras da Cidade Universitária sem vínculo acadêmico com a USP – nem como docente, nem como ex-aluno. Sua participação na equipe derivava exclusivamente de seu prestígio de arquiteto moderno. Bratke chegou a desenvolver estudos preliminares do *core* nos termos do plano de Mário Pedrosa, mas não passou dos esboços iniciais. Embora conceitualmente articulado, a proposição do crítico de arte apresentava acentuado esquematismo ao ressaltar uma homogeneidade funcional, social e cultural entre os usuários do *core* universitário”. (DOURADO, 2003, pp.63;65)

as obras e objetos de arte e, ao mesmo tempo, ensaiar-se livremente com os materiais tradicionais”. Trata ainda da conveniência de criar-se ali e tão somente ali um “instituto de arte”, que teria como importância ser “o instrumento da formação histórica do estudante” (PEDROSA, 2003, p.72), assim justificando:

O instituto de arte, separado do contexto museográfico e da ambiência da obra viva, tende a congelar-se num processo de ensino como outro qualquer. É preciso que seus estudantes nunca ouçam falar apenas nas obras, mas tenham ocasião frequente de vê-las, se possível no original, de ter contato constante com elas. Instrução e educação, em matéria de arte, jamais podem ser apartadas, assim como não deve existir separação da teoria e da prática. Pois na fusão dos dois elementos, no ativismo do processo instrutivo e educacional é que reside o principal mérito da educação e preparação artística dadas no museu. (PEDROSA, 2003, p.73)

A importância dada por Pedrosa à criação de um instituto de artes ligado ao museu, de forma a articular reflexão histórica e produção artística como caminho para desenvolvimento da história da arte no Brasil, dialoga diretamente com as teses defendidas por Barata e os apontamentos de Zanini.

Ainda considerando a interface entre museu, história da arte e educação, alguns anos antes do “Parecer sobre o *core* da cidade universitária”, Pedrosa havia redigido outro documento a respeito de outro projeto. Datada de 24 de julho de 1958, o crítico enviou a Oscar Niemeyer (1907-2012) uma carta na qual reunia as ideias trocadas previamente com o arquiteto a respeito de um projeto para um museu de arte em Brasília, cidade que seria inaugurada menos de dois anos depois, em 21 de abril de 1960 (PEDROSA in: ARANTES, 1995, pp.287-298). A carta, escrita a pedido do arquiteto tema, divide-se em treze tópicos. Ao que tudo indica, esse projeto nunca se efetivou, mas a exposição de Pedrosa me parece interessantíssima para o debate em questão.

Logo de início, Pedrosa adverte: “nada de se construir em Brasília mais um museu dito de arte ou de arte moderna, nos moldes dos muitos que estão sendo organizados pelo país ou mesmo das tentativas mais importantes do Rio de Janeiro e de São Paulo”. Afirma que qualquer pessoa “medianamente informada” tem conhecimento da precariedade que caracteriza tais tentativas, verificando, no contexto brasileiro, uma quase impossibilidade de se “criar um museu de artes plásticas do nada e torná-lo algo digno do nome”, principalmente pelas dificuldade de se constituir acervos completos e coerentes. Assim, do ponto de vista do crítico, “mais um museu similar em Brasília viria apenas aumentar a lista de museus incompletos, e, pior ainda, dispersar esforços e recursos, numa espécie de concorrência aos já existentes, sem maiores e mais positivos resultados”. Além disso, para Pedrosa, o futuro museu deveria

“atender sobretudo a objetivos de ordem educacional e documental” (PEDROSA in: ARANTES, 1995, pp.287-288).

O crítico propõe então uma ideia que poderia ser considerada ainda hoje como nada ortodoxa: que o acervo não deveria ser constituído de obras originais, mas de cópias que seriam fabricadas usando-se das técnicas de reprodução mais avançadas disponíveis na época: “fotografia, em preto e branco e em cores, de tamanho natural ou menor, reproduções em cor, tipografia, moldes, modelos e maquetes em diferentes escalas, vidros em cor, cinematografia, iluminação, [...] moldagens em gesso e em outros materiais, suportes arquitetônicos etc” (PEDROSA in: ARANTES, 1995, pp.288-289). Pedrosa exemplifica o processo para a obtenção das cópias:

Uma grande foto do tamanho natural dos afrescos de Ajanta, na Índia, terá de ser feita, especialmente, in loco, para o museu; por outro lado, uma coleção completa de estampas japonesas pode ser obtida na UNESCO, por preço razoável. Moldagens de pórticos góticos podem ser obtidos através do *Musée des Monuments Français*, de Paris; cópias de mosaicos bizantinos podem ser obtidas em Ravena, Itália, com o prof. G. Bovino, mediante encomenda. Uma moldagem da estela do falcão egípcia, que pertence ao Louvre, pode ser obtida por encomenda, no próprio museu, a ser feita pelos canais oficiais, de governo a governo. Em Beirute, aliás, há um pequeno museu de reproduções em cor organizado pela UNESCO, que dispõe de excelente coleção. Essas indicações dispersas e sumárias servem para que se tenha ideia do trabalho a realizar e dos processos a serem empregados para constituir o acervo do museu. (PEDROSA in: ARANTES, 1995, pp.290-292)

Ao que parece, a proposta de Pedrosa não era nova, mas adivinha de um desejo gestado pelo crítico há algum tempo, por isso na carta há tantos detalhes. Isso é esclarecido no seguinte trecho da carta à Niemeyer:

Na base da pequena experiência com a tentativa de organizar uma instituição nesse gênero, projetada para as comemorações do IV Centenário de São Paulo, empreendida por uma comissão de peritos composta de sir Hebert Read, Ernest Rogers, arquiteto, e o signatário da presente carta, em 1953, em Paris (infelizmente não foi adiante a ideia por motivos de ordem financeira e administrativa), calculamos que as despesas para a realização do museu didático e documental, incluindo nelas, além das encomendas a fazer, como fotos, moldagens etc., transportes, instalações de obras e pessoal encarregado de levar a bom termo o empreendimento, deverão ser avaliadas, globalmente, entre um mínimo de 100 mil e um máximo de 150 mil dólares. (PEDROSA in: ARANTES, 1995, p.292)

Assim, além de não contribuir para a competição de recursos com outras instituições, o museu teria “a vantagem de conter em suas divisões e salas um documentário, o mais completo possível, de todos os ciclos da história mundial (PEDROSA in: ARANTES, 1995, pp.287-289). Pedrosa então esclarece seu esquema mental de compreensão da narrativa histórica artística que a instituição deveria abarcar:

Nele [no futuro museu] não haverá falhas e omissões quanto a escolas e estilos do passado, às manifestações artísticas das diversas civilizações e culturas históricas e ao diversos movimentos que definem a arte contemporânea. O museu será traçado de forma a dar ao público a exata curva da evolução criadora e artística da humanidade, desde a arte das cavernas pré-históricas até a arte de nossos dias. Tudo o que é representativo de cada época, de cada cultura e civilização, de cada escola estará presente no museu. Desta forma, o museu proverá o mais completo panorama da evolução artística de todos os povos, e oferecerá ao povo brasileiro e às futuras gerações um documentário excepcional com o qual sua educação artística e cultural se fará, visualmente, experimentalmente, do modo mais satisfatório possível. [...] Deve-se criar para cada espaço histórico-cultural seu ambiente propício, uma atmosfera sugestiva capaz de despertar curiosidade, interesse e emoção do público, para que ele sinta, através dos meios visuais, a mensagem de cada estilo, de cada escola, de cada época e civilização. Ao lado de pinturas e afrescos, haverá moldagens de objetos, esculturas ou suportes arquitetônicos correspondentes ao tempo etc. (PEDROSA in: ARANTES, 1995, pp.288-289)

Pedrosa então pormenoriza detalhes acerca da organização espacial de tal acervo. Divididos em ciclos históricos que seriam representados “por suas obras mais características e de mais sabido valor”, cada um deles seria exposto em um ou mais recintos e estariam interligados linearmente de forma que fosse oferecido ao visitante um percurso que representasse “toda a evolução artística da humanidade”. Segundo o crítico, o visitante teria ao fim do passeio “uma noção precisa sobre a arte de cada ciclo, no ambiente cultural e histórico do espírito criador do homem, desde os primórdios até sua própria época” (PEDROSA in: ARANTES, 1995, p.289). Pedrosa apresenta então sucinta e resumidamente cada um dos ciclos históricos da arte e o conteúdo que deveria ser abarcado por cada um deles:

1. Pré-Histórica
 - a. Paleolítico
 - b. Neolítico
2. Antigas Civilizações da Ásia e Mediterrâneo
 - a. Mesopotâmica
 - b. Egípcia
 - c. Creto-Miceniana
3. Grécia
 - a. Arcaica
 - b. Clássica
 - c. Helenística
4. China e Japão (três subdivisões)
5. Índia e divisões
6. Islã
 - a. Pérsia
 - b. Arábia etc.
7. Roma
 - a. Etrusco
 - b. Republicano
 - c. Império
8. Idade Média
 - a. Cristianismo primitivo
 - b. Bizantino
 - c. Românico
 - d. Gótico
9. Civilizações Pré-Colombianas

- a. Maia
- b. Asteca
- c. Inca
- 10. Época Moderna
 - a. Renascença
 - b. Barroco e Rococó
 - c. Romantismo
 - d. Realismo e naturalismo
 - e. Impressionismo
- 11. Arte dos povos primitivos contemporâneos
 - a. África
 - b. Polinésia
 - c. América
- 12. Época contemporânea (Arte moderna e subdivisões) (PEDROSA in: ARANTES, 1995, pp.289-290)

A quantidade de reproduções e o tamanho de cada um dos ciclos dependeriam do “espaço reservado ao edifício do museu e da soma total de que se disponha para a sua construção”. Além de advertir que não seria necessário instalar todos os ciclos de uma só vez, mas poderia ser feito “gradualmente, ao invés de o ser simultaneamente”, completa seu argumento com um comentário, no mínimo, bastante curioso para a época e para o que foi esboçado até aqui: “é claro que a ordem da instalação dos ciclos não precisa ser obrigatoriamente a cronológica, e pode obedecer a outras considerações”. Na realidade, apesar do crítico considerar a existência de outras formas de organização dos ciclos, isso parece não ser uma ideia muito clara em sua escrita. Por exemplo: ao reiterar o “caráter eminentemente pedagógico e documental” da futura instituição, Pedrosa sugere que além da exposição da reproduções tal como já detalhado, pudesse ser incluída “uma seção de projeções de *slides*, com textos explicativos, que serão gravados, a fim de que a finalidade instrutiva e educacional seja melhor alcançada, graças à combinação da reprodução da imagem visual com uma explicação verbal, clara e sucinta, ao nível do público” (PEDROSA in: ARANTES, 1995, p.292). Sobre a forma de organização dessas projeções, Pedrosa esclarece:

Essas projeções serão seriadas por ciclos e escolas, de modo que cada dia da semana corresponda a um grupo de obras a projetar, de antemão indicado. Um programa de projeções deverá ser elaborado cada ano, para ser previamente anunciado através das publicações do museu. Dessa forma, os interessados poderão escolher as épocas ou ciclos que de preferência desejarem ver, nas horas programadas para as projeções. (PEDROSA in: ARANTES, 1995, p.292)

No entanto, em outro trecho mais adiante, ele complementa:

Os ciclos deverão ser compartimentados conforme a cronologia ou especialmente em função da importância de cada um deles. Procurar-se-á também atender a afinidades e conexões entre eles ou as derivações de um em relação ao outro. Para quebrar a obrigatoriedade monótona de um só caminho através do museu, serão os recintos destinados aos ciclos distribuídos de modo a, de vez por outra, permitir ao visitante escolher ele mesmo o itinerário, proporcionando-lhe para isso algumas variantes no

caminho a percorrer. Nesse sentido, seria ainda conveniente que fosse proporcionada ao visitante a possibilidade de, após alguns ciclos, ir ao exterior descansar, espairecer, meditar sobre o que viu. (PEDROSA in: ARANTES, 1995, p.293)

Pedrosa não só se preocupa em apresentar ao público uma espécie de história da arte, mas de incluir nessa mesma narrativa a história das técnicas. Em cada um dos ciclos, prevê a apresentação ao público das “inovações técnicas e industriais, novos materiais e meios de expressão, descobertas e invenções que exerceram influência sobre determinados estilos ou provocaram modificações ou interrupções no curso da evolução artística” (PEDROSA in: ARANTES, 1995, pp.292-293). O crítico cita como exemplo:

Influência da descoberta da imprensa na arte da iluminura e do manuscrito e no nascimento da gravura; influência da fotografia sobre a pintura; as descobertas na ótica e o movimento impressionista; o desenvolvimento industrial moderno e a utilização do ferro e outros metais e sua influência sobre estilos contemporâneos; o cinema e sua repercussão no mundo plásticos etc. (PEDROSA in: ARANTES, 1995, p.293)

Por fim, ele prevê a inclusão de outros recursos que possam colaborar para a formação do público, tais como “textos explicativos e cartas cartográficas em grande escala, em que se assinalam os lugares e centros artísticos e históricos decisivos”; a edição de “um catálogo completo das obras expostas, com um texto que servirá de itinerário histórico-artístico para o público, esclarecendo-o sobre o significado de cada ciclo e o sentido da evolução artística geral”; “uma filмотeca especializada de filmes e documentários de arte e filmes experimentais de caráter objetivo, dinâmico e plástico” (PEDROSA in: ARANTES, 1995, p.293).

No entanto, se para Pedrosa a existência de um acervo original é dispensável, até indesejável tendo em vista a complexa conjuntura brasileira para a manutenção de instituições museológicas, bem como a preservação e expansão de seus acervos, o crítico, por outro lado, é bastante taxativo com relação a outra necessidade: “Brasília [...] não poderá dispensar um instituto de arte capaz de lhe dar o renome que precisará ter, digno de foros de capital moderna do Brasil”. Tanto que, no projeto do museu ele inclui o oferecimento de “cursos de iniciação artística de histórica da arte e de crítica, e apreciação estética para a formação do gosto do público e sua sedimentação cultural e artística” (PEDROSA in: ARANTES, 1995, pp.288;293).

A convergência de ideias e interesses me levam a crer que as campanhas pela história da arte não devem ser compreendidas como o empreendimento de um único indivíduo, mas tema de discussão de um grupo, da formação de um rede. Aproprio-me aqui de uma descrição que Freire faz especificamente a respeito do que chama “uma geração de professores-construtores da Universidade de São Paulo” da qual Zanini fez parte. Mesmo tendo em vista a conjuntura particular abordada pela autora, penso que sua avaliação possa ser estendida para a

análise que, até aqui, pretendi realizar: Barata, Zanini e Pedrosa participaram ativamente da “execução de um projeto de um país mais democrático, onde a educação e a cultura estivessem, de fato, ao alcance de um número maior de pessoas, e independente de classe social e condição econômica” e integraram “uma geração de intelectuais brasileiros que pretendia ver seu país em diálogo próximo com o mundo, deixando para trás o isolamento” (FREIRE, 2013, pp.9;23).

Como já discorrido, a trajetória de Mario Barata, personagem aqui enquadrado com mais detalhes, revela que não bastava-lhe apenas operar em territórios já conhecidos: cria um personagem para adensar a discussão, propõe Concursos Populares de História da Arte, se empenha em tornar pública uma discussão, até hoje, muito restrita aos meios especializados. A defesa da criação de instituições sólidas que possibilitassem a oferta de espaços de formação de excelência de profissionais e que, em última instância, serviriam à sociedade e contribuiriam ainda mais para o reconhecimento da importância da produção artística e da história da arte repercute não só seus posicionamentos, mas estabelece diálogo com seus contemporâneos.

O empenho para a realização de exposições itinerantes e na idealização do malogrado projeto Trem de Arte por Zanini, mencionado brevemente em momento anterior, é mais um exemplo de convergências dessas ideias. Segundo Freire, “Zanini coloca em circulação com as exposições circulantes um museu policêntrico capaz de viajar e se apresentar em outras cidades, especialmente, no interior de São Paulo”, em um movimento que lançasse o museu do espaço introvertido para o extrovertido (FREIRE, 2013, p.59). Ou, como afirmara o próprio Zanini em “Introversão, extroversão do Museu de Arte Contemporânea”, texto apresentado no IV Colóquio da AMAB (Belo Horizonte, 1969),

O museu de arte que se integra ao público e, fundamentalmente, voltado ao seu desenvolvimento cultural é uma realidade nova e irreversível que torna o lugar da antiga instituição museológica caracterizada como um contexto estético concentrado, exercendo uma função quase marginal, pouco menos que abstrata, em face da sociedade de massas. Deixando de ser um bolsão encravado junto ao fazer-se do mundo contemporâneo nem se apresentando como um cemitério nobre de antigas civilizações ou de recentes etapas cumpridas pelo homem, o novo museu de arte, ao mesmo tempo em que perde sua condição sublimatória e desfaz-se da espécie de aura sagrada em que se confinava, atendendo quase só a minorias e à espera dos *connoisseurs*, muda-se em instrumento de larga comunicação. (ZANINI in: FREIRE, 2013, 112)

Essas exposições, “um nódulo da rede criada” por Zanini e “capaz de ser ativado em diferentes cidades e estados do país”, beneficiaram especialmente cidades do interior do estado de São Paulo. Apesar de ser uma empreitada ainda hoje muito pouco conhecida, conforme indica Freire, foi bastante intensa. O “programa de circulantes do MAC USP”, cuja exposição inaugural aconteceu no ano de fundação do museu (ou seja: em 1963), apesar de contar com

escassos recursos¹⁸¹, “em julho de 1969 já comemorava a apresentação da centésima exposição”, o que “evidencia a preocupação de Walter Zanini com o programa das circulantes desde o início de sua gestão” (FREIRE, 2013, pp.59-60). Assim prossegue a curadora:

Centros acadêmicos, salões municipais, faculdades, associações diversas abrigaram exposições em que o imprevisto da montagem, para nossos padrões atuais, contrasta com palestras de intelectuais como Walter Zanini, Mario Schenberg, Alexandre Wolner, Aracy Amaral, entre tanto colaboradores. [...] Recepção positiva aconteceu em diversas outras cidades e as itinerantes do MAC USP seguiram movimentando diferentes cidades do estado: Campinas, Ribeirão Preto, Marília, Araraquara, Santos, São José do Rio Preto, Rio Claro, Piracicaba, Penápolis, Itapetininga, Descalvado, São Caetano do Sul. Em outros estados, as cidades de Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Florianópolis, Recife, Salvador, Juiz de Fora (MG), Belém, Cuiabá, Campo Grande, Brasília, Natal, Mossoró (RN), Caxias do Sul (RS) e Santa Maria (RS) fazem parte dessa cartografia do museu em trânsito. A rede se ampliou nos anos que se seguiram, em exposições articuladas com instituições nos estados do Norte e Nordeste do país, como Pará, Bahia, Pernambuco e Paraíba, porém com menor frequência do que o circuito das cidades no Sul e Sudeste. Os catálogos das exposições itinerantes variavam de formato, conteúdo e projeto gráfico, mas foram igualmente realizados com poucos recursos. As publicações, frequentemente modestas, muitas vezes resumiam-se a folhetos, apresentando apenas a relação de artistas e obras da exposição. (FREIRE, 2013, pp.59;60-61).

A relevância de tal iniciativa pode ser melhor balizada tendo-se em vista que o MAC USP foi o primeiro museu de arte contemporânea do país. Apesar das controvérsias que pautaram a adoção de tal nomenclatura, que inclui questionamentos acerca do quão adequada era ao acervo que constituiu originalmente a coleção da instituição, reconhece-se o esforço particular de Zanini em atualizar o discurso do MAC USP, fosse pela política de aquisição¹⁸² ou pelos discursos expográficos, bem como pela proposição de projetos que problematizassem

¹⁸¹ “De fato, nesse momento, obras de arte circulavam livremente pelas cidades do interior, por outros estados e até por outros países sem as restrições conhecidas atualmente. É fato que os aparatos de embalagem, transporte e seguro foram se sofisticando e tornaram-se áreas acessórias altamente especializadas. Passaram também a balizar o profissionalismo das instituições ao mesmo tempo em que lograram consolidar rentáveis negócios inviabilizando, por conseguinte, projetos de exposições circulares oriundos de instituições públicas. As exposições itinerantes evidenciam como o *modus faciendi* [modo de fazer algo] (conforme comentou em conversa Zanini valendo-se da expressão latina) era mais simples e acessível financeiramente para museus públicos como o MAC USP naquela época. As novas regras para transporte e seguro, se por um lado protegem efetivamente o patrimônio, por outro acabam, sem dúvida, tornando mais raras as oportunidades para que esse acervo seja visto de perto por mais pessoas em lugares afastados dos grandes centros.” (FREIRE, 2013, pp.61-62)

¹⁸² Segundo Freire, “os programas das exposições *Jovem Arte Contemporânea*, JAC (1967-74) que sucede o *Jovem Desenho Nacional*, JDN (1963-65) e *Jovem Gravura Nacional* (1964) representou um momento de inflexão para a exposição da arte contemporânea no Brasil; sobretudo, para o papel e o lugar de um museu de arte contemporânea. Tal programa iniciava uma participação sistemática dos artistas mais jovens ao mesmo tempo em que implementava uma política de aquisição de obras de arte contemporânea, envolvendo artistas emergentes. Muitos prêmios das exposições JDN e JACs foram incorporados ao acervo do Museu com os poucos recursos provenientes da reitoria. A arte postal, por outro lado, com suas convocações internacionais tornavam o acervo mais atualizado, sem qualquer custo ao Museu que apresentava trabalhos de artistas enviados de diferentes partes do mundo. Além do suporte às redes de artistas via arte postal, Zanini logrou igualmente ampliar o acervo pela aquisição de obras fundamentais por meio de compras com recursos da Universidade ou pela promoção da arte conceitual em seus desdobramentos nas práticas artísticas contemporâneas; isto é, ações e performance, instalação e publicações de artistas, por exemplo. Dessa maneira, fotografias, filmes de artistas, diapositivos e videoarte foram alguns meios programaticamente estimulados e adquiridos na sua gestão” (FREIRE, 2013, p.48).

a zona de conforto institucional. O Trem de Arte, projeto que não saiu do papel, é exemplar enquanto ideia: em 1968, com a proposta de colaboração institucional entre o MAC USP e a extinta Companhia Paulista de Estradas de Ferro (CPEF), que operou entre 1868 e 1971, Zanini daria contorno ao desejo expresso de constituir redes, apresentando-se assim como uma espécie de “desdobramento mais prático do projeto das exposições itinerantes ou museu policêntrico já em curso” (FREIRE, 2013, p.71). Para Freire,

O trem torna-se, no programa museológico de Zanini, a concretização da rede como elemento operante de uma museologia revolucionária, podendo ser compreendido como uma verdadeira metáfora para a coleção do Museu nesse momento de formação. [...] Ao notar o sentido congruente das várias iniciativas de Walter Zanini, para a coleção do Museu, sobretudo as diversas redes que idealizou para sua extroversão, tornar-se-ia mais claro como buscou com a coleção do Museu instalada em um trem, uma estratégia para acionar múltiplos dispositivos de reunião entre as regiões do país, multiplicando as comunicações e viabilizando intercâmbios. Antes mesmo das sociedades em rede terem se tornado condição de existência no mundo globalizado vê-se aí mais uma estratégia precursora de Zanini. O Trem de Arte de Zanini seria o índice concreto desse dispositivo de deslocamento em rede capaz de integrar pessoas e lugares para favorecer o acesso às coleções e aos bens culturais de modo a ampliar o domínio do público sobre o privado. (FREIRE, 2013, p.69)

O projeto de adaptação dos vagões para receber uma galeria de arte itinerante, que envolveu a arquiteta Lina Bo Bardi (1914-1992), articulava assim a necessidade de espaço de “guarda e deslocamento das obras” ao “esforço concentrado para alcançar pessoas de muitas cidades do interior, cujo acesso às exposições de arte daquela magnitude era (e ainda permanece hoje) bem limitado, em um país de dimensões continentais como o Brasil” (FREIRE, 2013, p.69). Para tal fim, de acordo com o Boletim Informativo do MAC USP de dezembro de 1968 citado por Freire¹⁸³, as tarefas seriam distribuídas entre as duas instituições envolvidas, cabendo à CPEF a responsabilidade por adaptar “vagões de carga, revestindo seu interior, reformando e decorando a parte externa” e ao MAC “as tarefas técnicas da organização e instalação das exposições” (BOLETIM INFORMATIVO MAC USP apud FREIRE, 2013, p.71). Tendo em vista a forma de funcionamento, o projeto é então detalhado:

Os carros seriam dotados de requisitos essenciais para a apresentação de exposições artísticas de diferentes categorias, sobretudo didáticas. [...] O Trem de Arte permaneceria um mínimo de três dias nas cidades menores e um mínimo de cinco nas cidades maiores. [...] A chegada dos carros seria amplamente anunciada nas diferentes cidades. Um programa de conferências, cursos rápidos e visitas-dirigidas, assim como o fornecimento gratuito de catálogos complementariam as exposições. (BOLETIM INFORMATIVO MAC USP apud FREIRE, 2013, p.71)

¹⁸³ Para fins de documentação, cito aqui a referência do Boletim Informativo tal como é referenciado por Freire: BOLETIM INFORMATIVO. São Paulo: MAC USP, dezembro de 1968.

Apesar de ter repercutido na imprensa da época ao longo de 1969¹⁸⁴, infelizmente o projeto não foi adiante devido ao desinteresse do Conselho do museu que contra argumentava apontando as despesas de tal empreitada e colocando em dúvida se a Companhia realmente a assumiria. Apesar de não ser citado por Freire, há de se considerar que poucos anos depois, a CPEF foi incorporada à Ferrovia Paulista S.A. (FEPASA), consequência de um processo de decadência que, no início da década, já havia levado à sua estatização¹⁸⁵. Em depoimento a Freire, Zanini recorda e lamenta, pois “estava tudo bem encaminhado”:

Eu achava que ia atrair mais gente (...). A gente levava (as exposições itinerantes) para escolas profissionais de Araraquara, para clubes, as sociedades, os pequenos museus, as escolas em Ribeirão. Mas eu achei que nas estações de trem ficaria mais popular, com mais gente. Mas ficou só o projeto. (ZANINI apud FREIRE, 2013, p.71)

No entanto, como bem avalia Freire, o momento político para a execução de tal projeto era ainda o menos favorável: “a carta endereçada por Zanini ao presidente da Companhia Paulista de Estradas de Ferro sobre o projeto Trem de Arte é datada de 11 de dezembro de 1968” (FREIRE, 2013, p.71). Dois dias depois, foi decretado o Ato Institucional nº 5 (AI 5), que enrijeceria ainda mais as relações sociopolíticas.

Entre os impactos de tal marco histórico, é possível especular que o Golpe de 1964 e os expurgos que acometeram as instituições de ensino superior brasileiras paralisaram, ao menos, o projeto de criação de um curso superior em história da arte na EBA, tal qual era defendido por Barata em suas campanhas. Em abril de 1969, durante o novo ciclo repressivo do regime militar nas universidades, impulsionado pelo AI 5 baixado no ano anterior, Mario Barata é afastado das atividades da UFRJ¹⁸⁶ juntamente com Quirino Campofiorito e Abelardo Zaluar

¹⁸⁴ O catálogo da exposição “Por um Museu Público: tributo a Walter Zanini”, em exibição no MAC USP entre 2013 e 2015, apresenta algumas dessas matérias: “Trem de Arte em São Paulo”, publicada pelo Correio do Povo (RS) em 10 de janeiro de 1969; “Museu de Arte Contemporânea irá ao povo via Paulista”, publicada pelo Diário de São Paulo em 12 de janeiro de 1969; “Trem da Paulista trará arte contemporânea”, publicada pelo Correio Popular de Campinas em 15 de janeiro 1969; “A arte vai de trem”, publicada pelo Diário de Pernambuco em 23 de fevereiro de 1969; “MAC já estuda o seu Trem de Arte”, publicada pelo Estado de São Paulo em 03 de agosto de 1969 (MAC USP, 2013, pp.34-39).

¹⁸⁵ De acordo com Grandi, “a Companhia Paulista de Estradas de Ferro, constituída em 30 de janeiro de 1868, figura como um marco na história da industrialização do Brasil ao representar a primeira grande empresa organizada sem o auxílio financeiro de capitais estrangeiros”. Com relação ao seu processo de decadência, conclui que “no caso de São Paulo, mais especificamente no caso da principal rede ferroviária do estado formada pelas linhas da Paulista, a propalada decadência ferroviária só ocorreu ao final da década de 1950 devido, fundamentalmente, à orientação política do Estado de incentivo maciço ao modal de transporte que passou a concorrer mais intensamente com as estradas de ferro. Dentro do Programa de Metas do governo Kubitschek, as ações implementadas pelo GEIA [Grupo Executivo da Indústria Automobilística] fizeram alterar substancialmente a matriz de transporte no país que viu crescer a participação dos transportes rodoviários tanto em termos de carga como de passageiros” (GRANDI, 2013, pp.67;211).

¹⁸⁶ Em blog-memorial criado por Cau Barata, sobrinho de Mario, assim descreve o ocorrido: “Mário Barata, Abelardo Zaluar e Quirino Campofiorito, professores da Escola Nacional de Belas-Artes, são aposentados (cassados) compulsoriamente pelo AI-5 (Ato Institucional nº 5), perdendo o seu direito de lecionar e empregar-se

(ambos entrevistados por Clemente de Magalhães Bastos, todos os três membros do Partido Comunista Brasileiro) (MOTTA, 2014, p.169). Além deles, Mário Pedrosa sofreu também as consequências da conjuntura opressora: no início da década de 1970 segue para o exílio, retornando ao Brasil apenas em 1977. Pensa-se assim que a Ditadura e suas implicações, aliadas possivelmente a fatores internos à instituição, foram um dos motivos para que a concretização das propostas de Barata tenha se dado tão tardiamente. A criação de uma graduação em história da arte na Escola de Belas Artes da UFRJ ocorreu apenas em 2009, mais de cinco décadas depois do início de sua “Campanha pela História da Arte”, resultado de um sonho longamente acalentado, como descreve a historiadora da arte Helenise Monteiro Guimarães, que também é professora da EBA:

O projeto de criar um curso de história da arte foi acalentado desde a década de 1970, quando da transferência da Escola de Belas Artes para a Cidade Universitária, principalmente no período em que o professor Almir Paredes Cunha foi diretor desta unidade e um dos criadores da pós-graduação nos anos de 1980. As dificuldades que se impuseram nestes quase quarenta anos foram muitas: poucos concursos públicos para fornecer ao quadro material humano necessário ao curso, excesso de turmas oferecidas para todos os cursos – problema que hoje ainda persiste – sobretudo a inexistência de incentivo das instâncias superiores no sentido de estimular a criação de novos cursos, principalmente aqueles de áreas humanas. (GUIMARÃES in: TERRA, 2010, pp.22-23)

A demanda pela criação de um lugar institucional e epistemológico específico para a formação do historiador da arte no Brasil não é recente. No entanto, apesar do empenho de Barata, Zanini e Pedrosa, importantes figuras da história da história da arte no Brasil, suas campanhas pela história da arte foram praticamente esquecidas e, em certa medida, seus projetos malfadados, malogrados. Ao que parece, isso ocorreu tanto por questões “externas” (por exemplo, a ditadura civil-militar de 1964), mas também em virtude de limitações “internas”. Mesmo consciente da possibilidade real de tais fatores externos e internos, no

em qualquer cargo do governo. Assim, a cassação o atingiu como Professor Universitário e como Funcionário Público. Dedicou-se ao jornalismo e a crítica de arte. Chegou a ter dificuldades financeiras, no princípio”. Disponível em: <<http://mario-barata.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

Em artigo publicado na RIHGB em 2008, como forma de homenagem póstuma a Barata, falecido no ano anterior, Lyra fala do afastamento do historiador da arte da EBA como consequência dos expurgos ocorridos em 1969: “imaginemos, portanto o quanto não deve ter sido doloroso o seu afastamento das funções de professor, pela cassação arbitrária do governo militar, através de decreto publicado no Diário Oficial, em 28 de abril de 1969, que atingia a ele e a numerosos outros ilustres professores de todas as universidades públicas brasileiras, proibidos de atuarem em qualquer instituição de ensino e de exercerem cargo público, em qualquer parte do território nacional. Mas o Professor Mario Barata não desanimou, apesar da injustiça sofrida e das dificuldades de sobrevivência consequentes. Não saiu do país, nem transformou a cassação em bandeira de reconhecimento posterior. Ao contrário, nunca o escutei falando sobre esse fato lastimável. Preferiu dedicar-se à profissão de jornalismo, escrevendo sobre a sua paixão maior, a História da Arte, em jornais do Rio de Janeiro. [...] Com a Lei de Anistia de 28 de agosto de 1979, o Professor Mario Barata seria liberado para voltar à Universidade. Ele voltou com o mesmo entusiasmo de quando havia iniciado a sua carreira, nos idos dos anos cinquenta, confirmando o quanto seu exemplo dignifica a nossa carreira de professor” (LYRA in: RIHGB, 2008, p.242).

capítulo 3 procurarei esclarecer como esse conjunto de forças concorreram para um desenvolvimento irregular da história da arte no Brasil, nos dois sentidos que tal expressão pode evocar: tanto no sentido legal, quanto pela dificuldade de constituir e dar continuidade a projetos de longo prazo de forma sistemática.

Outro aspecto importante a ser mencionado é que os três fizeram parte de uma geração de historiadores de arte que atuavam em campo hoje considerado para além das fronteiras da expertise da história da arte. Além de pesquisadores empenhados no progresso da disciplina, os projetos nos quais estiveram envolvidos demonstram interesse em pensar a história da arte também como um campo de educação para além do espaço universitários, dos limites da formação especializada, mas como um projeto social mais amplo, pensado pelos próprios historiadores da arte e não delegados para outros profissionais encarregados especificamente em pensar projetos educativos. Enquanto historiadores e críticos de arte, Barata, Zanini e Pedrosa assumiram para si o ofício de pensar estratégias de formação para além do público especializado. Esse é um discurso que marca o processo de fundação do Instituto de Belas Arte do Rio de Janeiro e da criação do primeiro curso Superior de História da Arte, como será visto em detalhes também no capítulo 3.

Por ora, o tópico posterior será dedicado aos debates acerca da necessidade da criação propostos como pauta nos Colóquios do CBHA ocorridos nos primeiros anos do século XXI, atentando particularmente àquele ocorrido em 2006 (26ª edição). Tendo como principal fonte os anais resultantes desses eventos ocorridos até 2007, o recorte se justifica pelo esforço em delimitar o debate até o período anterior ao início dos processos de criação de bacharelados em história da arte em universidades públicas brasileiras. O que se observa é que, a partir de 2008, passam a ser pauta de discussão os aspectos institucionais e epistemológicos que constituem a fundação recente desses cursos, aspecto que será discutido particularmente também no capítulo 4.

2.2. As controvérsias a respeito da autonomia da história da arte: entraves institucionais e debates epistemológicos na primeira década do século XXI.

Ao que parece, o XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte (Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP, São Paulo, SP, 2006) foi um dos eventos que integram o momento de virada no debate acerca da necessidade de criação de cursos de graduação em

história da arte. A relevância da questão naquele momento pode ser verificada na própria escolha do tema geral do colóquio: a formação do historiador da arte no Brasil. Presume-se que o debate epistemológico encampado desde as duas últimas décadas do século XX, com a proposição intensa e sistemática de revisões e críticas da disciplina, aliado à quase total ausência de um lugar de formação em nível de graduação (sendo a única exceção o caso do curso da UERJ, sobre o qual versará o capítulo 3) tenha conferido ao tema um caráter incontornável. Deve-se considerar ainda que o encontro acontece dois anos antes do início do processo recente de criação e implantação dos quatro bacharelados, oferecidos pelas UFRJ, UNIFESP, UFGRS e UnB, com ingresso das primeiras turmas entre 2009 e 2012. Assim, é possível que nessa época já ventilasse entre os participantes do evento ideias para projetos de formação constituídos e inaugurados posteriormente.

Na apresentação dos anais do XXVI Colóquio do CBHA, as professoras Marília Andrés Ribeiro e Maria Izabel Branco Ribeiro, organizadoras daquela edição do evento, relatam que a opção por dedicar o evento ao assunto decorreu da “necessidade de um levantamento de dados sobre o estado atual dos estudos e pesquisas em História da Arte no Brasil, bem como compartilhar as reflexões sobre tais questões”. Nesse sentido, “foram apresentadas pesquisas e foram propostas discussões com foco dirigido à formação do historiador da arte entre nós, aos objetos de sua atenção e aos métodos utilizados”. Como um desdobramento do tema proposto, compuseram os debates do encontro “análises sobre a situação do ensino da História da Arte nas universidades, o conceito de curadoria, suas implicações com a História da Arte e o papel do curador/historiador, as carências e contribuições recentes do mercado editorial de arte” (RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.11).

As comunicações propostas foram apresentadas em seis simpósios temáticos: o campo da história da arte; a formação do historiador da arte; o ensino da história da arte; as publicações e a história da arte; as curadorias e a história da arte; pesquisas em andamento¹⁸⁷. Após a leitura dos artigos resultantes das comunicações apresentadas, a conclusão foi que interessariam particularmente à presente tese aquelas que concernem diretamente à formação do historiador da arte, apresentadas em simpósio dedicado a esse recorte específico. Ressalto que há outras que foram apresentadas em outros simpósios e que considero igualmente importantíssimas, tais como aquelas de autoria dos historiadores da arte Jorge Coli e Roberto

¹⁸⁷ Os anais do XXVI Colóquio do CBHA encontram-se disponíveis em: <<http://www.cbha.art.br/coloquios/2006/anaiscbha2006.html>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

Conduru. Essas serão igualmente abordadas, nesse capítulo (Coli) ou nos próximos (Conduru¹⁸⁸).

De acordo com os anais, o simpósio “a formação do historiador da arte” foi constituído por cinco comunicações, das quais descarto uma: aquela apresentada pela historiadora da arte Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos, que atua como professora do Centro Universitário Moura Lacerda, em Ribeirão Preto (SP). Como o tema da comunicação era o papel da história da arte na formação do arquiteto e do urbanista, a forma como o objeto da comunicação é analisado pela autora, para mim, foge muito ao tema aqui abordado. De todo modo, destaco a avaliação da autora a respeito da carga reduzida da disciplina nos cursos de arquitetura e urbanismo. Em suas palavras,

É de fundamental importância que a disciplina de História da Artes nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, concebida como eixo de formação humanística do aluno, seja capaz de sensibilizá-lo para com o mundo das artes, solidificando as relações entre a cultura, a música e as artes plásticas, com a arquitetura e o espaço urbano, fornecendo assim elementos possíveis para a reflexão e análise, privilegiando o pensamento, a crítica e a produção contemporânea. (MATTOS in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.115)

Com relação às quatro restantes, não me deterei nesse momento sobre aquela apresentada pela historiadora da arte Vera Beatriz Siqueira sob o título “História e crítica de arte na universidade”. Apesar da autora elencar uma série de reflexões bastante pertinentes, essas estão associadas particularmente ao processo de criação do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes do ART/UERJ. Sendo assim, o objeto de reflexão se distancia do objetivo da presente tese, que é a formação do historiador da arte em nível de graduação.

Assim, entre as três comunicações que particularmente interessam às reflexões que aqui são desenvolvidas, destaca-se aquela proposta pela historiadora da arte Almerinda da Silva Lopes, intitulada “O historiador da arte: formação, ensino e pesquisa no Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo” (UFES), instituição na qual a autora atua como docente. De início, afirma acreditar que a situação do lugar a partir do qual fala “não seja diferente da de outras universidades brasileiras, em especial daquelas situadas nos estados menos desenvolvidos da federação”. No entanto, circunscreve sua abordagem acerca da formação de historiadores da arte para o ensino e pesquisa ao contexto capixaba, sobre o qual

¹⁸⁸ Nesse caso particular, optei por usar não o artigo resultante da comunicação apresentada no XXVI Colóquio do CBHA e publicado nos anais do evento, mas sua versão revisada e que compõe o livro “Pérolas negras – primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil” (Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013), que reúne uma coletânea de textos publicados por Conduru desde 1998 no âmbito da pesquisa com mesmo título da publicação.

melhor conhece e tem informações atualizadas e fidedignas (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.85).

Com relação ao perfil de formação dos professores de história da arte lotados no Centro de Artes da UFES, Lopes considera-o similar àqueles que atuam em outras universidades brasileiras: são formados e advêm de experiências “bastante heterogêneas”. Além disso, Lopes narra que, “até muito recentemente [em relação a 2006], a maioria deles havia efetuado formações nos cursos oferecidos pela própria UFES e apenas excepcionalmente alguns haviam cursado pós-graduação”. No entanto, a situação se invertera poucos anos antes, quando “nos concursos públicos realizados foram aprovados professores vindos de outros estados, cujas formações e experiências são também diversificadas, todos possuidores dos títulos de mestre ou doutor”. Do corpo docente então em atividade, uma metade dos professores de história da arte eram formados “em alguma área artística”, enquanto a outra vinha “de formações em diferentes áreas do conhecimento e migrou para a arte apenas na pós-graduação”. Lopes chama atenção particularmente para o segundo caso: entre os migrantes de área, “o contato com a História da Arte deu-se, ou estreitou-se, apenas durante a pesquisa e a redação das respectivas dissertações de mestrado ou das teses de doutorado” (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.85). Algo que Zanini, em certa medida, também abordara anteriormente, como foi observado em tópico anterior, ao lamentar a impossibilidade de redimir a deficiente formação em história da arte na pós-graduação (ZANINI in: SALGUEIRO, 2000, p.21). Nesse sentido, Lopes avalia que a situação refletia “a falta de cursos específicos de história da arte”, bem como revelava que “a formação dos historiadores de arte” da maioria das universidades do país se dava na pós-graduação, a qual “vai sendo ampliada na vida prática, em especial na pesquisa e curadorias de exposições, ou ao longo da carreira acadêmica” (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, pp.85-86). Deve-se lembrar: mesmo no âmbito da pós-graduação, a oferta de cursos de mestrado e doutorado com áreas de concentração, linhas de pesquisa ou projetos em história da arte só se deu após mais de 150 anos da criação do ensino artístico, quando são inaugurados aqueles alocados em universidades paulistas e fluminenses, como será visto com detalhes mais adiante.

Lopes relata as particularidades da história do ensino artístico oficial no Espírito Santo (o qual, em suas palavras, “ocorreu tardiamente, em comparação com outros estados brasileiros”) e da inclusão do ensino de história da arte como resultado de uma exigência federal aos cursos ministrados pela então Escola de Belas Artes da Universidade Estadual do Espírito

Santo (que viria futuramente dar origem ao Centro de Artes da UFES)¹⁸⁹. Observa, no entanto, que mesmo na trajetória da Academia Imperial de Belas Artes, disciplinas de caráter teórico não foram tão logo “inseridas na grade curricular dos cursos oferecidos pela instituição”, tal como também consta no artigo de Zanini. Para a autora, isso confirma o preterimento da teoria e da reflexão e “o tecnicismo que caracterizou a implantação do ensino artístico no nosso país” (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.86), argumento por ela assim justificado: “a inclusão da História da Arte no currículo daquela Academia ocorreu tardiamente e não de maneira tranquila, pois precisou ser imposta e seria ministrada de maneira bastante irregular ou lacunar, durante longo tempo” (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.86).

A autora afirma que, nos programas das disciplinas de história da arte oferecidos pelo Centro de Artes da UFES, além de uma carga horária diminuta, haveria uma ênfase maior na produção artística europeia, sendo poucos períodos dedicados à produção nacional e simplesmente ignoradas “a arte oriental, a africana e a latino-americana”. Havia ainda um outro agravante que talvez ainda seja bastante recorrente fora do eixo centro-sul do país: “a falta de museus, bibliotecas e arquivos, onde os docentes pudessem se atualizar e ampliar a experiência e a formação visual e estética e o seu aprimoramento” (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO,

¹⁸⁹ Segundo Lopes, “a criação da Escola de Belas Artes pelo Governo do Espírito Santo deu-se somente em 1951, depois de uma primeira tentativa frustrada que durou de 1910 a 1913. A criação da Universidade Estadual do Espírito Santo, em 1954, levou à reestruturação da Escola de Belas Artes, visando o seu reconhecimento pelas instâncias federais, embora isso ocorresse na prática apenas em 1957, quando a escola passou a funcionar com duas modalidades de cursos: o bacharelado de Artes Plásticas e a licenciatura, voltadas para a formação de professores de ensino artístico. No início da década de 1960 ocorreu a federalização daquela Universidade, quando a Escola de Belas Artes foi submetida à nova reestruturação, para adequá-la às diretrizes do ensino superior. [...] No que se refere ao ensino de História da Arte, a sua introdução no currículo dos cursos da antiga Escola de Belas Artes do Espírito Santo não ocorreu de imediato, nem partiu de uma solicitação interna. [...] A disciplina foi introduzida em 1957, por exigência federal, quando da reforma e reconhecimento dos cursos de formação artística e de professorado. A inclusão não foi gerada, portanto, pela necessidade, mas para atender à determinações legais. Mesmo assim, a carga horária atribuída ao ensino de História da Arte foi de apenas uma hora semanal, o que permite afirmar que os conhecimentos teóricos continuaram a ser desvalorizados. A carga horária reduzida dessa disciplina desobrigava a instituição de contratar professores qualificados ou, pelo menos, com um mínimo de conhecimentos para ministrar as aulas teóricas. Por essa razão, a História da Arte era oferecida em forma de palestras proferidas por membros da sociedade local, convidados pela direção da Escola, ou por quem se oferecesse para tal. A única exigência imposta aos palestrantes era comunicar, com antecedência, o tema a ser enfocado, conforme atestam os documentos de época. Embora não se possa precisar o gênero de informações passadas aos alunos nessas palestras, sabe-se que os assuntos restringiam-se ao enfoque da arte e da arquitetura das antigas civilizações e ao Renascimento europeu. Além de não contemplarem as vertentes artísticas mais recentes, excluía tanto o patrimônio arquitetônico e artístico brasileiro, como o local. Essa prática foi mantida até o início da década de 1960, segundo Raphael Samú, professor e artista que ministrou, na época, aulas de História da Arte na Escola de Belas Artes capixaba. Ainda, segundo o mesmo artista, a carga horária da disciplina permaneceu sempre muito reduzida e não havia material bibliográfico ou visual para respaldar o ensino, nem era seguida nenhuma diretriz teórica ou metodológica no enfoque dos temas, que privilegiariam o passado europeu, em detrimento do patrimônio cultural capixaba e nacional. O pior é que a Escola de Belas Artes era, no Espírito Santo, a única referência artística e a instância onde se formavam os professores e artistas locais” (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, pp.86;87-88).

2007, pp.88-89)¹⁹⁰. Na realidade, o número deficiente de instituições qualificadas e organizadas não só prejudica a formação do profissional historiador da arte e o desenvolvimento e expansão da pesquisa na área, mas compromete o acesso e a formação da população de modo mais amplo, como bem já alertava Barata há mais de meio século, assunto que será retomado no capítulo 4. Algo que talvez possa ser visto como a causa de um outro problema verificado por Lopes e, como de se esperar, antecipado por Barata:

No campo da História da Arte, além da falta de critérios metodológicos e de consciência teórica, também se percebe que as pesquisas de campo, isto é, que levantam documentação e obras inéditas, tornam-se cada vez mais raras. Em contraposição a isso, há os que acreditam que a pesquisa se resume ao levantamento de objetos. Outros pesquisadores sequer conhecem as obras sobre as quais discorrem, sem contar que muitos trabalhos apresentam uma verdadeira coletânea de citações, algumas das quais transitam por grande parte de dissertações e teses. (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.91)

Como parte das reflexões finais, Lopes pondera que “o ensino e a pesquisa em História da Arte na universidade enfrentam, ainda, problemas de compreensão, de coesão teórica e metodológica, cuja causa não deve ser atribuída simplesmente à especificidade da disciplina”. Verifica assim “a necessidade de se discutir, no âmbito das instituições, as bases epistemológicas do campo da História da Arte e a realização de pesquisas congregando historiadores em torno de interesses comuns”. A professora afirma explicitamente que, naquele momento, parecia “ganhar força o debate sobre a necessidade de se criar graduações em História da Arte”, algo que exigiria uma melhor definição sobre “as bases e as premissas teóricas e metodológicas da História da Arte”. Por outro lado, lamenta a quase inexistente “bibliografia a respeito da situação do ensino e da pesquisa em História da Arte nas universidades” (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, pp.93-94), e assim finaliza:

A discussão sobre a formação do historiador da arte no Brasil abre novas perspectivas para o conhecimento e a reflexão sobre a atual situação desse campo teórico no país, o que torna o tema deste Colóquio pertinente e significativo. [...] Pelo tempo e pela complexidade que isso demanda, o assunto deve continuar sendo uma das preocupações centrais deste Comitê. As reflexões apresentadas no presente Colóquio explicitarão, certamente, outras experiências e problemáticas pertinentes ao domínio específico deste campo de conhecimento e darão subsídios para que se possa começar

¹⁹⁰ Segundo Lopes, esforços institucionais empreendidos desde o início dos anos 2000 com o objetivo de qualificar os docentes do Centro de Artes da UFES possibilitou positivamente a inversão da situação de outrora: “até o ano 2000, do total de professores da disciplina, apenas um havia concluído o doutorado e um, o mestrado, sendo que os demais possuíam exclusivamente a graduação [...]. Atualmente [em 2006], dos dez professores da disciplina, cinco possuem o título de doutor e cinco são mestres” (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.91). A mudança na formação acadêmica do corpo docente tem relação direta com outro avanço institucional: a criação, em 2006, do Programa de Pós-graduação em Artes oferecido pelo Centro de Artes da UFES. Atualmente, o programa tem área de concentração em Teoria e História da Arte e abrange duas linhas de pesquisa: Estudos em História, Teoria e Crítica da Arte e Nexos entre Arte, Espaço e Pensamento. Informações a respeito do programa encontram-se disponíveis em: <<http://www.artes.ufes.br/pos-graduacao/PPGA>>. Acesso em: 25 de março de 2017.

a construir, em curto espaço de tempo, a História da Arte no Brasil [...] e que nos parece ser necessidade premente. (LOPES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.94)

Apesar da autora se referir às particularidades vivenciadas no Centro de Artes da UFES, a observação por ela tecida acerca do lugar ocupado pela história da arte nos currículos oferecidos em cursos de licenciatura e bacharelado em práticas artísticas repercute em contexto mais amplo. Afinal, seja na esfera local ou nacional, os cursos de artes foram e ainda são responsáveis pela formação de parte significativa dos historiadores da arte atuantes no país, aspecto que configura a história da arte no Brasil, mas que não é recebida sem controvérsias por toda a comunidade que integra essa área de pesquisa, como será visto mais adiante. De todo modo, é importante refletir que mesmo com cargas horárias consideradas aquém do necessário, esses cursos têm formado pessoas interessadas em empreender pesquisas em história da arte. Além disso, deve-se ter em vista também um aspecto não tratado por Lopes: os licenciados em artes (sejam elas visuais, cênicas, etc.) são aqueles que atuam majoritariamente nos currículos da educação básica, lecionando inclusive conteúdos de história da arte para estudantes de ensino fundamental e médio, conforme o previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No mesmo simpósio, a historiadora da arte Denise Gonçalves apresentou a comunicação intitulada “A formação do historiador de arte no Brasil: possibilidades de renovação da disciplina sob o olhar contemporâneo”. A autora introduz seu argumento com um balanço geral embaraçoso e previsível, convergente com os apontamentos de Lopes. Para Gonçalves, o ensino da história da arte como conteúdo secundário e complementar a outros campos de investigação científica aliado à quase total inexistência de cursos de graduação na área fazia com que os historiadores da arte se graduassem em cursos diversos. A consequência disso “é que em geral a pós-graduação precisa suprir essa deficiência antes de cumprir o seu papel que é o de desenvolver estudos especializados sobre temas específicos, e isso acaba por comprometer a produção das pesquisas na área” (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.102).

Citando indiretamente a obra “O fim da história da arte” de Hans Belting, Gonçalves afirma que, a princípio, pode parecer “paradoxal discutir-se a formação em história da arte hoje, num momento em que tanto a disciplina quanto seu objeto – a arte – encontram-se sob um diagnóstico de ‘crise’ e sob um prognóstico de ‘fim’ iminente”. No entanto, conforme é esboçado no referencial teórico citado, esse momento deve ser entendido não como um réquiem, mas como um convite à revisão da história da arte. Como bem resume Gonçalves, “a

polêmica em torno destes temas deixa aberta uma brecha que constitui o terreno propício para discussão sobre os limites e deficiências de uma disciplina cuja necessidade de renovação evidencia-se sob o olhar contemporâneo” (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.102).

Gonçalves faz uma breve retrospectiva da história da história da arte, desde a narrativa vasariana, passando pelas contribuições de Winckelmann, até a reclamação pela autonomia da história da arte no século XIX, a qual é baseada na análise formal da obra de arte, considerada então o método por excelência de investigação da disciplina. É nesse momento que o conceito de estilo como modo de dar coesão à grande narrativa se afirma. Algo que, segundo Gonçalves argumenta a partir de Belting, nem as vanguardas artísticas, “apesar de sua rejeição ao historicismo e de suas relações ambíguas com a arte do passado”, conseguem se desvencilhar. A autora retoma então a questão da crise da história da arte como uma crise da relação entre enquadrado (objeto da disciplina, o fenômeno artístico) e o enquadramento (a própria história da arte), algo tratado na apresentação dos referenciais fundamentais da presente tese, na introdução. Para Gonçalves, a produção artística nomeada como contemporânea se tornaria um grande problema para a história da arte, à medida que coloca a pretensa autonomia da obra e da disciplina em xeque a partir de um desejo expresso de estabelecer relações com os processos sociais, além da incorporação de procedimentos técnicos e objetos ordinários (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.103). Apesar de Gonçalves não se ater a essa questão, penso que as relações com fatores externos nunca foram de fato rompidas. A produção artística como produção humana historicamente localizada nunca se destacou de seu lugar de gênese. Esse discurso funciona mais como uma projeção e não como uma prática. Mesmo no desejo expresso de neutralidade e de limitar-se a fatores internos, ou seja, naquilo que compete à arte e à disciplina que dela se ocupa, também há um contexto, uma forma de olhar. A pretensão de pureza nunca é pura.

Ainda refletindo sobre a relação entre pureza e arte, ao adotar o termo genérico Modernismo em “Arte Moderna”, obra publicada pela primeira vez em 1970, Argan afirma que tal palavra resume “as correntes artísticas que, na última década do século XIX e na primeira do século XX, propõem-se a interpretar, apoiar e acompanhar o esforço progressista, econômico-tecnológico, da civilização industrial”. Entre as suas principais tendências, aponta a necessidade de uma ruptura, uma renúncia total dos modelos clássicos, dos antigos paradigmas, tanto do ponto de vista formal, quanto do seu conteúdo (ARGAN, 2006, p.185). Sendo assim, por mais estranho que possa parecer à arte, o discurso artístico moderno estava intimamente relacionado com a sociedade da época.

Considerando o mito da pureza relacionado à ciência, Shapin dedicou-se ao tema em obra de sugestivo título: “Nunca Pura: estudos históricos da ciência como se fora produzida por pessoas com corpos, situadas no tempo, no espaço, na cultura e na sociedade e que se empenham por credibilidade e autoridade”. O argumento do historiador é bastante contundente: o que se acredita ser uma atividade humana imaculada, cujo interesse recairia sobre si mesma (ciência pela ciência), da qual emanaria sua autoridade e seu poder, na realidade é fruto de um esforço humano, campo assim de disputas que estão para além do que seria estritamente científico. Ou seja: a ciência pura é um mito, não há ciência fora de contexto. Ela é produzida no interior de um enquadramento histórico, caracterizado por certas formas de conhecer o mundo, sejam elas de ordem cultural, social, política, metafísica, etc. (SHAPIN, 2013). Nesse mesmo ensejo, Magalhães observa que

A objetividade total da ciência tem sido defendida como um valor, o que é até defensável como propósito ideal, mas ao mesmo tempo não se pode esconder a relação entre os sistemas político-econômicos em cada época e lugar e as pesquisas científicas, graças à intromissão de ideologias que acabam por mascarar essa relação. (MAGALHÃES, 2005, p.97)

Referindo-se à modernidade artística, Danto argumenta que “a história do modernismo é a história da purificação, da limpeza generalizada, do libertar a arte do que quer que lhe fosse acessório” (DANTO, 2006: p.77). Esse movimento de purificação, de procura da pureza, de conquista de autonomia, seria particularmente observável nos movimentos artísticos que se voltavam para uma tendência mais abstrata, já que suas experiências desagregam definitivamente os elementos que a pintura tradicional unira. Danto ainda vai mais longe em sua reflexão, relacionando tal concepção artística (e, de alguma forma, igualmente historiográfica) com a intransigência do discurso nacional-socialista: “não é surpreendente, simplesmente chocante, reconhecer que o análogo político do modernismo na arte foi o totalitarismo, com suas ideias de pureza racial e sua agenda de expulsar qualquer agente contaminador percebido?” (DANTO, 2006, p.78).

Danto faz referência particularmente a Clement Greenberg (1909-1994), sobre o qual é possível afirmar sem exageros que foi um dos críticos de arte mais influentes na cena artística estadunidense pós-1945. Suas reflexões a respeito da autocrítica do modernismo e, por consequência, da ideia de pureza (enquanto “autodefinição”) nas artes, fazem-no exaltar limitações como, no caso da pintura, “a superfície plana, a forma do suporte, as propriedades das tintas”, já que seriam os meios pelos quais tal linguagem artística se serviria por excelência (GREENBERG in: COTRIM e FERREIRA, 2001, p.102). Nas palavras de Greenberg,

A arte realista, naturalista, havia dissimulado os meios, usando a arte para ocultar a arte; o modernismo usou a arte para chamar atenção para a arte. [...] Por ser a planaridade a única condição que a pintura não partilhava com nenhuma outra arte, a pintura modernista se voltou para a planaridade e mais nada. (GREENBERG in: COTRIM e FERREIRA, 2001, pp.102-103)

A partir disso, é possível avaliar o grau de importância atribuído por Greenberg ao expressionismo abstrato. No ensaio “Pintura ‘à americana’”, publicado pela primeira vez em 1955, Greenberg constrói um discurso em defesa do expressionismo abstrato, situando a produção de alguns artistas estadunidenses em relação a um quadro de referências maior da história da arte, numa narrativa que coloca os EUA assumindo a ponta do desenvolvimento progressivo da arte. Cito, como forma de elucidar a questão, os apontamentos do crítico acerca da pintura de Jackson Pollock (1912-1956):

No âmbito de uma noção de espaço raso (*shallow space*) generalizada a partir da prática de Miró e Masson, bem como de Picasso, e norteando-se um pouco pelo Kandinsky da primeira fase, ele [Jackson Pollock] inventou uma linguagem de formas e caligrafia barrocas que deformava esse espaço, moldando-o à sua própria medida e veemência. Pollock permaneceu próximo do cubismo até pelo menos 1946, e a excelência precoce de sua arte pode ser tomada como uma realização de coisas que Picasso deixara apenas em estado de promessa em seu período 1932-40. Embora não seja capaz de construir com a cor, Pollock tem um instinto para oposições audaciosas de claro e escuro e a capacidade de subjugar o retângulo da tela e afirmar sua planaridade ambígua e sua forma nada ambígua como uma imagem única e inteira, concentrando numa só as várias imagens distribuídas sobre ela. Seguindo adiante nessa direção, ele acabou por ir além do cubismo tardio. (GREENBERG in: COTRIM e FERREIRA, 2001, pp.82-83)

Da esquerda para a direita:

Jackson Pollock (1912-1956) durante a pintura, em seu estúdio, 1950. Fotografia de Hans Namuth.

Jackson Pollock (1912-1956). **Full Fathom Five**, 1947. Óleo sobre lona com pregos, tachas, botões, chave, moedas, cigarros, fósforos, etc.

Fonte: MoMA.

Considerando a relação entre as vanguardas artísticas e a história da arte, Belting chama atenção para o fato de que, enquanto empreendimentos modernos, ambas se baseavam na mesma ideia de autonomia do campo, a qual também se manifestam na fundação dos museus. A história da arte e os museus são assim dois fenômenos coincidentes, os quais reúnem e expõem os mesmos objetos: a presença de obras de arte em ambas as instituições é marcada pela noção de privilégio (seleção e eleição) e de ausência (rejeição), dividindo o mundo em duas esferas (o que é e o que não é artístico, o que faz e o que não faz parte da história da arte). Nas narrativas lineares ou nas paredes brancas (cor curiosamente considerada “neutra”), não há ruídos, conflitos ou controvérsias. Assim, apesar de mais de um século depois da publicação original de “Fundação e manifesto do futurismo” em *Le Figaro* (1909), ao contrário do proposto por Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944) e desejado pelo futuristas, os museus não terem sido queimados ou inundados (MARINETTI in: CHIPPI, 1999, pp.288-293), é possível que nos discursos monocórdicos que imperam nesses espaços tenha-se concretizado um dos mais caros desejos vanguardistas.¹⁹¹

¹⁹¹ Apesar de autonomia e pureza serem aspectos observados na produção artística vanguardista, na fundação de uma ciência da arte e no discurso expográfico moderno (ou o chamado “cubo branco”) entre os últimos anos do

Retomando o argumento de Gonçalves, a historiadora da arte trata de algumas questões que permeariam a produção artística contemporânea e impactariam, por extensão, a própria história da arte, tais como a instauração de “uma nova relação com as técnicas” e, por consequência, o impacto das “infinitas possibilidades de reprodução da imagem”, o que demandaria outro método de abordagem. Nesse sentido, avalia que, “no que se refere à arte contemporânea, ficam evidentes os limites da abordagem histórica tradicional e a necessidade de construção de uma nova história da arte”, atingindo assim diretamente “a abordagem da história da arte antiga” (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, pp.103-104). Gonçalves em algumas linhas apresenta vários aspectos que já foram tratados em páginas anteriores, mas cuja retomada e enumeração penso ser interessante:

Em primeiro lugar, a história da arte foi construída sobre um conjunto de obras consideradas exemplares e selecionadas dentro da tradição europeia ocidental, apesar de sua pretendida “universalidade”. Às outras tradições, toleradas como exotismos ou “primitivismos”, cabia ou a exclusão ou o encaixe forçado dentro das categorias estabelecidas. Ora, hoje, o acesso a todas as culturas proporcionado pela tecnologia da comunicação nos abre um leque de tradições e de desenvolvimentos artísticos que, mesmo no contexto contemporâneo e apesar da retórica da globalização, dificilmente poderia se constituir numa arte “universal”, como observa Hans Belting. A própria tradição ocidental abriga diferenças evidentes e que se revelam numa simples divisão entre os hemisférios. No reverso da moeda do “mundo globalizado”, as culturas minoritárias reivindicam o reconhecimento de suas especificidades, e uma história da arte universal não pode mais responder a esse desejo. (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.104)

Há, no entanto, um aspecto presente no argumento de Gonçalves que considero, em parte, problemático, tendo em vista o debate proposto no capítulo 1, considerando particularmente àquilo que concerne ao tema da comunicação apresentada por Cipinuk dois anos antes, em edição anterior dos Colóquios do CBHA, e os argumentos do filósofo Arthur Danto. Gonçalves afirma que “a fragmentariedade do campo artístico contemporâneo e a consequente dissolução da noção de estilo também nos fazem questionar a unidade e a longa duração das categorias estilísticas tradicionais”. Segundo a historiadora da arte, o caráter arbitrário da noção de estilo revelou seus limites e seus fundamentos não se sustentam diante do fato de que “as temporalidades que envolvem o fenômeno artístico são descontínuas e

século XIX e a primeira metade do século XX, verifica-se alguns conflitos curiosos na interação dessas três esferas. Por exemplo, Hans Sedlmayr (1896-1984), historiador da arte pertencente à segunda geração da Escola de Viena (sobre a qual versei no capítulo 1), apesar de ser herdeiro dos debates que fundamentaram o movimento de reconhecimento da autonomia da disciplina, não se mostrava favorável ao que chamava “procura pela pureza” (ou autonomia) pela arte moderna. Considerava essa característica como um dos fatores de uma espécie de revolução negativa da arte moderna (ver SEDLMAYR, 1960). Deve-se ter em vista que, em parte, a resistência de Sedlmayr também é atribuída ao seu alinhamento ao discurso nazista, tendo se engajado inclusive no partido nazista austríaco. Nesse sentido, observo que apesar de autonomia e pureza fazerem parte do *Zeitgeist* do período exposto, as formas como essas ideias se desdobravam e se articulavam não eram unânimes ou coerentes entre si.

bastante complexas, ainda que nos limitemos à produção europeia ocidental”. Sob a ótica do estilo, as mudanças ocorridas ao longo do que se chama história da arte teriam sua origem na relação causal entre “reações” e “oposições”, “rupturas” e “contraposições” (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.105). E assim completa:

A história das vanguardas do século XX nos aponta outra direção: apesar do caráter revolucionário que marcou o movimento e de seu desejo de rompimento com o passado e com a história, hoje, graças a seu “envelhecimento” e ao recuo temporal, o fenômeno parece mais se inserir numa continuidade histórica remontando às origens da sociedade industrial, que rompe com ela. (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.105)

No entanto, como já foi analisado anteriormente, o uso dos termos moderno e contemporâneo respondem ainda à lógica de estilo. Danto deixa claro que não são apenas categorias históricas, como arte de agora ou de agora há pouco. Os termos são usados com o objetivo de distinguir o que fora produzido antes, durante e após as vanguardas artísticas. Obviamente que, por exemplo, a arte contemporânea é constituída por práticas plurais, impossíveis de serem categorizadas uniformemente. Ao contrário: é um território povoado de controvérsias. No entanto, se mesmo diante de tal quadro de falta de unidade ainda assim encontrou-se um termo que consiga congrega todo um complexo de fenômenos, não seria também o próprio contemporâneo uma categoria estilística?

Por outro lado, Gonçalves destaca um argumento que considero importante a respeito da formação do historiador da arte: a relação de dependência entre o “trabalho efetuado *dentro das instituições* relacionadas à arte e à história da arte” e “a construção de uma história da arte brasileira com estrutura e métodos próprios e segundo um olhar contemporâneo” (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.106). É uma ideia já presente na campanha de Barata, quando observava a necessidade da criação de um Instituto de Pesquisas de História da Arte na Universidade na qual era catedrático, como também de estabelecimentos do mesmo gênero fora do âmbito universitário. Essa aproximação entre os argumentos de Gonçalves e as campanhas de Barata se expressa de forma mais clara no trecho a seguir:

Dentro da universidade, o papel da graduação nesse processo é fundamental, já que confere a formação específica básica e a experiência no trato com a disciplina. No entanto, acredito que a graduação deve ser pensada dentro desse *lugar*, i.e., dentro de um universo institucional organizado segundo objetos específicos em torno de acervos próprios ou acessíveis, que permita o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão e o contato do aluno de graduação com objetos de estudo concretos. Isso poderia levar até à criação de cursos pré-especializados em determinados temas, exemplo de algumas universidades europeias que possuem hoje graduações em, por exemplo, história da fotografia, história da arte e patrimônio, etc., não esquecendo que o estudante europeu recebe uma formação básica em história da arte ainda no segundo grau. (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.106)

Por meio do relato de “uma experiência pessoal no ensino de história da arquitetura”, Gonçalves ilustra o argumento apresentado, o qual infelizmente não foi concluído devido à falta de interesse da instituição na qual atuava como docente, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), e que, por isso, ela não tinha “a pretensão de apresentar como exemplar”. O projeto, que “unia ensino, pesquisa e extensão”, resultou de um convênio entre o IPHAN-MG e a universidade e tinha como objetivo “a atualização e complementação do inventário arquitetônico da cidade mineira de Tiradentes”. A princípio, o projeto foi previsto em duas etapas: “o levantamento de campo, com a coleta de dados no local, e a informatização desse levantamento dentro de um banco de dados”. O grupo de trabalho, formado por alunos que demonstraram interesse particular pelo assunto, foi preparado para a atuação em campo em disciplina optativa de 120 horas, na qual foram tratados temas correlatos à preservação do patrimônio: “cartas patrimoniais, legislação brasileira referente ao tema, aspectos teóricos da preservação, história da cidade de Tiradentes e um treinamento no método que seria utilizado”. Após isso, seguiram-se seis semanas de pesquisa de campo, que contou com a participação de vinte alunos de vários períodos. Encerrada a primeira parte do projeto, era necessário iniciar a “informatização dos dados” e, para isso, foi oferecida ao grupo de alunos envolvidos uma nova disciplina optativa, pois era preciso dar início aos “estudos da modernização da tipologia residencial na cidade, um entre os incontáveis temas que se apresentaram para o desenvolvimento de pesquisas, e que iam da escola da arquitetura à da cidade, do período colonial ao contemporâneo”. Segundo Gonçalves, o processo não pôde ser concluído tal como era previsto inicialmente devido ao “desinteresse da instituição”, não sendo possível ao grupo ter “meios operacionais para efetivar a etapa de informatização” (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.107). Mesmo diante disso, a autora e coordenadora do projeto tece a seguinte avaliação:

Pudemos verificar, por exemplo, a complexidade do processo de modernização em relação à longa duração de determinados aspectos arquitetônicos locais, que revelaram o caráter inapropriado da classificação estilístico-temporal e da suposta substituição, durante o século XIX, do padrão residencial colonial pelo eclético e, posteriormente, do eclético para o moderno. (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.107)

Por fim, Gonçalves afirma que a partir de tal projeto, além de terem sido geradas pesquisas de iniciação científica, trabalhos finais de graduação e projetos de pós-graduação; foi formado um “grupo de pesquisa interinstitucional com a Universidade Federal de São João del Rei, que rendeu estudos sobre acervos específicos” e a elaboração de um projeto mais ousado: “o projeto de um curso de graduação em História da Arte e Estudos do Patrimônio que se inseria no plano de expansão dessa universidade” (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007,

pp.107-108). Ao que parece, tal proposta não saiu do papel, no entanto, parece-me válido transcrever o perfil da formação projetada:

A grade inicialmente prevista, cuja elaboração contou com o apoio do Comitê Brasileiro de História da Arte, incluía tanto disciplinas de história da arte europeia e brasileira como métodos e aspectos teóricos relacionados à arte, além de disciplinas específicas da área de preservação do patrimônio e de um elenco de optativas que serviriam para a abordagem de temas específicos. Apesar da tentativa de se contemplar os principais aspectos das duas áreas do conhecimento – história da arte e patrimônio – admitia-se a priori a necessidade de ajustes durante o processo de implementação do curso e mesmo posteriormente, já que os próprios resultados deveriam ser os balizadores para novos direcionamentos. (GONÇALVES in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.108)

Aproveitando assim o ensejo da parte final do artigo de Gonçalves, no mesmo simpósio, o historiador da arte Almir Paredes Cunha apresentou comunicação intitulada “A formação do historiador da arte”, na qual apresentava algumas sugestões para o tema geral do encontro. Em suas palavras, “quando abordamos a formação do Historiador da Arte, uma série de problemas se apresenta para uma discussão mais aprofundada”. Como professor da EBA/UFRJ, tendo participado da formação de inúmeros historiadores da arte, Cunha, destaca problemas e propõem algumas respostas e sugestões (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.96).

Logo de saída, Cunha se questiona sobre o lugar científico-institucional da história da arte, já que, do seu ponto de vista, “ela se situa na interface entre a história e a produção artística propriamente dita”. Para ele, a formação do historiador da arte “deveria ser realizada no âmbito de uma escola de arte”. Apesar de reconhecer a importância da história na formação do historiador da arte, considera fundamental o que chama de “educação da sensibilidade”, já que seu objeto de estudo é a obra de arte. Desse ponto de vista, argumenta que a educação do historiador da arte “só pode se efetivar no contato constante com o momento de criação e a interação com o criador, o que se dá na convivência entre o historiador, o artista e a sua obra” (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.96). Penso, como Cunha, que o contato com a produção artística em processo (que é o que acontecesse nas escolas de artes) é ferramenta imprescindível para o historiador da arte. Afinal, como afirma o autor, a obra de arte não deveria importar apenas em sua superfície narrativa, ou seja, apenas enquanto tema de algo, como ilustração de uma ideia. As técnicas usadas, a opção por determinados materiais também revelam parte importante da significação da obra. O próprio autor defende mais adiante, em um tópico específico, a necessidade do historiador da arte conhecer as técnicas artísticas, pois, em sua opinião, “elas determinam, de maneira decisiva, muitas das soluções formais das obras de arte” (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.99). Essa é uma questão bastante controversa e, como será visto mais adiante, impacta diretamente na forma como a autonomia

institucional da história da arte é compreendida, reiterada ou questionada. O que se percebe é que, pensada e praticada no âmbito das escolas de arte, a história da arte tem sua autonomia científico-institucional menos questionada (e, em certa medida, “garantida”), diferentemente do que ocorre, por exemplo, a partir da perspectiva da história. Por outro lado, é possível que as narrativas históricas do objeto artístico produzidas nesses contextos tendam a ser mais internalistas, ou seja, se preocupem mais com as particularidades específicas do campo em detrimento de uma contextualização mais genérica do mesmo. Esse aspecto será retomado nesse capítulo e ao longo da tese.

O segundo problema levantado por Cunha é o objeto de estudo das disciplinas que constituiriam uma graduação em história da arte. De forma a compreender a questão levantada pelo autor, uma explicação prévia se faz necessária. No Brasil, o termo história da arte é geralmente compreendido e praticado como sendo a história das artes visuais. De forma menos aprofundada, toca-se na história da arquitetura, afinal, deve-se considerar que parte significativa da produção visual – que é, por excelência, o objeto de estudo dos historiadores da arte em formação no Brasil – fazia parte de um todo, que se articulava na arquitetura. Nesse sentido, Cunha afirma:

O ensino da História da Arte, na maior parte das vezes, se transforma em uma História da Pintura. Mesmo a Arquitetura, quando abordada, se concentra nos seus aspectos exteriores, principalmente na fachada, quando, na verdade, uma obra arquitetônica é um espaço que só pode ser compreendido pela análise das plantas, cortes e elevações, além dos sistemas estruturais utilizados para compensar os esforços sofridos pelos diferentes materiais de construção. É difícil explicar, tanto a arquitetura gótica como a do século XX, sem fazermos menção ao sistema estrutural usado em cada uma dessas épocas e sem abordarmos o aparecimento de novas matérias-primas como o concreto armado e os plásticos na época moderna. (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.97)

As demais formas de expressão artística (tais como música, teatro, literatura), no entanto, são relegadas, quando muito, a alguma disciplina obrigatória ou facultativa de um semestre, quando muito. Isso já era o padrão das disciplinas que formavam professores e bacharéis em artes visuais e que, perpetuando-se até os dias de hoje, influenciou posteriormente a organização dos currículos de graduação específica em história da arte. De modo geral, observo tal situação como resultante de dois fatores.

O primeiro tem relação com a formação dos historiadores da arte que hoje lecionam a disciplina: formados em condições limitadas, são oriundos de diferentes experiências de graduação e optaram por persistir na área por um empenho maiormente pessoal (somado, obviamente, ao esforço de algumas instituições de desenvolver a formação e a pesquisa em história da arte em nível de pós-graduação). Imersos em uma conjuntura tão adversa e

considerando o caráter de especialização que pauta a pós-graduação, é esperado que esses historiadores se limitem a uma forma de expressão artística. Além disso, os programas de pós-graduação em artes que acolhem projetos de pesquisa em história da arte geralmente são aqueles voltados às artes visuais. Isso não significa que em escolas de música e de teatro, ou em unidades de formação em arquitetura e letras, não se esteja produzindo outras histórias das artes. No entanto, é bastante interessante perceber, por exemplo, nas atas dos Colóquios do CBHA que a predominância são as artes visuais e, em segundo lugar, da arquitetura.

Por outro lado, penso que esse lugar salvaguardado das artes visuais na chamada história da arte tenha relação com o processo de reconhecimento das artes visuais. Segundo a historiadora da arte Sônia Gomes Pereira, é no Renascimento que ocorre um movimento “em prol da liberalização das artes plásticas”, momento em que começam a ser cunhadas as ideias de artista, de fazer artístico e de obra de arte tal como o senso comum concebe hoje. Ao contrário da poesia e da música, que desde a Antiguidade gozavam de mais prestígio, o que reconhecemos hoje como artes plásticas “eram consideradas artes mecânicas”, inferiores. A subvalorização da artes plásticas, como evidencia Pereira, pode ser melhor compreendida tendo em vista os métodos de ensino e produção de outrora, os quais baseavam-se “na relação mestre/aprendiz, num espaço de trabalho coletivo e essencialmente prático”. E completa: “mesmo a sua organização durante a Idade Média nas corporações de ofícios representava muito mais uma estruturação do mercado de trabalho, do que propriamente uma mudança em seu estatuto”. Entre as ações empreendidas a partir do Renascimento em favor da “liberalização das artes plásticas”, Pereira cita, “a própria atitude dos artistas da época – seu interesse pela ciência e pela filosofia, sua maneira autoral de relacionamento com o mecenas, a prática dos escritos teóricos e especulativos” (PEREIRA, 2016, p.21). Diante de tal reivindicação, faz-se compreensível a defesa de Leonardo da Vinci (1452-1519) de que a pintura é uma operação mental, uma ciência que resulta em algo material. Para a autora,

É bastante sintomático que exatamente nesse período tenha nascido a História da Arte – embora não ainda como disciplina acadêmica –, com a obra fundadora de Giorgio Vasari: *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architettori* (*As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos*) [...]. Coube ao mesmo Vasari a iniciativa de fundar a primeira academia em Florença, em 1563: a *Accademia del Disegno*. Seu objetivo era exatamente este: a luta pela liberalização das artes visuais”. (PEREIRA, 2016, p.22)

Considerando as particularidades da história da produção e do ensino artístico no Brasil e numa argumentação que se avizinha daquela de Squeff e Dias (apresentada em tópico anterior desse mesmo capítulo), o historiador da arte Tadeu Chiarelli afirma que é com a chegada da Missão Artística Francesa ao Rio de Janeiro, em 1816, que a condição da produção visual passa

a ser revista e a categoria de artista tal como era compreendida no contexto europeu começa a circular, se instituir no país, num processo longo e complexo. A criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, posteriormente chamada Academia Imperial de Belas Artes oficializa, em certa medida, o ensino artístico no país. Diferentemente da condição privilegiada gozada pela produção literária, mesmo com a conquista de um lugar institucional de ensino da produção artística “manual”, seria necessário ainda algum tempo para que os preconceitos sobre a última fossem superados. Afinal, enquanto uma atividade “exercida por escravos ou libertos, tal categoria ainda não havia adquirido foros de profissão liberal”:

No Brasil daquela época, arte era um assunto de negros escravos, não de homens brancos livres. [...] No final do século XIX as artes visuais continuavam marginalizadas pelas camadas médias da população que não as viam como possibilidade profissional para seus filhos. Como consequência, até os alunos da principal instituição de ensino de arte no país continuaram sendo extraídos das camadas populares, como antes da chegada da Missão. Assim, mesmo no contexto da arte oficial, a produção artística brasileira perpetuava-se numa condição de marginalidade do ponto de vista de seu uso, estava apenas medianamente ligada a alguns setores da alta burguesia e do próprio Estado. (CHIARELLI, 2002, pp.13-14)

Com relação à questão do recorte dado à disciplina para a formação do historiador da arte, Cunha afirma que embora a denominação seja tradicionalmente “usada apenas para o estudo da evolução das Artes Visuais, a integração delas às demais áreas da criação artística é imprescindível para se ter uma visão de conjunto da cultura da época abordada. Na maior parte das vezes as outras formas de expressão completam essa visão” (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.96). Concordo com Cunha sobre a necessidade da presença das outras expressões artísticas. Há de se pensar, por exemplo, que para a compreensão da pintura histórica e mitológica, um dos gêneros mais caros para a produção pictórica produzida até o século XIX (tendo o papel referencial dos gêneros caído paulatinamente em desuso a partir da emergência das vanguardas artísticas a partir da virada para o século XX), é essencial um conhecimento mínimo a respeito da tradição literária ocidental, por exemplo. Essa era uma referência importante para os artistas que, ao fazerem uso dela, demonstravam seu grau de erudição. Desconhecer absolutamente essas referências é perder parte significativa da obra.

Como complemento ao anterior, a próxima proposição de Cunha é a necessidade da inclusão das chamadas “Artes Menores” como parte importante do universo de investigação do historiador da arte, tais como as “Artes Decorativas”: “o Mobiliário, os Têxteis, a Cerâmica, o Vidro e a Ourivesaria”, as quais “ficam sempre relegadas a um plano secundário ou totalmente esquecidas”. E completa: “é necessário, também, não deixarmos à margem a Gravura, a Fotografia e o Design também raramente abordados”. Para Cunha, um período histórico não

se dá a conhecer apenas por suas “Artes Maiores”, mas pela relação humana com uma série de objetos ordinários (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.97). Nesse sentido, argumenta:

Se desejarmos entender de maneira mais clara uma época é necessário analisarmos aqueles objetos que estão mais em contato direto com o ser humano, e melhor afinados com a sua sensibilidade. Eles se constituem nas obras de arte ligadas às Artes Decorativas – são os móveis, os serviços de mesa e os trajes, entre muitos outros utensílios diários, que nos falam mais diretamente do gosto de uma época. Eles se modificam com maior velocidade e as suas transformações são aceitas mais rapidamente pelo homem comum do que aquelas ocorridas, por exemplo, na Pintura. [...] O *designer* é o artista nascido no século XX, pois projeta objetos utilitários em que o conteúdo estético é um elemento importante. Quando escolhemos uma geladeira ou um automóvel, além do seu lado funcional, levamos em conta também a sua beleza formal. Entre dois automóveis com a mesma *performance* técnica preferimos aquele que mais agrada ao nosso gosto, pela sua forma, pela sua cor ou ainda por um outro critério estético. O *design* corresponde às Artes Decorativas modernas representadas pelos móveis, cerâmicas, vidros, têxteis e demais utensílios da vida contemporânea. (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, pp.97-98)

De alguma forma, Cunha está chamando atenção para produções que cercam a vida humana, algo que o citado Alois Riegl já o havia sugerido pouco mais de um século antes. Ou seja, além de não ser exatamente uma novidade, ainda assim é algo que não foi incorporado à rotina do ensino da história da arte no Brasil.

Cunha defende ainda a necessidade de analisar cada período “através dos seus determinantes históricos – Economia, Sociedade, Religião, Política e outros – que interferem, direta ou indiretamente, sobre a criação”, bem como a partir “do pensamento estético em cada período histórico e suas principais teorias” (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.98). Essa talvez seja a proposta que, de fato, aponta para uma necessidade de aproximação entre a história da arte e a história. Penso que sua inclusão após os argumentos anteriores é quase uma consequência para uma melhor compreensão do objeto da história da arte. A forma que o autor constrói seus argumentos retira a história da arte e a própria arte do lugar de subserviência, atribuindo à primeira um lugar de investigação particular e retirando da segunda a atribuição de mera ilustração dos grandes fatos históricos. Além disso, como torna-se evidente a partir das determinantes históricas elencadas, não bastaria ao historiador da arte dialogar apenas com a história, mas com as ciências sociais (sociologia, ciência política ou antropologia) e econômicas, a teologia, a filosofia, entre outras disciplinas, de forma a compreender o objeto em sua complexidade estrutural.

Cunha propõe ainda como fundamental o “estudo da Iconologia e da Iconografia, para a compreensão dos diferentes assuntos usados pelos artistas nas suas obras”, de forma a tornar íntimo ao historiador da arte em formação os temas para “uma análise mais profunda de uma obra”. Do ponto de vista de Cunha, o investigador deveria não só conhecer os temas, mas

igualmente estudar “a maneira como eles podem ser tratados formalmente”, percebendo assim como determinada iconografia pode se comportar e se modificar ao longo do tempo (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.99)¹⁹².

Por fim, Cunha trata de um assunto o qual já foi abordado no capítulo 1: a questão da bibliografia utilizada no ensino da história da arte. O autor lamenta a “falta de compêndios, de caráter essencialmente didático, que auxiliassem os iniciantes, apresentando seus conceitos fundamentais, associando-os ao panorama histórico e às noções técnicas, bem como às soluções formais das obras de arte”. Segundo ele, apesar da extensa bibliografia sobre o assunto, há pouco material voltado para principiantes. Em suas próprias palavras, “nenhum se dirige para os que se iniciam, a fim de que possam ter uma visão global para, em seguida, poderem partir para a especialização nos diversos setores que compõem a história da criação artística” (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.100). Justamente como uma resposta a essa deficiência, publicou o “Dicionário de Artes Plásticas”¹⁹³, ao qual infelizmente não tive acesso. Percebe-se na argumentação de Cunha algo já desenvolvido no capítulo anterior: o papel pedagógico das obras generalistas de história da arte. No Brasil, isso é mais problemático, pois, na ausência de compêndios nacionais, usa-se como referência obras que enfatizam uma produção a qual não temos fácil acesso presencial, mas apenas virtual. De todo modo, é interessante perceber um encontro de interesses entre Cunha e Barata pela formação de base. É uma consciência sobre o processo de aprendizagem, uma sensibilidade para o fato de que a maior parte dos estudantes que ingressam no ensino superior não possuem os referenciais básicos para ler uma obra, algo que talvez devesse acontecer na escola básica, mas que é uma formação que não se dá por vários motivos. Entre eles, a falta de recursos e formação do corpo docente para tal, além da não obrigatoriedade do ensino da disciplina, mas apenas vinculada ao ensino artístico.

Cunha assim conclui seu texto:

Pelo exposto, concluímos que a formação de um historiador da arte é algo bastante complexa e, quase podemos dizer, enciclopédica. Ele deve conhecer, de uma maneira mais ou menos profunda, todos os fatos – a economia, a religião, a política e a organização social, entre muitos outros – de uma época, para que ele possa compreender e transmitir as características artísticas de um período histórico. Deve também saber os princípios básicos dos diferentes processos e técnicas artísticas, estar familiarizado com os elementos que constituem o vocabulário formal e as temáticas utilizadas pelos artistas plásticos, além de ter alguma intimidade com a história do

¹⁹² É certo que a referência de Cunha ao que tange os estudos iconográficos e iconológicos seja o historiador da arte alemão Erwin Panofsky (1892-1968). Como forma de uma melhor compreensão das breves reflexões do autor, indico o texto: PANOFSKY, Erwin. Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In: **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1986. pp. 47-65.

¹⁹³ CUNHA, Almir Paredes. **Dicionário de Artes Plásticas**. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2005.

pensamento estético. Creio que essas são as primeiras questões a serem levantadas num assunto tão amplo e importante com o seja a formação profissional do Historiador da Arte. [...] Essa minha intervenção teve a finalidade não só de levantar os problemas, mas de apresentar a contribuição de um professor que milita há quase meio século nessa área e que observa os resultados positivos dos métodos por ele empregados na didática da História da Arte. Espero que ela seja de alguma utilidade para a discussão em pauta. (CUNHA in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.101)

As comunicações de Lopes, Gonçalves e Cunha tornam evidente a urgente reclamação pelo desenvolvimento da história da arte no nível das graduações por meio da criação de cursos específicos. De modo geral, foi possível observar inúmeros consensos e nenhuma controvérsia, situação que é colocada em crise pela forma como a mesma reivindicação é apresentada pelo historiador da arte Jorge Coli no mesmo colóquio, em comunicação intitulada “Pela implantação de graduações em História da Arte nas universidades brasileiras”, apresentada no simpósio “o ensino da história da arte”.

Coli afirma que sua convicção acerca da “necessidade premente da implantação e desenvolvimento das graduações em História da Arte no Brasil” nasce de sua formação e trajetória enquanto historiador da arte. Em sua opinião, “o que é uma banalidade nas Universidades de outros países, é uma ausência insustentável no Brasil”. Em consonância com tantos outros argumentos apresentados até aqui, Coli destaca que “a história da arte sempre foi, em nossas universidades, concebida como uma disciplina complementar para estudos de arquitetura ou de arte”. Cita, como exemplo, a ausência de um “Departamento autônomo de História da Arte” no projeto de criação da USP. Situação que, como já visto, permanece até os dias de hoje. Em suas palavras, “apesar do esforço de alguns (entre eles os do prof. Zanini), nenhum projeto de formação específica na disciplina, para alunos que ingressassem na Universidade, pôde se implantar”. Como já avaliavam os outros historiadores da arte em comunicações apresentadas no mesmo colóquio e aqui elencadas, Coli relata os percursos improvisados que historiadores da arte “mais antigos”, “heróicos” e “autodidatas” traçaram para formar-se na área. Como Lopes e Gonçalves, Coli observa tal situação como consequência da “ausência de um lugar institucional bem definido no interior da academia”: formavam-se em áreas correlatas (como história, arquitetura, estética, sociologia, por exemplo), mas que, em sua opinião, não atendem às demandas específicas de tal formação. (COLI, in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.132). Finalmente, Coli destaca o que considera como um equívoco brasileiro e que, naquela época e ainda hoje, é tema de uma controvérsia sem fim:

Até hoje, quantos não pensam que a História da Arte é uma disciplina artística, e não histórica? O historiador da arte não é um artista, evidentemente. Ele tem que dominar os métodos do historiador, saber trabalhar com arquivos, com fontes primárias e secundárias, organizar interpretações que dependem dos ramos mais diversos dos estudos históricos. (COLI, in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.133)

Coli chega a afirmar ainda que, salvo erro de sua parte, até os anos 1980, “não havia ainda sequer uma única pós-graduação especificamente em história da arte no Brasil”. Admite a existência de “setores especializados em Teoria da Arte, mas que não enfrentavam diretamente uma área de pesquisa exclusiva em História da Arte”. Acredita assim que a primeira instituição que o tenha feito seja a UNICAMP, por meio de seu Departamento de História (COLI, in: RIBEIRO e RIBEIRO, 2007, p.133). Como já tratado em capítulo anterior, o Programa de Pós-Graduação em História daquela universidade foi criado em meados da década de 1970 e inaugurou uma área de concentração específica em história da arte pouco mais de uma década depois, no ano de 1988, a qual se desdobra atualmente em três linhas de pesquisa: Estudo das Tradições Clássicas; Questões de Arte Moderna e Contemporânea; Questões de arte não-europeia. Essa, no entanto, é uma informação controversa e que deve ser melhor apurada futuramente, por meio de uma pesquisa em documentos institucionais, algo que infelizmente não me foi possível nesta pesquisa. Ao contrário de Coli, Zanini atribuía à USP o pioneirismo em implantar um curso de História da Arte em nível de pós-graduação, como pode-se observar no trecho a seguir, extraído do artigo “Arte e história da arte”, o qual já anteriormente citado:

Em 1968, o Departamento de História implantou o primeiro curso de História da Arte em nível de pós-graduação no país. Como consequência da reforma universitária, o Departamento de História perdeu a disciplina (1970), transferida para os organogramas da ECA [Escola de Comunicações e Artes]. Em compensação, a História da Arte ganhou desenvoltura na escola recém-fundada, onde se criou o curso de Educação Artística em 1972, sendo de relevar que o mestrado inaugurado no Departamento de História, foi por sua vez herdado pela ECA nesse ano. Mais adiante, em 1980, surgiria na mesma unidade o doutorado (ainda hoje único na universidade brasileira). O Departamento de Artes Plásticas tornou-se a célula de outros cursos de pós-graduação em arte no Brasil. (ZANINI, 1994, p.488).

É provável que Coli considere o programa de pós-graduação da UNICAMP pioneiro por já contar há décadas com uma área de concentração específica em história da arte e pelo fato de estar vinculado institucionalmente a um departamento de história. No entanto, considero bastante problemático o autor descartar a existência de outros importantes programas, como o de História Social da Cultura, do Departamento de História da PUC-Rio, que iniciou suas atividades em 1986 e tem sido responsável pela formação de inúmeras gerações de historiadores da arte no contexto fluminense, juntamente com o Programa de Pós Graduação de Artes Visuais, da EBA/UFRJ, criado um ano antes, sendo os dois mais antigos programas em artes com linhas de pesquisa em história da arte do Estado do Rio de Janeiro. Ou mesmo o

próprio programa oferecido pela ECA USP¹⁹⁴, cuja informação registrada por Zanini é reiterada por Gilberto Prado, professor da ECA USP:

Em 1972, cria-se o curso de Educação Artística na ECA. Em seguida, em 03 de março de 1974, o primeiro mestrado em Artes na ECA e no Brasil é credenciado formalmente. O primeiro doutorado em Artes no Brasil começa também na ECA-USP em 1980. Quando o Prof. Zanini escreve o texto acima, em 1994, há pouco mais de uma década, ainda é o único curso de Artes em nível de doutorado no país. (PRADO, 2009, p.92)

É possível que, diante de tais relatos, surja a seguinte dúvida: mas os cursos de mestrado e doutorado oferecidos pela ECA não são em Artes? A questão é que a célula que dá origem ao programa hoje alocado na ECA tem sua gênese na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP. De acordo com dados levantados por Cristina Freire junto a Walter Zanini, a curadora indica que “as primeiras teses defendidas em História da Arte na USP” foram de autoria de orientandas de Zanini, entre as quais cita: Daisy Valle Machado Peccinini¹⁹⁵, Aracy Abreu Amaral¹⁹⁶, Annateresa Fabris¹⁹⁷ e Gabriela Suzana Wilder¹⁹⁸ (FREIRE, 2013, p.26). Verificando o currículo lattes de cada uma das historiadoras da arte referenciadas, alguns dados merecem ser destacados. Em primeiro lugar, três delas se graduaram em história pela antiga FFLC: Fabris (1966-1969), Peccinini (1960-1963) e Wilder (1964-1967). Peccinini inclusive registra que Zanini foi seu orientador de trabalho de fim de curso de graduação: uma monografia sobre a arquitetura do Barroco Mineiro. Há um salto que merece ser destacado, o qual talvez elucide os percursos da história da arte em nível de pós graduação na USP. Peccinini registra ainda que foi orientanda de mestrado em História de Zanini, o qual cursou também na FFLC entre 1966 e 1968, tendo como resultado a dissertação intitulada “Catálogo Crítico da Obra de Victor Brecheret”. Tendo em vista a transferência de tal “curso de história da arte em nível de pós-graduação” para a ECA no início da década de 1970, como já relatara Zanini (ZANINI, 1994, p.488), é interessante observar que as três alunas da FFLC transferiram-se para

¹⁹⁴ Deve-se lembrar que, além do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da ECA/USP com linha de pesquisa em História, Crítica e Teoria da Arte, há ainda o Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, o qual articula as seguintes unidades acadêmicas da universidade: Escola de Comunicações e Artes; Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH/USP); Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/USP); Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP); e Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP). Segundo informações publicadas no site oficial, “o Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo foi aprovado em julho de 2000, para os cursos de mestrado e doutorado. O mestrado foi recomendado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em julho de 2002 e implantado no primeiro semestre de 2003. O doutorado foi recomendado em agosto de 2013 e implantado no segundo semestre de 2014”. Informações disponíveis em: <<http://angico.usp.br/pgeha/index.php/pt-br/o-programa/historico>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

¹⁹⁵ CV Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/6693436455311198>>. Acesso em: 29 de abril de 2016.

¹⁹⁶ CV Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4769957191771889>>. Acesso em: 29 de abril de 2016.

¹⁹⁷ CV Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4678648388246134>>. Acesso em: 29 de abril de 2016.

¹⁹⁸ CV Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/9000232544919866>>. Acesso em: 29 de abril de 2016.

a ECA, onde cursaram seus mestrados e doutorados, sob a supervisão de Zanini. Entre 1974 e 1976, Wilder cursou o mestrado e, ao fim, defendeu a dissertação “Waldemar Cordeiro: pintor vanguardista, difusor, crítico de arte, teórico e líder do movimento concretista nas artes plásticas de São Paulo na década de 50”. Peccinini, que já fora orientanda de Zanini na graduação e no mestrado, cursou o doutorado também sob sua tutela, mas agora na ECA (a saber: entre 1981 e 1987), defendendo a tese “Novas Figurações, Novo Realismo e Nova Objetividade: Brasil Anos 60”. Fabris cursou tanto o mestrado (1973-1977, com a dissertação “Portinari, pintor social”) quanto o doutorado (1980-1984, defendendo a tese “Futurismo: uma poética da modernidade”) sob a orientação de Zanini já na ECA. Amaral fez um percurso um pouco diferente: das citadas, foi a única a se formar em jornalismo, pela PUC-SP (1952-1959). No âmbito da pós-graduação, entre 1968 e 1969, fez o mestrado em Filosofia pela FFLC sob a orientação do também historiador da arte Flávio Motta (defendendo a dissertação “As artes plásticas na semana de 22”) e só no doutorado, cursado já na ECA entre 1971 e 1975, tornou-se orientanda de Zanini, defendendo a tese “Tarsila: sua obra e seu tempo”. É óbvio que não há como comparar a forma de organização do curso de mestrado de outrora e a configuração atual do Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA hoje. No entanto, apesar de hoje os cursos de mestrado e doutorado oferecidos pelo programa da ECA terem ênfase em Artes Visuais, aglutinando atualmente pesquisas em duas áreas de concentração (a saber: Poéticas Visuais e Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte), não há como negar que ao abarcar uma linha de pesquisa em História, Crítica e Teoria da Arte não seja aí também lugar de institucionalização da disciplina; bem como, ignorar a vocação para pesquisas em história da arte que se desenhava desde sua pré-história no curso anteriormente oferecido pela FFLC.

Não descarto uma possível disputa pelo protagonismo, no entanto, penso que a posição adotada por Coli esteja menos para um equívoco e mais para uma tomada de posição a respeito do lugar institucional e epistemológico da história da arte. Coli reitera a compreensão de que ela pertence ao território da história e não das artes em outros momentos, inclusive citando os debates ocorridos no XXVI Colóquio do CBHA. Em entrevista concedida ao Jornal da UNICAMP em fins de 2006, pouco depois da realização do evento, Coli reforça a reclamação de inexistência de graduações em história da arte, a qual é apresentada no trecho a seguir como uma consequência da falta de compreensão da especificidade da desse campo de investigação científica, expressa na falta de projetos institucionais que prevejam lugar para ela se desenvolver (COLI in: KASSAB, 2006, p.2).

Gostaria, porém, de assinalar que as autênticas formações de historiadores da arte no Brasil terminam sendo tardias. Recentemente, o Comitê Brasileiro de História da Arte

(CBHA) fez um encontro na FAAP, onde foi martelado o fato de que é preciso uma graduação específica em História da Arte no Brasil. Todas as grandes universidades internacionais têm, mas no Brasil não existe. Existem pós-graduações como a da UNICAMP, em Campinas, mas não existem graduações. Seria muito bom que houvesse uma graduação, dentro do Departamento de História, e esse é outro ponto importante. Quando se criou a universidade moderna no Brasil, com a USP, em 1936, cogitou-se abrir departamentos de todo o tipo – Geografia, Física, Química, etc. Foi necessário trazer grandes professores europeus para formar esses departamentos, mas não se pensou em formar um departamento de História da Arte. Com isso, a História da Arte sempre teve um lugar extremamente precário na universidade brasileira, dependente de outras formações. Havia História da Arte para arquitetos, havia alguns historiadores da arte que formavam alunos de Belas Artes. Era uma disciplina um pouco amadorística e, dentro da universidade, quem se interessa por História da Arte conseguia fazer seu trabalho somente se enxertasse em alguns programas de pesquisa diversos, às vezes bem distantes da especificidade exigida pela História da Arte. (COLI in: KASSAB, 2006, p.2)

Coli avalia ainda que, no contexto brasileiro, há “uma bela e forte tradição em História da Literatura, em História da Filosofia, que são perfeitamente comparáveis à História da Arte”. No entanto, ao contrário da última, “sempre tiveram seu lugar legítimo e claro dentro da instituição e das grades universitárias”. Mais uma vez reitera a afirmativa de que “a primeira pós-graduação instalada em História da Arte no Brasil foi a da UNICAMP, em 1989”. Aproveita o ensejo para reafirmar outro argumento apresentado anteriormente no mesmo Colóquio: o equívoco geral em compreender a história da arte como uma disciplina artística e não como uma disciplina histórica. No contexto institucional, isso se demonstra para ele no fato de alguns colegas defenderem que a disciplina “tem que ficar nos institutos de arte”. Em suas palavras, para que se forme um historiador da arte é preciso fazê-lo aprender “os métodos da história, a trabalhar com documentos, a ir a fontes primárias, filtrar arquivos, a ter uma formação de historiador. Esse aspecto é crucial” (COLI in: KASSAB, 2006, p.2).

Coli avalia ainda as consequências da falta de legitimidade institucional para a história da arte. Na educação básica, por exemplo, falta a prática do exercício do olhar, que é algo essencial no ensino em história da arte. Coli observa que, no Brasil, “temos uma formação, desde o ensino médio, que é eminentemente literária e acreditamos que aprendemos tudo pelos livros, pelas palavras, pela leitura”. A história da arte contribuiria assim na “formação do olhar” (COLI in: KASSAB, 2006, p.2).

É necessário aprender a ver as obras, a trabalhar visualmente, da mesma maneira que se aprende a ler. Não há atalho, nem receita mágica. Essa leitura das obras é feita com exercícios, é um trabalho lento, progressivo. É como aprender a ler de fato, ou aprender uma outra língua. O olhar encontra não apenas uma dificuldade de aprendizado na base, como também uma dificuldade de barreira. Como o pesquisador não tem esse olhar, e às vezes nem sabe que ele existe, tende a substituí-lo por processos que são puramente intelectuais, discursivos. Quando se tem um quadro para analisar, o que se deve fazer? Olhar para o quadro. Geralmente, o pesquisador primeiro vai ler tudo o que foi publicado sobre a obra, vai buscar a teoria X ou Y, para ver se dá certo. Ao contrário, a primazia do olhar, e que introduz aquilo que eu chamo

de ética da obra, impõe a obra como sujeito. Ou seja, primeiro você recebe da obra as indicações necessárias para compreendê-la. Depois que você mergulhou, se familiarizou, aprendeu a captar os sinais que a obra emite, depois que você aprendeu a fazer relações visuais que muitas vezes não são passíveis de serem traduzidas em palavras, aí sim é possível fazer uma análise. Não é nada simples chegar lá e, para tanto, é preciso uma longa formação. (COLI in: KASSAB, 2006, p.2)

O entrevistador pede então um exemplo, de forma a tornar mais claras as ideias apresentadas, e Coli assim responde:

Um dos processos de demonstração clássica em História da Arte ocorre quando eu tenho tal quadro, de tal pintor. Basta ver o fundo em que está essa paisagem desse pintor italiano, por exemplo, para perceber que ele conhecia perfeitamente os pintores flamengos. Mas como se demonstra isso? Você põe lado a lado um detalhe da paisagem do pintor italiano e um detalhe do pintor flamengo, e o olhar constata que existem afinidades e semelhanças, mas isso não se traduz com palavras, não cabe no texto. Não existe maneira de trazer essa prova, que é eminentemente visual e intuitiva, para o texto. Eu posso escrever páginas e páginas a respeito disso, mas se você, como estudioso, não vir a duas coisas, a prova não é feita. (COLI in: KASSAB, 2006, p.2)

Na versão online da entrevista, que é mais completa do que a impressa, Coli afirma acreditar que “o desenvolvimento de pós-graduações em História da Arte atualmente, com a presença de historiadores da arte em várias universidades brasileiras” resultaria na criação de uma graduação específica na área no país.¹⁹⁹

Antes mesmo do colóquio e da referida entrevista, Coli já havia abordado essas questões em palestra de encerramento do II Encontro de História da Arte²⁰⁰, a qual é também registrada em matéria publicada no Jornal da UNICAMP. Retoma o argumento de que a “história da arte é uma disciplina histórica e não uma disciplina artística”. Para ele, trata-se de “questão essencial mas pouco pensada no Brasil” e que torna-se evidente, por exemplo, “quando procuramos referências no CNPq e em outras agências de pesquisa”: nesses documentos, “a história da arte está relacionada não com a história, mas com as artes”. Coli narra ainda que, na ocasião da criação da área de concentração em história da arte no Programa de Pós-Graduação em História no IFCH/UNICAMP, vozes do Instituto de Artes da mesma universidade teriam se levantado “em protesto, reivindicando a matéria como de sua esfera”. Segundo seu relato, uma reunião foi chamada, de forma a esclarecer a situação, o que acabou se transformando em “um debate intelectual” de convencimento de que “o historiador da arte é, de fato, um historiador”. Coli teria ainda usado como exemplo uma das comunicações apresentadas no evento, cujo tema foi o desenho. O argumento de Coli é que, mesmo

¹⁹⁹ Versão online da entrevista de Coli disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2006/ju345pag02.html>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

²⁰⁰ Os Encontros de História da Arte são promovidos anualmente desde 2005 pelos alunos do Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

reconhecendo “a importância deste gênero”, isso “não transforma seu artista em historiador da arte – este trabalha com arquivos e métodos”. Prossegue lançando mão de outro exemplo: “da mesma forma, o arquiteto que pretende se transformar em historiador da arte precisa ele mesmo se transformar. Ele não pode ser historiador da arquitetura enquanto arquiteto” (COLI in: SUGIMOTO, 2006, p.11). Mais adiante, a matéria relata ainda que, em dado momento, Coli foi questionado sobre o que seria mais importante para um historiador da arte, tendo assim respondido, usando o mesmo argumento da ética do historiador da arte, o qual foi citado em referência anterior:

Existe uma qualidade fundamental, que é a ética. É a postura do historiador da arte diante da obra. Se estou tecendo um discurso que vai permitir entender melhor a obra, então preciso ser rigorosamente ético com ela, obedecendo as indicações que está me dando. Ao mesmo tempo em que se procura entender o objeto, é preciso se submeter a ele. (COLI in: SUGIMOTO, 2006, p.11)

Coli reivindica a criação das graduações, atentando justamente para a especificidade do objeto de estudo da História da Arte, os fenômenos artísticos, considerando-o diverso daqueles focados pelos demais ramos da História. Aponta para a diferença essencial existente entre o documento histórico (objeto de estudo da História) e a obra de arte (objeto específico da História da Arte):

O documento é um traço do passado, que nos auxilia e nos dá pistas sobre fatos que queremos entender. Já a obra de arte continua emitindo sentidos no correr do tempo. A questão para o historiador é enfrentar a obra de arte como sujeito, indo buscar nela esses sentidos, sempre com a consciência de que está buscando sentidos parciais [...]. A obra de arte, enquanto sujeito, não é algo estável, ela se modifica com o tempo, muda aos nossos olhos, oferecendo para cada geração uma leitura diferente. A obra vai continuar sendo pertinente, mas os ângulos mudam” (COLI in: SUGIMOTO, 2006, p.11).

O argumento de Coli parece-me próximo, em certa medida, daquele defendido pelo crítico e historiador da arte Ronaldo Brito (1949-) em texto intitulado “Fato estético e imaginação histórica”²⁰¹, no qual desenvolve “algumas reflexões e ponderações livres” acerca de problemas e questões que permeiam o cotidiano do Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura da PUC-Rio, em que participa como docente. Entre várias outras ponderações, Brito afirma que “por algum tempo vigora já uma disciplina de história da cultura que consiste em historiar as séries de fatos culturais e a produção artística. Adverte em seguida

²⁰¹ O texto foi apresentado originalmente no encontro “Cultura: substantivo plural”, promovido pelo Centro Cultural do Banco do Brasil em meados da década de 1990. Foi publicado outrora em livro de mesmo nome, organizado por Márcia de Paiva e Maria Ester Moreira (Rio de Janeiro: CCB/Editora 34, 1996) e, posteriormente, integrou uma coletânea de textos de Brito organizado por Sueli de Lima. A edição que uso aqui é a última: BRITO, Ronaldo. Fato estético e imaginação histórica. In: LIMA, Sueli de (org.). **Experiência Crítica – textos selecionados: Ronaldo Brito**. São Paulo: Cosac Naify, 2005. pp.139-151.

que “um conceito mais contemporâneo de história da cultura torna contudo tal perspectiva insuficiente e considera seus critérios precários, rudimentares”. E assim prossegue:

Percebe-se que o problema não consiste somente em historiar fatos culturais. A questão é incorporar a dimensão da cultura, a dimensão do simbólico, ao próprio conceito de fato histórico. O que passa a exigir do historiador o reconhecimento da fundamental importância, para seu próprio ofício, do que chamaríamos “imaginação histórica”. (BRITO in: LIMA, 2005, p.139)

De forma a dar força ao seu argumento, Brito evoca aquilo que indicava como uma vivência então notória: “uma crise da consciência histórica”, que adviria do “reconhecimento de que a história escapa aos desígnios do que seja uma *consciência* – o que permitiria compreendê-la e mesmo projetá-la ou programá-la”. Assim, para Brito, se por um lado o termo “consciência histórica” designaria “o momento do idealismo moderno que supunha ser possível reendereçar a história em sentido emancipatório ou revolucionário a partir da compreensão de suas leis”; por outro lado, “o que se constata amargamente agora, com a falência das ideologias e como o desencanto cultural que vivemos, é a insuficiência do próprio conceito de ‘consciência histórica’” (BRITO in: LIMA, 2005, p.140). E enquanto crítico e historiador da arte, Brito lança-se em uma defesa da comunidade científica que integra e do seu território de atuação:

E aí que a história da arte – a experiência estética – teria certamente muito a nos dizer. A história que, anteriormente, via com suspeição os critérios de avaliação estética, por julgá-los afinal subjetivos, começa a se interrogar sobre os eventuais méritos, sobre a eventual perspicácia crítica, dessa prática eminentemente incerta, dubitativa, do historiador da arte. A história da arte passa desde logo a interessar à história na medida em que envolve uma ambiguidade, uma relatividade, um questionamento que não é somente da ordem da consciência mas, sobretudo, da ordem da vivência. Talvez, em lugar da consciência histórica, o que se precisa hoje seja de uma autêntica experiência histórica. E por experiência histórica entenda-se uma inter-relação entre sujeito e objeto de tal forma que não há diferença nítida entre critérios objetivos e padrões subjetivos. A disciplina da história da arte, para se impor, para obter estatuto universitário, postulou alguns princípios que deixavam intacta a questão do juízo estético da obra. Wölfflin²⁰², entre outros, fez isso. Era necessário que o juízo estético permanecesse de fora, pois não dava conta do quesito objetividade. Eis a dificuldade da história em lidar com o fato artístico: nele são inseparáveis o princípio formal de construção e o elemento histórico de sua força de revelação, de sua aparência estética propriamente dita. (BRITO in: LIMA, 2005, p.140)

Brito discursa claramente a partir de um lugar particular: a história da arte, campo de investigação científica que ainda peleja pelo reconhecimento de suas especificidades. O objeto de sua análise é assim pensar as contribuições que a história da arte traz para a história de modo geral. No entanto, o que Coli considera como “uma diferença essencial entre o documento histórico e a obra de arte” (COLI in: SUGIMOTO, 2006, p.11) e Brito chama de um “prazer

²⁰² Quando cita ao historiador da arte suíço Heinrich Wölfflin (1864-1945), Brito faz referência particular à obra “Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução os estilos na arte mais recente”.

específico do historiador da arte” – “a experiência, sempre contemporânea, que os objetos da história da arte proporcionam ao historiador” (BRITO in: LIMA, 2005, p.141) –, o historiador da ciência Kostas Gavroglu defende como algo que impregna toda a história, é próprio do ofício do historiador de modo geral: os documentos históricos (de modo geral, e não estritamente as obras de arte) emitem sentidos, permitem leituras e interpretações as mais diversas, dependendo do ponto de vista, das questões colocadas pelo historiador aos documentos que serão suas fontes. Assim, essa multiplicidade de leituras pode ser oferecida também por outros documentos históricos. Como afirma Gavroglu: “as fontes permanecem sempre ativas” (GAVROGLU, 2007, p.129). Os documentos falam: vozes exaltadas, contidas, e inclusive silenciosas deles emergem. Cabe ao historiador escolher o que ouvirá ou não. Ou ainda: se “imporá” aos documentos que digam aquilo que deseja ouvir. Segundo Gavroglu,

As vozes da história possuem uma particularidade singular: fazem-se ouvir apenas porque os historiadores, com os seus preconceitos e os seus propósitos, formaram um quadro básico de expectativas concretas a respeito do tipo de respostas que pretendem. [...] As vozes estão lá, sim, mas são somente atividades e, sobretudo, só se tornam inteligíveis por parte dos historiadores se eles as convidarem a fazerem-se ouvir através do enquadramento concreto que formaram. (GAVROGLU, 2007, pp.113-114)

Outra questão se evidencia: “não existem historiadores objetivos e abertos a tudo” (GAVROGLU, 2007, p.114). O exercício de inquirir as fontes e suas consequências é de responsabilidade do historiador: isso não é uma situação contornável, da qual ele possa se esquivar, mas uma condição do seu ofício. O historiador lê as fontes a partir das questões que as colocam. Afinal, como afirma Gavroglu,

Sem esta relação dialética entre as fontes e os historiadores, sem esta capacidade de manusearmos o encontro conjuntural de fontes e historiadores é quase impossível fazer história. A tarefa dos historiadores consiste, em última análise, em controlar essas vozes, controlando-se simultaneamente a si próprios em face delas. (GAVROGLU, 2007, p.114)

A investigação histórica relaciona-se intimamente com escolhas e interpretações de fatos, correlacionando-os. As fontes podem dar respostas diferentes, variando do ponto de vista adotado por seu interlocutor. Gavroglu assim conclui:

Nós não somos conhecedores passivos dessa bibliografia. Pelo contrário, tomamos posições sobre cada obra que lemos. [...] Quando formulamos perguntas para investigação, as formulações, por um lado, revelam as nossas teorizações mais gerais (sem que forçosamente tais teorizações possam ser formuladas com clareza) e, por

outro lado, determinam à partida o gênero de fontes que deveríamos analisar, daí as expectativas que temos a seu respeito (GAVROGLU, 2007, p.128).²⁰³

A partir de tais referenciais, tendo a pensar que a maior contribuição da história da arte para a história resida no fato de que a primeira aponta para uma multiplicidade de sentidos que fontes de diferentes naturezas emitem, sejam elas documentos nos quais predominam a palavra ou obras de arte visuais que requerem um exercício apurado de olhar, valorizando assim a investigação das formas sensíveis. Nesse sentido, é importante que, como insiste Coli, que o historiador de modo geral se transforme em virtude do objeto que tem diante de si.

Retomando assim o argumento de Coli sobre a relação entre ética e o ofício do historiador da arte que deve se submeter ao objeto, me parece uma arapuca pela qual ele próprio é capturado. Não discordo, a princípio, de que o historiador da arte é, em última instância, um historiador. No entanto, como o próprio Coli esclarece, o historiador da arte é um tipo particular, pois além de trabalhar com arquivos e métodos, ele tem diante de si o fenômeno artístico. Considerando as cargas horárias diminutas ou inexistentes de disciplinas que se ocupem dos fenômenos artísticos nos currículos das graduações em história, essa é uma conta que simplesmente não fecha. Como um historiador pode se submeter a um objeto de estudo com o qual simplesmente não consegue lidar por carência de formação básica, algo que, como já foi repetido reiteradamente, é difícil de suprir no âmbito da pós-graduação? Que tipo de ética para com a obra, para usar uma ideia do próprio Coli, pode-se esperar de um profissional formado com fontes e referências escritas? Que tipos de questões podem ser levantadas diante de objetos com os quais o historiador em formação pouco tem contato? Apesar de reconhecer a importância conferida à história da arte no Departamento de História da UNICAMP, sendo

²⁰³ No mesmo artigo já citado de Brito, o autor faz as seguintes ponderações sobre o tema, as quais considero oportunas e diretamente relacionadas ao argumento de Gavroglu: “Apoiada em princípios positivistas de ordenação, a história tradicional compunha uma narrativa – que mal se reconhecia como tal – baseada na transparência de seus objetos teóricos, tais como ‘o curso do tempo’. O novo historiador tem cada vez mais consciência aguda de que a história é escrita e escrita por ele, historiador. Ele escreve a história, é parte dela, e no momento em que a escreve constrói uma história a partir de certo padrão de narração, segundo uma *forma*. No momento em que se depara com o problema do *escrever* da história, a *forma* que está dando ao suposto curso objetivo de acontecimentos, se sabe, fatalmente, uma consciência contemporânea a expor os limites da suposta objetividade, os limites da suposta transparência dos fatos. [...] A interpretação não se sobrepõe aos fatos. Os fatos, em si mesmos, são fatos interpretados. Quando se lê a história se lê um texto, é claro. O problema do narrar, o problema do escrever a história é um problema histórico. Obviamente não estou dizendo que inexistam o real. Mas, quando o real se torna histórico e captado no interior de outra ordem, é efetivado na ordem da linguagem. Quando o historiador contemporâneo percebe que utiliza uma linguagem – linguagem que não é só verbo e escrita, é também um método, uma tática de pensamento, um projeto de compreensão –, obriga-se a um comprometimento cultural. Num sentido muito amplo, passa a sentir como a filosofia lhe é imprescindível para a compreensão íntima da metafísica ocidental, dentro da qual seu trabalho ainda problemáticamente se encontra. Assim, ele pode observar as premissas idealistas que operam, sem que suspeitasse, na base da sua história. E como essa origem e essa tradição conduzem a determinada concepção de história, a certa concepção de verdade. [...] Mas, afinal, quem é o historiador? Aquele que sofre de paixão crônica pela realidade, mas é casado, querendo ou não, com a linguagem” (BRITO in: LIMA, 2005, pp.141;143;146).

dada ao corpo discente, desde 2005, a possibilidade de concluir a graduação em história com ênfase em história da arte²⁰⁴, essa é uma característica específica dessa instituição, não é definitivamente uma realidade das graduações em história no país. Além disso, como será visto mais adiante, apesar de Coli observar o historiador da arte como historiador e, ao mesmo tempo, defender a necessidade de graduações específicas para a formação nessa área de pesquisa em nível de graduação, essa não é uma opinião consensual entre os historiadores.

De modo geral, julgo a avaliação de Coli muito acertada, sendo a única exceção a sua negação veemente da inexistência de qualquer formação na área em nível de graduação. Suas considerações parecem assim revelar não um possível desconhecimento da existência da única graduação específica na área então existente (aquela alocada no Instituto de Artes da UERJ, cujas origens serão levantadas e debatidas no próximo capítulo); mas uma posição ideológica, marcada pelo desencontro entre sua expectativa pessoal e a realidade brasileira. Ao contrário do contexto acadêmico europeu, no Brasil, tanto as graduações quanto os programas de pós-graduação com área de concentração e/ou linhas de pesquisa em História da Arte na maior parte das vezes se encontram vinculados a Institutos ou Departamentos de Artes, salvo algumas exceções, como a graduação e o Programa de Pós-Graduação da UNIFESP (em funcionamentos desde 2013) e os já citados Programas de Pós-Graduação em História da UNICAMP e da PUC-Rio.

Não é que se negue a importância do conhecimento dos métodos e das reflexões específicas da história para a formação do historiador da arte, nem que o historiador da arte é também um historiador. No entanto, só os domínios da história não bastam para a formação do historiador da arte. Além da necessidade de conhecimento de outras áreas, de forma a conseguir lidar com o fenômeno artístico que, em si, é interdisciplinar, há um ponto de vista específico da história da arte, o qual foi debatido, em parte, no capítulo 1 e continuará a ser no capítulo 4.

Por ora, levanto a seguinte questão: se a história da arte pertence à história, qual o motivo para ela não ter se desenvolvido nesses domínios institucionais (ao menos, na forma como Coli e eu esperaríamos, com a criação de uma formação específica)? Para o debate da

²⁰⁴ De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de graduação em história da UNICAMP, são oferecidas “duas graduações em História (Licenciatura e Bacharelado) e duas ênfases (Ênfase em História da Arte e Ênfase em Patrimônio Histórico e Cultural). Os dois cursos encontram-se integrados, estando a formação do bacharel inteiramente contida na do licenciado. [...] Considerando o potencial do corpo docente responsável pela formação do historiador e do professor de história e pensando num diferencial no perfil de nossos graduandos, foram introduzidas em 2005 duas Ênfases para efeito de fornecimento de certificado de estudos: Ênfase em História da Arte e Ênfase em Patrimônio Histórico e Cultural. Para a obtenção das ênfases, os graduandos deverão cursar, além de todas as disciplinas do currículo pleno, 4 disciplinas específicas: 3 disciplinas criadas e designadas para este fim e, ainda, 4 créditos opcionais e eletivos dentre um rol de disciplinas selecionadas” (UNICAMP, 2015, pp.6-7). O documento encontra-se disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pf-ifch/public-files/graduacao/projeto-pedagogico-historia.pdf>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

questão, penso que uma importante referência seja a ideia de disputa por território científico, tal como é tratado por Gavroglu. À história não interessa criar uma competição interna de disputa de território epistemológico e institucional, tudo deve estar contemplado no espaço por ela já dominado. Pensar uma graduação específica em história da arte ou em história da ciência (outra polêmica questão) seria colocar-se em risco, ver-se diluir no que pressupõe como uma especialização precoce dentro de um domínio de conhecimento que correria o risco de perder seu centro de referência. Nas palavras de Gavroglu, o processo de formação, reconhecimento e legitimação de uma “nova comunidade científica”

Faz-se em detrimento de uma outra, retirando-lhe privilégios sociais e elementos ideológicos. Por isso, os processos de formação das novas comunidades científicas nem sempre são bem-vindos por parte dos membros de outras comunidades já formadas, uma vez que com a formação da nova comunidade, são afetados interesses não só materiais mas também intelectuais. Assim, a história da formação de uma nova comunidade científica pode envolver períodos de forte tensão e, muitas vezes, de violência, uma vez que, em última análise, a criação de uma comunidade conduz, essencialmente, a uma redistribuição de poder, não só sobre os homens, mas também sobre as ideias que os homens “administram”. (GAVROGLU, 2007, p. 187)

Esse debate se conecta diretamente a uma outra questão: mesmo diante de situações tão adversas, como os percalços para o reconhecimento da importância do ensino da história da arte para a formação artística (por exemplo), por que a história da arte encontrou aí espaço para desenvolver-se? Essa é uma questão que será retomada nos próximos capítulos, mas me parece que nas escolas de arte, apesar da história da arte ainda pelear por um espaço proporcional à sua importância, não há uma disputa tão tensa entre comunidades científicas. Na realidade, essa relação simbiótica se mostra, ao menos para mim, como bastante oportuna. Os historiadores da arte reconhecem e registram obras de arte em uma narrativa institucionalizante e é importante para os artistas estarem próximos desses processos de legitimação. Por outro lado, é essencial para o historiador da arte estar próximo do processo de criação. Na ausência de acervos próprios nas universidades e da impossibilidade de oferecer aulas práticas para os historiadores da arte, o contato com o processo de produção da obra, com os artistas também em formação, tem sido um elemento definidor da história da arte que se constrói no Brasil. É curioso pensar isso ao lado da quantidade expressiva de teses, dissertações e monografias que tem como tema obras e artistas se comparada ao número de trabalhos que se ocupam de reflexões epistemológicas, revisões e proposições de métodos, ou mesmo histórias institucionais.

De todo modo, um dos aspectos levantados por Coli é que a pessoa que recebe formação em arte ou arquitetura, por exemplo, precisa se transformar para se tornar historiador da arte. No entanto, alterando a ordem dos fatores e colocando em pauta a formação oferecida nos

cursos de graduação em história, uma outra questão se coloca: em que medida os historiadores tem se transformado para lidar com objetos para os quais não recebem formação? Seja para transformar-se em historiador da arte ou da ciência, os historiadores estão preparados para lidar de fato com esses fenômenos?²⁰⁵

O que se percebe é que entre a expectativa e a realidade, além de histórias truncadas, há uma série de controvérsias. Ao invés do lamento pela inexistências das circunstâncias ideais, penso que seja mais produtivo avaliar o que se tem e pensar como chegamos até aqui. Essas argumentações que, até o momento, parecem mais especulações vagas serão melhor compreendidas nos próximos capítulos, quando serão retomados os processos de criação e implantação dos cursos de formação específica em história da arte em nível de graduação. Como uma primeira parte desse levantamento, é proposto o capítulo a seguir, no qual serão tratados os percursos e percalços do primeiro Curso Superior de História da Arte sobre o qual se tem notícia no Brasil.

²⁰⁵ Recentemente, a historiadora e professora Gisela Tolaine Massetto de Aquino defendeu a tese “História da ciência e epistemologia: um estudo no ensino médio brasileiro”. A pesquisa, que tem como ponto de partida sua experiência como professora de história na educação básica, defende a importância da articulação das chamadas ciências duras (Ciências da Natureza e Matemática) e as mais suaves (Humanidades) na educação básica, defendendo que à História caberia a mediação entre essas duas culturas, por meio da inclusão do ensino de história da ciência como conteúdo do ensino básico. No entanto, um dos problemas avaliados pela pesquisadora é que o historiador, por deficiência de formação, não está preparado para lidar com história da ciência: “geralmente o estudante que escolhe seguir carreira na área de humanidades não consegue compreender muito bem, ou que não gosta das disciplinas ligadas às ciências da natureza ou da própria matemática. Esses alunos se encaminham para curso ligados à área de humanidades. Nos cursos de graduação em história, poucas são as escolas que têm cursos de história da ciência, para oferecer aos estudantes, o que torna deficitária sua formação” (AQUINO, 2016, p.160).

CAPÍTULO 3. Do IBA-RJ à UERJ: o primeiro Curso Superior de História da Arte no Brasil.

No capítulo 2, foi apresentado um levantamento de reivindicações pela criação de um curso superior em história da arte no Brasil, tendo como recorte um extenso período temporal: desde a campanha encampada por Mario Barata a partir da década de 1950, as quais foram reiteradas por seus contemporâneos Walter Zanini e Mário Pedrosa; até as manifestações recentes acerca do tema realizadas particularmente no XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte, em 2006. Por meio da fala de vários atores, tentou-se evidenciar que a demanda por um curso de história da arte em nível superior além de não ser recente, foi sendo contornada por várias questões e controvérsias que se tornaram bastante evidentes na primeira década do século XXI. É importante relacionar essa observação com o fato de que é justamente entre a virada do século e a primeira década de 2000 que o único curso até então existente – aquele oferecido pela UERJ – passa por um profundo processo de revisão e outros quatro bacharelados na área são criados. Como já afirmado em momento anterior, deve-se considerar que a criação de um lugar institucional de formação específico na área envolve também um processo de legitimação de uma comunidade científica que sempre pelejou por seu reconhecimento. Nesse sentido, torna-se compreensível que haja resistência e oposição daqueles que se sentem ameaçados por tal alteração e redesenho do território acadêmico e epistemológico.

No presente capítulo, o qual divide-se em duas partes, pretende-se percorrer o processo de criação e reconhecimento do primeiro curso superior de história da arte sobre o qual se tem notícia no país, o qual justamente originou aquele que durante quase meio século foi o único no contexto brasileiro. Na primeira, esboço um contexto geral, de forma pensar as circunstâncias históricas e artístico-culturais das quais emerge o projeto de criação de um curso de formação específica na área e nas quais se inserem parte das reivindicações tratadas no capítulo anterior. Além dos debates internos à área, deve-se ter em vista que a criação desse curso tem relação com um projeto de sociedade.

Na segunda parte, organiza-se a primeira fase da trajetória do curso, que se inicia na década de 1960, com sua criação e funcionamento na estrutura do extinto Instituto de Belas Artes (IBA-RJ); seu percurso vacilante e quase extinção diante da substituição da antiga instituição pela Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV), em 1975; até a reformulação

do curso com sua transferência definitiva para a UERJ entre o final da década de 1970 e início de 1980. Como o acesso a documentos oficiais foi bastante prejudicado, grande parte das fontes que me ajudaram a reconstituir esse percurso foi levantada em jornais da época e de publicações de Diários Oficiais. Nesse sentido, as fontes usadas no presente capítulo foram obtidas junto ao Arquivo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Sub-Reitoria de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DEP/SR-1/UERJ) (particularmente o processo UERJ 605/DAA/1980), ao Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ) (onde basicamente foram consultadas publicações de Diários Oficiais) e na Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional (a maior parte dos diversos periódicos publicados entre as décadas de 1950 e 1980 consultados). As únicas exceções foram as matérias publicadas nos jornais O Estado de São Paulo e O Globo. As notícias aqui citadas foram levantadas nos acervos específicos disponibilizados pelos próprios jornais: Acervo Estadão e Acervo Digital O Globo.

3.1. Sobre biscoitos e outros monumentos: um enquadramento sobre o Brasil em meados do século XX.

“Pai, traz o biscoito da vaquinha?”

O “biscoito da vaquinha”, que inúmeras vezes pedi ao meu pai que não o esquecesse de trazer em suas idas ao mercado, é para mim correlata às *madeleínes* para Marcel Proust (1871-1922). Em minhas memórias, ele tem gosto de sábado, dia tradicionalmente dedicado às compras. Faz-me lembrar também do acidente que meu pai sofreu ao tentar consertar o telhado, tendo que ser socorrido por minha mãe às pressas, juntamente com minha irmã mais nova que fora atingida por algumas telhas. Deixados sob os cuidados de uma vizinha, o “biscoito da

vaquinha” foi o único alimento que, em meio à aflição da espera, eu e meu irmão não recusamos.

Com o tempo, já na universidade, descobri que a minha *madeleine* além de se chamar “biscoito de leite maltado”, guardava uma monumentalidade pouco conhecida ao grande público consumidor desta iguaria produzida pela Piraquê S.A., indústria brasileira de alimentos sediada no município do Rio de Janeiro, cuja fundação data da década de 1950. A embalagem amarela decorada com vacas malhadas e biscoitos foi concebida por Lygia Pape (1927-2004). Entre as décadas de 1960 e 1990, a artista fluminense foi responsável pelo desenvolvimento da logomarca da Piraquê, bem como do *layout* de todas as embalagens (MACHADO, 2008, p.22).

Descobri também que Pape foi responsável por uma verdadeira inovação no conceito de embalagem, “depois copiado por outras indústrias do Brasil e do exterior. [...] A artista desenvolveu [...] um método próprio de cortar e colar o papel de embalo, de modo que ele passou a envolver os biscoitos sem gerar sobras dos lados, acima ou abaixo” (NAME, 2008, p.34).

Antes, os biscoitos eram guardados em recipientes padronizados (caixas ou latas), não havendo diferença se o biscoito fosse pequeno ou grande, quadrado ou redondo. As embalagens de Pape foram inovadoras ao transformarem biscoitos em figuras geométricas espaciais. No desenho da embalagem, o biscoito é também usado como forma geométrica plana. A fotografia do biscoito-forma poderia possuir assim dois significados: um literal e outro metafórico. Literalmente, elucidava o conteúdo. Metaforicamente, funcionava como peça de engrenagem, parte de uma série. Ao transformar-se em sólido, provocava a sensação de movimento contínuo: sem um marco visual que estabeleça claramente os limites entre início, meio e fim, a imagem composta a partir da ideia de coletivo continua no próximo pacote das pilhas da gôndola. A construção assim dá a conhecer o todo através da parte. A repetição ordenada dos temas plásticos e do texto faz com que a estrutura visual como um todo seja previsível. Forma e conteúdo são entrelaçados nas embalagens: o biscoito-forma não é apenas produto da indústria, mas também reforça o paradigma industrial.

Lygia Pape não foi a única a aplicar a objetos cotidianos princípios construtivos²⁰⁶ e, por esse mesmo motivo, é possível observar uma relação formal direta entre as “ordinárias”

²⁰⁶ Princípios construtivos tais como aqueles definidos por Theo Van Doesburg (1883-1931), fundador junto a Piet Mondrian (1872-1944) do *De Stijl* ou Neoplasticismo (1917-1928). Em texto de introdução do primeiro número da revista “Arte Concreta” publicado em 1930, o artista argumenta: “3º. O quadro deve ser inteiramente construído com elementos puramente plásticos, isto é, planos e cores. [...] “4º. A construção do quadro, assim como seus elementos, deve ser simples e controlável visualmente” (DOESBURG in: AMARAL, 2015, p.42). Entre 1936 e 1949, Max Bill (1908-1994) aprofunda e revisa as ideias de Van Doesburg. Bill denomina como “arte concreta as obras de arte que são criadas segundo uma técnica e leis que lhes são inteiramente próprias”. A

embalagens desenhadas por Pape para a Piraquê e as pesquisas artísticas desenvolvidas pela artista e por outros entre as décadas de 1950 e 1960. Por exemplo, nos Balés Neoconcretos I e II (1958-2000-2012), concebidos por Pape e Reynaldo Jardim (1926-2011), os bailarinos são substituídos por formas geométricas espaciais (cilindros e paralelepípedos) ou planas (quadrado e retângulo) que são deslocados pelo palco por um corpo invisível em movimento “descontínuo, como segmentos de reta” (GULLAR in: BORJA-VILLEL e VELÁZQUEZ, 2012, p.166) (ver QUADRO RELACIONAL IV). Ou ainda entre a construção da embalagem do Biscoito Água e Sal, na qual o conteúdo transforma-se em forma geométrica plana (quadrado), e o Metaesquema e o Grande Núcleo de Hélio Oiticica (1937-1980), obras nas quais os mesmos

arte concreta criaria, segundo Bill, “novas realidades” por meio das cores, do espaço, da luz e do movimento: “as ideias abstratas que antes não existiam a não ser no espírito se tornam visíveis sob forma concreta” (BILL in: AMARAL, 2015, p.48). Ainda que seja retomado mais adiante, vale aqui também ressaltar que a Bill é concedido o prêmio de escultura pela sua Unidade Tripartida (1948-1949) na ocasião da I Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo, sendo considerado como um importante propagador da arte concreta no Brasil e na América Latina. Deve-se considerar ainda a recepção e as influências da Bauhaus (1919-1933) no contexto brasileiro. A escola é considerada por Brito como “o momento sem dúvida mais representativo da questão construtiva na primeira metade do século”. Descreve-a como “um projeto amplo que incluía a criação de métodos didáticos de transmissão da arte e possuía, implícita, uma proposta prática de integração social da arte. Tratava-se, em linhas gerais, de fundar uma estética da civilização contemporânea que viria a informar todas as suas atividades. O objetivo era a utilização racional, humana e esteticamente progressista dos amplos recursos industriais modernos. A arte deixaria, afinal, o seu tradicional terreno especulativo, ingressando na tarefa de organizar o meio ambiente” (BRITO, 1999, p.20). Mais adiante, no entanto, Brito advertirá que “o sonho do design, o seu projeto de ‘espiritualização’ do cotidiano, o seu desejo de criar uma transcendência para o ambiente moderno, revelaram-se afinal como o resultado de um raciocínio grosseiramente positivista e pequeno-burguês. Foram assimilados pelo sistema enquanto agentes mecânicos da repartição do espaço social em níveis de consumo, em mundos tangenciais que manipulam o desejo das classes segundo o imperativo da ascensão. E servem a uma estratégia do capitalismo contemporâneo de canalizar as singularidades, mesmo as perversas, para o interior dos dispositivos de consumo, produzindo o simulacro da libertação sexual, por exemplo (BRITO, 1999, p.21). Por fim, considera o Construtivismo Russo, outra importante referência, como “o momento mais agudo na sequência das tendências construtivas da primeira metade do século [XX]. [...] Ao inscreverem a participação da arte numa luta política e ideológica concreta, e num sentido bem mais amplo do que simplesmente como material de propaganda, os construtivistas produziram uma ruptura decisiva, em dois lances: o primeiro com respeito à posição da arte na sociedade burguesa, abrindo caminho para que escapasse ao confinamento do estético; e o segundo, corolário do primeiro, permitindo que se pudesse pensá-la no campo das transformações ideológicas. Era a manobra da ideologia dominante – a arte pela arte (leia-se: a arte restrita a um espaço social fechado e destinada a cumprir um percurso circular) – sendo desmontada em seu eixo básico. Tomando radicalmente o pressuposto construtivo – a inteligibilidade universal do trabalho plástico – os revolucionários soviéticos lutavam para transformar a arte num instrumento social cuja prática estaria ao alcance de todos – do desejo de todos – desobstruída por instituições e separações de classe” (BRITO, 1999, pp.24-25). Ao descrever a terceira exposição do grupo OBMOKU (a Sociedade dos Jovens Artistas), ocorrida em 1921, Fer destaca o seu aspecto de “experimento, no sentido científico”: “o grupo OBMOKU empregou materiais industriais para produzir ‘construções’, em vez de ‘obras de arte’ (o que significava, para o grupo, a pintura de cavalete e a escultura decorativa). [...] Os construtivistas não viam a si próprios como artistas no sentido convencional, e os objetos que produziam não deveriam ser construídos como arte” (FER, 1993, pp.91-96). Fer disserta longamente sobre o influente termo “construção”, que segundo a mesma teria permeado a linguagem da arte no período entreguerras, expressa em ideias como ordem, clareza, disciplina, controle; bem como no uso de materiais industriais modernos (como tubos metálicos, placas de ferro niquelados etc.).

retângulos que flutuam sobre a superfície do papel, expandem-se para o espaço tridimensional (ver QUADRO RELACIONAL V)²⁰⁷.

²⁰⁷ Deve-se lembrar que Lygia Pape estava entre os signatários do “Manifesto Neoconcreto”, publicado em 21/22 de março de 1959 no Suplemento Dominical do Jornal do Brasil (ano LXVIII, nº66). O Manifesto, redigido por Ferreira Gullar (1930-2016), foi também assinado por Amílcar de Castro (1920-2002), Franz Weissmann (1911-2005), Lygia Clark (1920-1988), Reynaldo Jardim (1926-2011) e Theon Spanudis (1915-1986). Nele, criticava-se a “perigosa exacerbação racionalista” da arte concreta e argumentavam que “o racionalismo rouba à arte toda a autonomia e substitui as qualidades intransferíveis da obra de arte por noções da objetividade científica” (GULLAR et al. in: AMARAL, 2015, p.82). Profundamente influenciados pela fenomenologia do filósofo francês Merleau-Ponty (1908-1961), uma das teses por eles defendida era de que “a obra de arte não se limita a ocupar um lugar no espaço objetivo – mas o transcende ao fundar nele uma significação nova que as noções objetivas de tempo, espaço, forma, estrutura e cor, etc., não são suficientes para compreender a obra de arte, para dar conta de sua ‘realidade’” (GULLAR et al. in: AMARAL, 2015, p.82). O que não deixa de ser curioso é que os pontos criticados no Manifesto Neoconcreto são aqueles mais evidentes no desenho das embalagens desenhadas por Pape para a Piraquê. Ao invés de incoerência, pensa-se que a realidade dos artistas fosse menos dogmática do que aquela representada em palavras.

Uma última observação: o impresso original do “Manifesto Neoconcreto” encontra-se disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_07&PagFis=99953>. Acesso em: 21 de abril de 2015. Pode ser igualmente acessado no catálogo da exposição “Projeto Construtivo Brasileiro na Arte: 1950-1962”, com curadoria de Aracy Amaral, realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo e no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 1977. O catálogo teve uma edição fac-símile publicado pela Pinacoteca em 2015, com supervisão geral de Aracy Amaral e organização de Ivo Mesquita.

QUADRO RELACIONAL IV

Das latas de biscoitos finos aos biscoitos sólidos geométricos: embalagens Piraquê antes e depois de Lygia Pape. Fonte: Daniela Name – algumas palavras sobre cultura (blog).

Lygia Pape (1927-2004) e Reynaldo Jardim (1926-2011). Balés Neoconcretos I e II (1958-2000-2012), respectivamente. Fotos: Pedro Fortes. Fonte: Projeto Lygia Pape.²⁰⁸

²⁰⁸ As fotografias registram as apresentações dos Balés Neoconcretos I e II realizadas no SESC Bom Retiro – SP, nos dias 30 e 31 de março de 2012. As apresentações fizeram parte da programação da exposição “Lygia Pape – Espaço Imantado”, exibida na Pinacoteca do Estado de São Paulo entre 17 de março e 13 de maio de 2012. Créditos do Espetáculo. Direção Geral: Paula Pape. Direção de Bailarinos: Né Barros. Fotos: Pedro Fortes. Fonte: Projeto Lygia Pape. Disponível em: <<http://lygiapape.org.br/news/bales-neoconcretos-i-e-ii/>>. Acesso em: 21 de abril de 2015.

QUADRO RELACIONAL V

Da esquerda para a direita, de cima para baixo:

Lygia Pape (1927-2004). **Embalagens Piraquê**, 1960-1990. Fonte: Daniela Name – algumas palavras sobre cultura (blog).

Hélio Oiticica (1937-1980). **Metaesquema**, 1958. Guache sobre cartão. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.

Hélio Oiticica (1937-1980). **Grande Núcleo**, 1960-1966. Madeira recortada e pintada. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.

A fundação da Piraquê e as embalagens desenhadas por Lygia Pape fazem parte de um momento da história do Brasil que, segundo os professores João Manuel Cardoso de Mello e Fernando Novais, foi marcado pela sensação de que faltava pouco para que finalmente nos tornássemos uma “nação moderna”.

Num período relativamente curto de cinquenta anos, de 1930 até o início dos anos 80, e, mais aceleradamente, nos trinta anos que vão de 1950 ao final da década dos 70, tínhamos sido capazes de construir uma economia moderna, incorporando os padrões de produção e de consumo próprios aos países desenvolvidos. Fabricávamos quase tudo. (MELLO e NOVAIS in: NOVAIS e SCHWARCZ, 1998, p.562)

Exploração e extração de petróleo e produção de seus derivados: gasolina, óleo diesel, asfalto, plástico, detergente; construção de hidrelétricas “com geradores e turbinas nacionais”

e de rodovias ligando o país de um extremo a outro; produção de aço e alumínio; incentivo à expansão da indústria automobilística; e modernização da produção alimentícia, têxtil e farmacêutica. As transformações nos modos de produção se revelam nos “novos padrões de consumo”, cujos impactos foram sentidos particularmente nos grandes centros, entre as classes mais abastadas. Foram incorporados ao cotidiano eletrodomésticos e outros utensílios que, como pode ser observado em propagandas da época, prometiam tornar a vida mais fácil: o ferro elétrico, o fogão a gás de botijão, as panelas e frigideiras de alumínio, o chuveiro elétrico, o liquidificador, a geladeira. É a época do rádio à pilha e da popularização da televisão. A produção alimentícia – na qual a fundação da Piraquê se insere – também se transformou nesse processo, com o “predomínio esmagador do alimento industrializado”. Em dinâmica análoga, o vestuário incorporou a lógica massificadora, a qual barateou os custos. A formalidade e os limites entre o feminino e o masculino diluem-se com a adoção do jeans. O shopping e o supermercado tornam-se símbolos do novo sistema de comercialização, que com o tempo privilegiará as grandes redes e marcas em detrimento do pequeno produtor e comerciante. O cuidado de si incorporou o uso de escova e pasta de dentes, desodorante, shampoo e condicionador, absorventes, cremes e espumas de barbear. Para os males do corpo, produzíamos antibióticos, vacinas, vitaminas, analgésicos e antitérmicos. “Em suma, todas essas variações do consumo apontavam para os movimentos da sociedade”. (MELLO e NOVAIS in: NOVAIS e SCHWARCZ, 1998, pp.562-574)

“Use OMO – o “milagre azul” usado em todo o mundo pelas donas de casa modernas!”. “Ela é moderna... Ela sabe viver...” Do sabão ao absorvente, a relação construída nas propagandas da década de 1950 entre o consumo de determinados produtos e o ser “moderna”. Fonte: Propagandas históricas (site).

Uma observação é necessária: não se ignora que uma parte significativa da população não gozava das benesses do progresso. No entanto, há de se considerar que, ao longo de sua história, as instituições oficiais de ensino, pesquisa, produção e difusão artísticas (como escolas livres e universidades, museus, centros culturais e galerias, organizações de fomento, entre outros, sendo eles públicos ou privados) relacionam-se intrinsecamente às dinâmicas das metrópoles (regionais ou nacionais), algo não muito distante do contexto atual.

Tendo em vista o campo de produção artística e cultural, comparando a primeira e a segunda metade do século XX, pode-se verificar uma mudança na relação entre nacional e estrangeiro. No primeiro momento, a procura de uma identidade nacional é colocada pelos defensores do projeto modernista inaugurado na Semana de 1922 como uma das principais discussões em torno da produção artística e cultural brasileira. Segundo a historiadora da arte Maria de Fátima Morethy Couto, em um período propício “à emergência de concepções nacionalistas”, a “pesquisa consciente e sistemática da *brasilidade*” apresenta-se como uma reação à “cultura importada” (COUTO, 2004, pp.14;27). No entanto, Couto também adverte:

É importante apontar que a eclosão desse sentimento de afirmação nacional só foi possível graças a um conhecimento profundo da cultura europeia e, particularmente, graças ao convívio de boa parte da *intelligentsia* brasileira com a vanguarda parisiense. A maioria dos protagonistas do Modernismo brasileiro fazia parte da elite econômica do país e estava a par das mais recentes inovações vindas da Europa em matéria de arte e de literatura. Vários deles já haviam viajado, residido temporariamente, ou mesmo estudado, nas principais cidades do Velho Continente. A forte ligação dos modernistas de primeira hora com o universo europeu foi essencial para o processo revisionista que pregava a ruptura radical com o passado mais próximo, marcado pelo academismo. Foram os artistas e escritores brasileiros mais cosmopolitas que suscitaram em seus colegas o desejo de atualização artística. (...) Por outro lado, a preocupação posterior de revalorizar as origens do Brasil correspondia ao interesse internacional pelos elementos arcaicos de culturas “pouco desenvolvidas”, pelos produtos de estéticas ditas “primitivas”. (COUTO, 2004, pp.27-28)

Torna-se evidente inclusive na política de estado adotada durante a Era Vargas (1930-1945) com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), a partir de projeto desenvolvido por Mário de Andrade (1893-1945) e Rodrigo Melo Franco de Andrade (1898-1969) a convite do então Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1900-1985)²⁰⁹. O SPHAN tinha como objetivo constituir um passado nacional por meio da preservação de bens móveis e imóveis, cuja conservação fosse “de interesse público, quer por

²⁰⁹ Gustavo Capanema foi nomeado Ministro da Educação e Saúde em julho de 1934, pelo então presidente Getúlio Vargas (1882-1954). Permaneceu no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. A criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) é considerada uma das ações mais importantes do seu ministério.

sua vinculação a fatos memoráveis da história da Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” (DECRETO LEI Nº25, 30/11/1937²¹⁰). Nesse sentido, Couto considera que “a chegada ao poder de Getúlio Vargas, com a Revolução de 1930, e a implantação, em 1937, de um governo totalitário e centralizador, o Estado Novo, ajudaram a consolidar o projeto nacionalista já em curso” (COUTO, 2004, p.30). E prossegue:

Desejoso, ele próprio, de forjar a imagem de uma sociedade unificada e homogênea, Vargas utilizou a arte e a cultura como agentes de coesão social. Em um período no qual inexistia um mercado autônomo voltado para a arte moderna, o governo Vargas atuou ativamente como mecenas, empregando diversos artistas e intelectuais partidários dos preceitos modernistas e favorecendo a emergência da nova arquitetura brasileira. (COUTO, 2004, pp.30-31)

No entanto, a partir de 1945, “o país, que havia participado timidamente do conflito mundial”, passa a assistir “a emergência de uma nova elite econômica, urbana e industrial, que se queria cosmopolita” (COUTO, 2004, p.46). A conjunção do fim do Estado Novo e da Segunda Guerra mostrou-se como um período propício para que o Brasil colocasse em prática seu desejo de projeção mundial, não apenas ao que tange o desenvolvimento econômico, mas também o domínio artístico. Segundo Couto, “a ideia de uma mudança do centro mundial das artes de Paris para São Paulo seduzia os espíritos mais audaciosos, que acreditavam na possibilidade de o país participar do debate cultural da época com uma contribuição significativa e original” (COUTO, 2004, p.16). Observa-se a criação de instituições, particularmente no eixo Rio-São Paulo, que se tornaram não apenas referenciais, mas foram essenciais para legitimar o novo discurso expresso tanto nas políticas culturais como na produção artística em si.

Em 1948, são inaugurados os Museus de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ) e de São Paulo (MAM-SP), tendo como modelo o *Museum of Modern Art* (MoMA), entidade cultural americana sediada em Nova York, fundada em 1929. Com fins educacionais, segundo a museóloga Maria Cecília França Lourenço, a criação do MoMA nos Estados Unidos “advém da filantropia dos ricos ligados aos grandes grupos econômicos, à política e à mídia, sendo, muitos deles, colecionadores, identificados com interesses pessoais ante o sucesso da política externa” (LOURENÇO, 1999, p.103). Tendo a família Rockefeller como a mais proeminente patrocinadora, cujo sobrenome se inscreve na história da exploração e produção petrolífera nos Estados Unidos entre os séculos XIX e XX por meio da *Standard Oil Company*.

²¹⁰ BRASIL. Decreto-Lei Nº25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 06 de dezembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 30 de agosto de 2015.

Para se ter uma ideia da importância dos Rockefeller na economia dos Estados Unidos, ressalta-se que até o início do século XX a *Standard Oil Company* dominava 87% do mercado do querosene. Em medida contra o monopólio da *Standard Oil Company*, em 1911, a Suprema Corte Americana decidiu pela divisão da corporação, baseando-se na Lei Sherman Antitruste de 1890, que regulava para garantir a concorrência entre as empresas nos Estados Unidos, de forma a evitar que qualquer uma delas se tornasse suficientemente grande para ditar as regras do mercado em que atuava. Segundo o historiador Antonio Pedro Tota, “dela surgiram cerca de trinta novas empresas: Standard Oil de Nova Jersey, Standard Oil da Califórnia, Standard Oil de Indiana etc” (TOTA, 2014, pp.30-31). Todas ainda sob o controle dos Rockefeller, o que não afetou a fortuna da família. Ao tratar da presença da *Standard Oil Company* no Brasil, Tota afirma que

O nome da mitológica empresa ficou associado à palavra Esso, grafada dentro de um oval azul. “Esso” vem da grafia fonética, em inglês, das duas primeiras letras da palavra “Standard” e “Oil”: S e O. A marca chegou aqui em 1912, como Standard Oil of Brazil. O nome logo se tornou popular e estava sempre relacionado aos derivados de petróleo, especialmente ao querosene, vendido em latas e tambores. As latas traziam – e ainda trazem – o desenho de um crocodilo, dando origem ao apelido de “querosene jacaré”. (TOTA, 2014, p.32)

Vale lembrar ainda que a *Standard Oil Company of Brazil* foi patrocinadora do Repórter Esso, noticiário transmitido no Brasil por rádio e televisão entre as décadas de 1940 e 1970. Tratava-se de uma versão adaptada de *Your Esso Reporter*, produzida nos Estados Unidos com o patrocínio da *Standard Oil* de Nova Jersey. Klöckner argumenta que o noticiário integrava o “pacote cultural-ideológico dos Estados Unidos” que tinha por objetivo aproximar-se do Brasil (e a América Latina, de modo geral), de modo que o último “passasse a defender os interesses dos Aliados na Segunda Guerra Mundial, o que ocorreu em 1942” (KLÖCKNER, 2001).

Segundo Lourenço, esse tipo de investimento “representa um compromisso do cidadão com os destinos de seu país” (LOURENÇO, 1999, p.103). Desde os primeiros anos de sua fundação, sob a direção do historiador da arte Alfred Barr (1902-1981), e na constituição de seu acervo, o MoMA assume papel de destaque no processo de institucionalização da arte moderna. Com o fim da Segunda Guerra e o início subsequente da chamada Guerra Fria (1945-1991), período histórico marcado por uma disputa ideológica e estratégica e por conflitos indiretos entre Estados Unidos e a extinta União Soviética, o MoMA contribuiria à política expansionista estadunidense ao exportar, com habilidade, a abstração (LOURENÇO, 1999, p.104)²¹¹. Nas

²¹¹ Por isso, é importante ressaltar que o MoMA torna-se modelo de museu modernista não apenas no Brasil, mas em todo o mundo: o museu, segundo Matos, “estava comprometido com o objetivo de formular uma visualidade e um conceito de arte moderna e, nos anos 50, com uma política de valorização da arte americana representada

palavras do artista e historiador da arte Julian Bell, que se autodefine como “alguém que atuou como pintor na Inglaterra durante parte do mesmo período”, “ao longo de grande parte da segunda metade do século XX, ‘modernismo’, ‘liberdade’ e talvez até mesmo ‘arte’ são palavras que parecem carregar um sotaque americano” (BELL, 2008, p.413). Mais adiante em sua argumentação, Bell também trata das disputas ideológicas na ordem geopolítica bipolar. Sobre a atuação da *Central Intelligence Agency* (CIA), afirma que

[...] ela [a CIA] havia custeado em segredo exposições itinerantes e turnês de palestras para Clement Greenberg, o principal paladino dos Estados Unidos entre os críticos. A agência se empenhara em promover a noção de que a abstração representava a “liberdade”, enquanto a rival americana na Guerra Fria, a Rússia, vinha amarrando as mãos de seus artistas com uma insistência retrógrada na figuração. (BELL, 2008, p.429)

Retornando ao caso brasileiro, a criação dos MAMs é resultante dos esforços privados do empresariado, representado por figuras como Raymundo Ottoni de Castro Maya (1894-1968)²¹² e o casal Paulo Bittencourt (1895-1963) e Niomar Moniz Sodré Bittencourt (1916-2003)²¹³, no Rio de Janeiro; e Francisco Matarazzo Sobrinho (1898-1977, mais conhecido como Ciccillo Matarazzo)²¹⁴, em São Paulo. Apesar de, como afirma Lourenço, Rio e São

naquele momento pelo expressionismo abstrato, considerado e apresentado de tal forma que fosse visto como o apogeu dos movimentos modernos” (MATOS, 2007, p.18).

²¹² Nascido em abastada família, Raymundo Ottoni de Castro Maya é filho de Raymundo de Castro Maya, engenheiro que o Imperador D. Pedro II escolheu como preceptor de seus netos, e de Theodozia Ottoni de Castro Maya, herdeira de uma tradicional família de intelectuais liberais mineiros. Com o advento da República, a família volta-se para a atividade industrial. Herdeiro dos negócios e do gosto pelas artes, segundo Machado, “o colecionador Raymundo de Castro Maya foi ofuscado pelo filho [Raymundo Ottoni de Castro Maya], mecenas famoso. Mas foi Raymundo, o pai, quem comprou as primeiras telas” (MACHADO, 2002, p.239). Junto com o casal Bittencourt, foi um dos entusiastas da criação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, sendo um de seus patrocinadores e reivindicando uma sede definitiva para a jovem instituição, vindo a tornar-se um “intermediário entre os artistas cariocas e a Bienal de São Paulo” (MACHADO, 2002, p.258). Desentendimentos com Niomar Moniz Sodré Bittencourt levam-no a se afastar do projeto do MAM RJ e a investir na construção de um museu próprio. Seu desejo concretiza-se em 1963, com a criação da Fundação Raymundo Ottoni de Castro Maya, que inaugurou os Museus Castro Maya, no Rio de Janeiro: o Museu do Açude (1964) e o Museu da Chácara do Céu (1972) – o último aberto após sua morte. Com a extinção da Fundação em 1983, seu patrimônio é integrado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Atualmente, é um dos museus administrados pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

²¹³ Paulo Bittencourt herdou do pai, Edmundo Bittencourt (1866-1943), o jornal *Correio da Manhã*, fundado em 1901. Tendo se casado com Niomar Moniz Sodré Bittencourt, a esposa assume a presidência do jornal em 1963, após o falecimento do marido. Desde sua fundação, o jornal envolveu-se em várias polêmicas em virtude de seu engajamento político e de seu perfil combativo. No período que antecedeu o Golpe de 1964, o jornal fez oposição ao governo do presidente João Goulart (1919-1976), sendo claramente favorável à sua saída. Após a ascensão dos militares ao poder, o jornal mais uma vez fez oposição às forças políticas de situação. As consequências não tardaram a chegar: em janeiro de 1969, Niomar foi presa e teve seus direitos políticos cassados. Além disso, o jornal teve a circulação de algumas de suas edições suspensas. Com a queda de patrocínios e da consequente crise financeira, resultado do estrangulamento provocado pelas ações do governo ditatorial, o *Correio da Manhã* encerrou suas atividades em 1974. No MAM RJ, Niomar ocupou o cargo de diretora executiva durante dez anos, tendo sido ainda sua presidente de honra, membro do conselho deliberativo, do comitê internacional e dos comitês de exposição, aquisição e doação no Brasil e no exterior.

²¹⁴ De origem ítalo-brasileira, Ciccillo Matarazzo hoje talvez seja mais conhecido por suas iniciativas no campo artístico e cultural do que por sua atuação como industrial. Além de ser responsável pela criação do Museu de

Paulo disporem de “certa tradição de mecenato” (LOURENÇO, 1999, p.107), essa particularidade fundamental revela a conjuntura política e econômica carioca e paulistana da qual os dois museus emergem. Como bem resume Lourenço no seguinte trecho:

A implantação dos MAMs, após a Segunda Guerra Mundial, colabora para fomentar modificações nas condições culturais e, também, coaduna-se com alguns ideais políticos-econômicos relacionados ao fenômeno de metropolização, industrialização, desenvolvimentismo e alianças com os Estados Unidos. (...) As implantações do MAM de São Paulo e do Rio de Janeiro ocorrem no bojo das transformações culturais do pós-guerra. Namorávamos Tio Sam, afastávamo-nos da Europa agônica e destruída, dávamos as costas para o nacional e queríamos alçar o modelo capitalista exportado pelos Estados Unidos, tudo com progresso e arrojo. Esse paradigma reacende padrões, tanto evolucionistas, emulados das Luzes oitocentistas, quanto românticos e apaixonados. (LOURENÇO, 1999, pp.103;106)

O historiador Maurício Parada trata particularmente da articulação da “elite moderna” carioca para a criação do MAM-RJ. Considera que a “reunião em torno do MAM [RJ] não se deve apenas ao amor fortuito pela arte moderna”. Entre os fatores que deram unidade a esse grupo aponta a “constância em suas relações sociais e profissionais, pois muitos daqueles que fundaram o Museu de Arte Moderna mantinham negócios em comum, compondo um grupo com interesses relativamente próximos” (PARADA, 1995, p.124). Completa sua argumentação com uma colocação específica sobre o contexto carioca, mas que nos serve, em certa medida, para compreender por extensão a realidade paulistana:

O Museu de Arte Moderna [do Rio de Janeiro] ganha importância não apenas pela sua evidente atuação como agente cultural, mas também por ter uma dimensão política e simbólica. Ao criar para si uma identidade moderna, esse grupo de banqueiros, capitães de indústrias, donos de jornais, burocratas e intelectuais pretende reunir um capital cultural e simbólico cujos ganhos se realizam à medida que se torna capaz de interferir no processo de modernização. Consequentemente, transforma-se em um interlocutor reconhecido, tanto pelo Estado como por outros grupos que também produzem um discurso moderno, integrados ao esforço do desenvolvimento e podendo legitimamente usufruir de seus benefícios. (PARADA, 1995, p.125)

Tendo em vista os longos e complexos processos que envolvem a fundação de ambas as instituições, o ano de 1948 não deve ser compreendido como data conclusiva, mas como um marco no decurso de implantação e legitimação de um (ou vários) projeto artístico para o Brasil, que, por meio da revisão, atualização e transformação dos modos de produção e fruição, pretendia impactar amplamente a sociedade.

Os planos de criação de museus de arte moderna no Brasil foram recebidos com entusiasmo para além das fronteiras nacionais. Nelson Rockefeller (1908-1979), herdeiro de

Arte Moderna de São Paulo (1948) e pela Bienal de São Paulo (1951) e de ter importância fundamental para a criação do Museu de Arte Contemporânea da USP (1963), aspectos que serão detalhados mais adiante, participou também da fundação da Companhia Cinematográfica Vera Cruz (1949) e do Teatro Brasileiro de Comédia (1948).

uma das maiores fortunas do mundo e ex-subsecretário de Estado para Assuntos Latino-Americanos, cargo que ocupou durante o governo de Franklin Roosevelt (1882-1945)²¹⁵, propôs por meio do MoMA a doação de um conjunto de obras para a constituição dos seus futuros acervos, a qual foi efetivada apenas três anos depois. Em sua terceira viagem ao Brasil, no ano de 1946, Rockefeller desembarcou no país com quase 200 quilos de obras destinadas aos futuros MAMs carioca e paulistano. Segundo Tota,

Havia telas e esculturas de artistas famosos, europeus e americanos, e um rolo de filmes 16mm sobre a história do cinema americano, com legendas em francês, destinados à ainda afrancesada elite brasileira. Os museus brasileiros ainda em projeto teriam em seus acervos obras de Max Ernst, Arthur Osver, Byron Browne, Spruce, Gwathmey, Grosz, Chagall, Léger, Tanguy, Calder. O valor declarado por Nelson na companhia de aviação ultrapassava 8 mil dólares. Convertidos para valores de hoje, seriam, aproximadamente, 100 mil dólares. Mas não basta fazer a conversão, pois só um móbile de Calder, hoje, valeria algo entre 3 e 5 milhões de dólares. (TOTA, 2014, p.344)

Membro de uma família considerada “um dos ícones da sociedade norte-americana” (MARINHO, 2001, p.1), as circunstâncias que envolvem a gentil oferta são complexas. Nas palavras de Tota: “quando Nelson chegou ao Brasil em 1946, veio armado para cumprir sua missão” (TOTA, 2014, p.186). Na mesma ocasião, “expõe para autoridades e homens de negócios brasileiros o seu projeto de modernização para o Brasil” (TOTA, 2014, p.446). A participação de Rockefeller no contexto brasileiro não se restringia apenas ao âmbito artístico e cultural.²¹⁶ No entanto, em uma época de acirradas disputas ideológicas, os empreendimentos nessa área eram compreendidos como instrumentos potenciais para a disseminação dos ideais capitalistas e autoproclamados democráticos, em contraposição aos padrões soviéticos. Por esse motivo, a constante presença de Nelson Rockefeller no Brasil, desde o final da década de 1930 até a década de 1960, não foi percebida de forma unânime. Segundo Tota, “os intelectuais nacionalistas e a própria esquerda brasileira não viam com simpatia as investidas de Nelson” (TOTA, 2014, p.190). Sobre os interesses de Rockefeller, “o amigo americano”, Tota destaca que:

A cultura, em especial a chamada alta cultura, foi tão importante quanto os programas de extensão rural e crédito para pequenos agricultores, os planos para a construção de um novo aeroporto para São Paulo, o traçado das marginais da cidade, os silos para armazenar milho em Ourinhos, as fazendas experimentais de milho híbrido em Jacarezinho, a sociedade com o fabricante de roupas Garbo, a metalúrgica Forjaço, a

²¹⁵ A saber: Rockefeller é demitido do cargo por Harry Truman (1884-1972), em 1945, quando este assume a presidência após a morte de Roosevelt.

²¹⁶ Há alguns estudos que, por exemplo, se dedicaram à atuação político-financeira da Fundação Rockefeller na medicina do Brasil: o livro “Saúde e Política: a Fundação Rockefeller e seus parceiros em São Paulo” de Lina Faria e a dissertação de mestrado “Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como instrumento de regeneração nacional” de Elizabete Mayumi Kobayashi.

associação com o banqueiro Moreira Salles, a construção de casas em série para uma nova classe média ascendente etc. etc. etc. (TOTA, 2014, p.340)

Mesmo considerando as “razões políticas” das doações realizadas por Nelson Rockefeller por meio do MoMA, na opinião de Amaral não haveria comparação em termos qualitativos entre essa e aquela que, futuramente, o casal Ciccillo Matarazzo e Yolanda Penteado (1903-1983) realizaria em favor da Universidade de São Paulo (USP), quando se finda a primeira fase da história do MAM-SP²¹⁷.

A história do MAM-SP é dividida em duas fases. A primeira fase (sendo aquela que particularmente aqui nos interessa) inicia-se com a sua fundação, em 1948. Após o processo de formalização pública, o museu é alojado no edifício sede dos Diários Associados²¹⁸, localizado na Rua 7 de abril²¹⁹ e sua abertura oficial ocorre no início de 1949, com a inauguração da mostra “Do Figurativismo ao Abstracionismo”²²⁰, organizada por Léon Degand (1907-1958), crítico francês que assumiu o posto de primeiro diretor do museu. É importante situar a exposição dentro do quadro geral de discussão artística da época. Já pelo título, percebe-se que ela reitera os debates e embates entre os defensores e opositores da figuração e da abstração. Do ponto de vista de Couto, essas discussões revelam “o desejo de afirmação cultural e de busca de uma identidade artística nacional” e, por isso, deve-se ter em vista que, na época, “a ideia de que somente a pintura figurativa poderia exercer uma função social legítima e ser acessível à compreensão de todos prevalecia no país” (COUTO, 2004, pp.13;50). Amaral considera a polêmica como uma “consequência direta da politização do meio artístico, por sua vez decorrência da abertura propiciada pela redemocratização do país, após a queda de Vargas” (AMARAL, 1984, p.229). Nesse sentido, pode-se concluir que as discussões acerca do par figuração / abstração não se restringem ao campo formal, como se a questão fosse uma simples opção entre uma forma de representação mais inteligível e outra que se apresentasse mais hermética. Além das relações entre nacional e estrangeiro, é possível verificar também

²¹⁷ Amaral completa seu argumento com a seguinte crítica: “ao largo de quarenta anos [a USP] nunca soube avaliar de fato o valor do acervo precioso que lhe chegara às mãos. E que nunca teve a visão para a criação de um Instituto de História da Arte através dos diversos reitores à frente da USP, para a formação de historiadores de arte para o país, conforme já havia se pronunciado sobre sua necessidade para a Universidade de São Paulo o crítico Mário Pedrosa em 1963. Assim como posteriormente configurou-se como uma batalha – perdida – para historiadores como Walter Zanini e Ulpiano Bezerra de Menezes” (AMARAL [C], 2006, p.92).

²¹⁸ Os “Diários Associados” eram um conglomerado de empresas de mídia, do qual faziam parte a Rede Tupi, a primeira emissora de televisão do país, e a revista O Cruzeiro, ambas já extintas.

²¹⁹ Isso significa que, em seus anos iniciais, MAM-SP e MASP instalaram-se no mesmo edifício, dividindo o mesmo espaço.

²²⁰ Participaram da exposição obras de: Alexander Calder (1898-1976), Cícero Dias (1907-2003), Fernand Léger (1881-1955), Samson Flexor (1907-1971), Francis Picabia (1879-1953), Frantisek Kupka (1871-1957), Hans Arp (1886-1966), Joan Miró (1893-1983), Robert Delaunay (1885-1941), Victor Vasarely (1908-1997), Waldemar Cordeiro (1925-1973) e Wassily Kandinsky (1866-1944).

um embate entre tradição e vanguarda, o que significa dizer que também se tratava de uma disputa de território, de um lugar (fosse ele físico ou simbólico) de privilégios. Brito toca particularmente nesta questão ao contextualizar o ambiente artístico e cultural brasileiro em meados do século XX:

Basta pensar um pouco na situação da arte moderna naquele momento no país. Sem dúvida, como escreve Gullar em 1960, Portinari era a figura dominante, seguido talvez de Segall, Di Cavalcanti e Pancetti, entre outros. Esses artistas respondiam a necessidades ideológicas amplas – simplificando, digamos que seguiam em busca de uma identidade nacional, voltados para o projeto da *brasildade* – e se mantinham presos ao esquema tradicional de representação. [...] Seria talvez exagero afirmar que esses trabalhos estavam profundamente ancorados em nosso campo cultural. Mas se tornaram, em parte, instrumentos de setores políticos no plano da luta ideológica e, mais do que isso, tinham por certo à disposição a máquina da arte, a precária máquina da arte moderna no Brasil. (BRITO, 1999, pp.12-13)

Em meio a essa contenda, o MAM-SP lança-se poucos anos depois da sua criação “num evento ousado, complexo e acima de suas possibilidades” (LOURENÇO, 1999, p.115): a organização da Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo²²¹. Aliás, foi ela um dos motivos da recorrente instabilidade financeira que levou à interrupção das atividades do MAM-SP em 1963, quando se encerra a primeira fase de sua existência. Lourenço enumera alguns fatores como constituintes do quadro geral adverso para a criação da Bienal. Instalado no edifício dos Diários Associados, a sede do MAM não tinha capacidade de comportar uma grande exposição e a cidade não possuía um espaço para abrigá-la. Dotado de um acervo que então apenas se esboçava, inexistia “uma política para formação”. Por fim, sobrevivia com “um quadro restrito de colaboradores e parcialmente dedicados à entidade”, já que não eram remunerados. No entanto, foram tomadas algumas medidas alternativas e paliativas, o que tornou o evento possível:

Não dispõe de sede própria, entretanto, propõe-se a conferir como prêmio máximo o dobro daquele dado pela Bienal de Veneza, oferecido pela Federação das Indústrias, afinal uma das grandes interessadas na utilização do evento como signo de uma metrópole industrializada e arrojada, unindo sua imagem ao dito progresso. Adaptam o antigo edifício chamado Trianon, na avenida Paulista, onde hoje se encontra o MASP, construindo um volume em forma de paralelepípedo, assemelhado ao posterior de Lina Bo, cobrindo o antigo *belvedere* com madeira e tijolo, segundo Ciccillo, um “barracón”. (LOURENÇO, 1999, pp.115-116)

Fundada em 1951 aos moldes da Bienal de Veneza, o evento representa para Couto “o ponto nodal desse novo processo de abertura à contribuição estrangeira”. Assim prossegue em suas considerações:

²²¹ As Bienais, originalmente pelo MAM-SP, passam a se chamar “Bienais Internacionais de Arte de São Paulo” a partir da sétima edição (1963), quando sua realização é completamente desvinculada do Museu. O evento passa a ser organizado pela Fundação Bienal, criada em 1962.

Em uma época na qual o número de revistas de arte publicadas no Brasil era insignificante e viajar com frequência ao exterior era ainda difícil, as primeiras Bienais, apresentando um quadro geral periódico da produção internacional contemporânea e organizando paralelamente vastas retrospectivas dos pioneiros da modernidade, como Paul Klee e Picasso em 1953, Léger em 1955 e Pollock em 1957, criaram as condições necessárias para que o país pudesse refrear o isolacionismo cultural e a exaltação do estritamente nacional que ainda imperava de maneira generalizada. [...] Essa tentativa [de colocar o país no circuito internacional de exposições], na verdade, insere-se perfeitamente no projeto mais amplo de modernização da sociedade brasileira implementado pelo Estado, que procurava infundir, interna e externamente, a imagem do Brasil como uma das futuras potências mundiais e forte candidato a ocupar um lugar de privilégio no cenário artístico internacional. (COUTO, 2004, pp.59-60)

Pautado no “processo de abertura” e na “tentativa de renovação das artes plásticas” (COUTO, 2004, p.16), o projeto que fundamenta a criação da Bienal torna-se explícito, por exemplo, no texto de introdução do catálogo da primeira edição do evento escrito por Lourival Gomes Machado (1917-1967), diretor-artístico da mostra. Entre as principais tarefas que “a Bienal deveria cumprir”, Machado afirma que a primeira delas seria “colocar a arte moderna do Brasil, não em simples confronto, mas em vivo contato com a arte do resto do mundo”. A segunda seria conquistar para São Paulo “a posição de centro artístico mundial” (MACHADO, 1951, p.15). Para que se compreenda o impacto da Bienal na ocasião de suas primeiras edições, deve-se ter em vista a situação de “isolamento” do Brasil em relação à produção estrangeira no período que precedeu sua realização. Segundo Zanini, “entre 1930 e 1945 foram raríssimas as exposições vindas do exterior. Essa falta de comunicação com o estrangeiro, sensível também nas dificuldades de acesso a publicações de arte, era um problema perseverante” (ZANINI [vol.2], 1983, p.572).

Não se deve concluir, no entanto, que a Bienal foi recebida com unanimidade. Do lado de fora, a abertura foi marcada pela presença de militantes políticos e sindicalistas que “bradavam contra aquilo que chamavam de *manobra imperialista e verdadeira farra de tubarões*” (OLIVEIRA, 2001, p.18). Mais uma vez estavam em evidência as relações entre Brasil e Estados Unidos, personificada na figura de um personagem que se tornou simbólica no imaginário popular. Segundo a socióloga Rita Alves Oliveira,

o principal ponto de discórdia entre esses dois lados recaía sobre Nelson Rockefeller, o magnata do petróleo e peça-chave na política de expansionismo cultural do Departamento de Estado norte-americano no pós-guerra. [...] Para aqueles que protestavam na entrada da bienal naquela chuvosa noite de outubro, a parceria estabelecida entre Rockefeller e Ciccillo Matarazzo representava a força do imperialismo corrompendo pintores, desenhistas, escultores e arquitetos com prêmios oferecidos por empresas interessadas na expansão ideológica americana (Jornal Voz Operária, 13/10/1951). Para o proprietário da Metalúrgica Matarazzo, o estreitamento das relações econômicas, culturais e, no limite, políticas, entre Brasil e Estados Unidos poderia significar um espaço diferenciado a ser ocupado por um empresário-mecenas atuante internacionalmente. (OLIVEIRA, 2001, p.18)

A edição inaugural da Bienal, realizada em 1951, teve como sede provisória um pavilhão projetado pelos arquitetos Luis Saia (1911-1975) e Eduardo Kneese de Mello (1906-1994) na Esplanada do Trianon, local onde hoje é o MASP. À esquerda: Croqui do pavilhão por Luis Saia, visto a partir da Avenida Nove de Julho. À direita: vista do Pavilhão da 1ª Bienal na Esplanada do Trianon, Avenida Paulista. Fonte: Arquivo da Fundação Bienal.

Inauguração da 1ª Bienal, em 1951. Ciccillo Matarazzo aparece ao centro da imagem. Fonte: Arquivo da Fundação Bienal.

O público à espera, na entrada do Pavilhão das Nações (1953), onde ocorreu a 2ª Bienal. Fonte: Arquivo da Fundação Bienal.

Público visitante da 6ª Bienal, em 1961, quando já instalada no Pavilhão Ciccillo Matarazzo. Fonte: Arquivo da Fundação Bienal.

A partir da quarta edição, a Bienal foi instalada no prédio projetado por Oscar Niemeyer (1907-2012), hoje chamado Pavilhão Ciccillo Matarazzo, tornando-se desde então sua sede definitiva. À esquerda: vista geral da 4ª Bienal, em 1957. À direita: foto de José Moscardi do Pavilhão Ciccillo Matarazzo. Fonte: Arquivo da Fundação Bienal.

É importante ter em vista que poucos anos antes da realização da Bienal, em 1947, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi considerado ilegal em pleno momento de ascensão eleitoral e de expressivo aumento no número de filiados, muito relacionado à figura de Luís Carlos Prestes (1898-1990)²²² e ao papel desempenhado pela URSS na derrubada do nazifascismo na Europa. Pouco antes do início da fase de redemocratização pós-Estado Novo, em 1945, o PCB contava entre dois e cinco mil membros. Um ano depois, atingiu 180 mil inscritos²²³. A clandestinidade, no entanto, é marca original na história do PCB, situação na qual esteve durante parte significativa de sua história. Poucos meses depois de sua fundação em março de 1922, ocorrida ainda em meio à euforia provocada pela Revolução Bolchevique de 1917, o PCB foi posto em situação de ilegalidade pelo presidente Eptácio Pessoa (1865-1942). Assim, aliada a circunstâncias internas adversas a sua existência desde sua fundação, a ordem bipolar mundial estabelecida no pós-guerra contribuiu para o estremecimento das relações diplomáticas entre Brasil e União Soviética (rompidas em 1947) e, por consequência, para o espírito de caça aos comunistas. No entanto, o historiador Rodrigo Patto Sá Motta defende a ideia de que o anticomunismo não era algo que precisasse ser importado dos Estados Unidos:

Ele [o anticomunismo] já existia previamente e possuía aderentes inflamados. O ardor de tais grupos provocou início precoce da Guerra Fria no Brasil, pois, enquanto o rompimento entre EUA e URSS deu-se em 1947, a perseguição à esquerda brasileira começou ainda em 1946, culminando na ilegalização do PCB em maio de 1947 e na cassação dos mandatos dos eleitos pela legenda em janeiro de 1948. (MOTTA, 2007, p.236)

Um dos palcos onde as tensões bipolares pós-guerra foram encenadas é a revista Fundamentos. Ligada ao Partido Comunista, a revista é lançada em 1948, pela Editora Brasiliense. Em seu primeiro número, publicado em junho de 1948, o editorial já revela alguns de seus pressupostos:

Declara, francamente, não alimentar qualquer ilusão quanto à posição dos chamados intelectuais imparciais, que se dizem situar filosoficamente em campo neutro. As diversas tendências intelectuais não aparecem por acaso; elas representam e traduzem a orientação ideológica de grupos sociais; o pensamento exprime sempre a mentalidade determinada por forças econômicas poderosas e, consciente ou

²²² Sobre a representatividade de Luís Carlos Prestes, Motta afirma que “desde os anos 1920, em decorrência da sua liderança sobre os jovens militares (‘tenentes’) e do episódio da Coluna que recebeu seu nome, Prestes havia se tornado uma figura pública de expressão, projetando a imagem de um herói em luta por causas justas. Quando aderiu ao comunismo, no início dos anos 1930, parte de sua popularidade transferiu-se para o PCB, mas ele começou a ser duramente atacado pelas forças liberais e conservadoras, que tratavam de destruir um mito capaz de transformar o comunismo em força política importante no Brasil. A acusação de servilismo em relação à URSS era o principal elemento nos ataques a Prestes” (MOTTA, 2006, pp.157-158).

²²³ Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV).

inconscientemente, persegue objetivos do interesse dessas forças. [...] A propaganda anti-nacionalista invadiu principalmente os países de economia atrasada e dotados de grandes riquezas potenciais, visando criar a ilusão de um mundo sem fronteiras em que os bens econômicos sejam distribuídos equitativamente. Entretanto, contrastando com essa pregação por uma estreita solidariedade entre as nações, o esmagamento impiedoso da independência de países nascentes, denuncia o verdadeiro caráter desse movimento “internacionalista”. A verdade é que atrás de toda essa campanha de “unificação” econômica estão as grandes empresas monopolistas, empenhadas na redistribuição das fontes de matérias primas e mercados consumidores, bem como na solução dos seus graves problemas de produção. Entre nós, os arautos dessa campanha estão por aí a exigir do Brasil que abdique de todas as suas prerrogativas de país soberano, que faça grandes sacrifícios em benefício dos trustes internacionais. E com que descaramento o fazem! Defendem a civilização e não sabe quanta coisa mais, menos a própria pátria que, essa querem vender a qualquer preço. (FUNDAMENTOS 1, 1948, pp.3-4)

No trecho selecionado, duas questões sobressaem. O editorial destaca o que chama de campanha “anti-nacionalista”, a qual obviamente não traria quaisquer benefícios aos países que, definidos por uma economia mais frágil e “dotados de riquezas potenciais”, se rendessem a esse “movimento internacionalista”. Sendo a exploração do petróleo brasileiro um dos pontos de intenso debate na revista, apesar de seu nome não ser citado categoricamente, torna-se mais clara as razões da hostilidade com relação à presença constante de Nelson Rockefeller no país desde o final da década de 1930, por consequência do complexo simbolismo que envolvia no Brasil a sua figura: para alguns, um amigo; para outros (que é o caso da revista), o subjugante.

A outra questão que sobressai diz respeito à falácia da pretensa neutralidade. Estendida à produção artística, essa percepção pode ser um indicativo da resistência que parte da comunidade artística identificada politicamente à esquerda tinha com relação ao abstracionismo, como se este fosse uma forma de escapismo. Essa ideia torna-se ainda mais evidente no breve texto assinado pelo pintor Y. Takaóka (1909-1978), publicado na seção de Artes Plásticas da mesma revista, intitulado “Minha dúvida sobre a pintura”, na qual o autor critica o encerramento do artista e sua produção em uma “torre de marfim”. Ironicamente, enumera o que possivelmente deveria considerar uma série de cacoetes linguísticos e plásticos, segundo ele, usado por seus contemporâneos:

a pintura é uma transposição; é uma manifestação; é uma mensagem; é um reflexo; é fixação do momento emotivo; é expressão; é impressão; tem que ser abstrata; tem que ser deformada; a essência está nas cores e não nas formas; na poesia; nos assuntos; na perspectiva; no movimento; nas linhas; no claro-escuro; nas massas; nas pinceladas; na composição; na harmonia etc. etc. (Deus me acuda). (TAKAÓKA in: FUNDAMENTOS 1, 1948, p.60)

Nesse mesmo rastro, pode-se citar o artigo “Realismo e Abstracionismo” de Di Cavalcanti (1897-1976), publicado também na seção de Artes Plásticas da Fundamentos, em seu terceiro número, datado de agosto de 1948. Além de considerar o abstracionismo uma

“especialização estéril”, defendida apenas por “apologistas” como León Degand²²⁴, da qual os artistas deveriam fugir. Afirmar ainda que obras abstratas (como as de Alexander Calder, Hans Arp e Wassily Kandinsky²²⁵) apresentam “visões monstruosas de resíduos amebianos ou atômicos, revelados pelos microscópios de cérebros doentes” (DI CAVALCANTI in: FUNDAMENTOS 3, 1948, pp.241-242). Para Di Cavalcanti,

[...] uma arte que, deliberadamente, se afasta da realidade, que submete a criação a teorias de um subjetivismo cada vez mais hermético que leva o artista ao desespero de uma solidão irreparável, onde nenhum outro homem pode encontrar a sombra de um seu semelhante, é uma arte humanamente inconsequente. (DI CAVALCANTI in: FUNDAMENTOS 3, 1948, p.241)

Amaral observa a “defesa do realismo *versus* abstracionismo” como “um reflexo da luta dos artistas comprometidos em confronto com a implantação das bienais”, como “a emergência, no campo artístico, de duas posturas em permanente combate ou alternância de preponderância, em nosso século na América Latina, a do nacionalismo *versus* internacionalismo” (AMARAL, 1984, pp.229-230).

Em contrapartida, deve-se ressaltar a contribuição da Bienal para a divulgação e a institucionalização da abstração no contexto brasileiro. As primeiras cinco edições (ocorridas todas na década de 1950) demonstram de forma exemplar a posição institucional, observável tanto em suas premiações nacionais e internacionais, como em seus cartazes de divulgação ou nas capas de seus catálogos (QUADRO RELACIONAL VI).

²²⁴ A lembrar: organizador da exposição inaugural do MAM-SP, “Do Figurativismo ao Abstracionismo”. Segundo Amaral, ele “faria palestras na Biblioteca Municipal da capital paulista, no segundo semestre de 1948, discutindo o tema do abstracionismo. Seu intuito era preparar os espíritos para a exposição inaugural do MAM-SP [...], com artistas trazidos da Europa pelo crítico e com a inclusão de apenas três artistas do Brasil, todos recém chegados ao abstracionismo: Cícero Dias, Flexor e Cordeiro, cada um representado por um trabalho, sempre datado de 1948” (AMARAL [A], 2006, p.115).

²²⁵ Todos, aliás, participantes da mostra inaugural do MAM-SP.

QUADRO RELACIONAL VI

Antônio Maluf (1926-2005). **Cartaz da 1ª Bienal**, 1951.

Antônio Bandeira (1922-1967). **Cartaz da 2ª Bienal**, 1953.

Danilo Di Prete (1911-1985). **Capa do Catálogo da 2ª Bienal**, 1953.

Alexandre Wollner (1928). **Cartaz da 3ª Bienal**, 1955.

Acima, cartazes das três primeiras edições da Bienal e capa do catálogo da II Bienal. A seguir, uma seleção de obras aproximadamente do mesmo período. A organização proposta preocupou-se menos em estabelecer uma relação cronológica e mais em construir diálogos formais entre a produção gráfica das primeiras edições das Bienais e obras de artistas que participaram diretamente do evento.

Lothar Charoux (1912-1987). **Composição**, 1959.

Lothar Charoux foi figura presente em todas as nove primeiras edições da Bienal.

Max Bill (1908-1994). **Unidade Tripartida**, 1948-1949.

Com esta obra, Max Bill recebeu o prêmio internacional de escultura na I Bienal (1951).

Anatol Wladyslaw (1913-2004). **Composição ortogonal nº 2**, 1952.

Anatol Wladyslaw recebeu o prêmio nacional de desenho na VI Bienal (1961).

Lygia Clark (1920-1988). **Bicho (caranguejo duplo)**, 1961.

Lygia Clark recebeu o prêmio nacional de escultura na VI Bienal (1961), da qual participou com seus Bichos.

Fonte dos cartazes: Folha de São Paulo – Especial “Bienal 60 anos”.

Fonte das obras: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras | Warburg – Banco comparativo de imagens.

Como indicado em parágrafos anteriores, em 1963, se finda a primeira fase da história do MAM-SP. Nascida do MAM, a Bienal “adquire proporções maiores do que o próprio museu, trazendo problemas econômicos e também funcionais” (LOURENÇO, 1999, p.123). Destaca-se a atuação do crítico de arte Mário Pedrosa, diretor do museu entre 1961 e 1963, em sua tentativa de persuadir os sócios efetivos e fundadores da importância do museu em detrimento dos números negativos. Lourenço cita a “carta convocatória” redigida por Ciccillo Matarazzo e Mário Pedrosa em fevereiro de 1962, na qual apresentam aos sócios efetivos e fundadores a situação delicada que envolvia o MAM-SP e a Bienal, chamando atenção particularmente para o crescimento da última: entre a primeira e a sexta edição do evento, o número de países participantes saltou de dezenove para cinquenta, o que fez igualmente quase dobrar o número de obras em exposição (de 1.800 para 3.000). O número de visitantes acompanhou esse aumento: segundo informações disponíveis no site da Fundação Bienal, enquanto a primeira edição do evento somou o número de 100 mil visitantes, a segunda (que ficou conhecida como “a Bienal da Guernica”) recebeu o dobro. Em sua sexta edição (ou seja: uma década depois e já no pavilhão atual), a Bienal recebeu 300 mil pessoas. Em descompasso, os recursos mantiveram-se “em outra escala, sendo pouco mais de 20% os provenientes do poder público, municipal e federal, restando ao final, segundo eles, uma situação deficitária a ser saldada pelo MAM para a bienal e afastando investimentos no próprio museu (LOURENÇO, 1999, p.123). Em defesa do MAM-SP, Pedrosa avaliava que “enquanto o Museu opera em profundidade, a Bienal visa a mostrar panoramas sempre mais amplos da produção artística nacional e internacional” (PEDROSA apud LOURENÇO, 1999, p. 123). Seus argumentos, no entanto, não impedem a extinção do MAM-SP por seu fundador Ciccillo Matarazzo. O acervo original do museu é doado à Universidade de São Paulo, tornando-se germinal para a fundação do Museu de Arte Contemporânea da USP²²⁶. Com a descontinuidade das atividades do museu e a dissolução do seu acervo, um grupo formado por alguns signatários do registro inicial de oficialização do museu, ocorrido em 1948, tentou reverter a situação. A partir desses esforços, inicia-se a segunda fase da história do MAM-SP, que abarca o período pós-1963 até os dias de hoje.

²²⁶ Segundo informações disponíveis no site do MAC-USP, o museu “foi criado em 1963 quando a Universidade de São Paulo recebeu o acervo do antigo MAM de São Paulo, formado pelas coleções do casal de mecenas Yolanda Penteado e Ciccillo Matarazzo, pelas coleções de obras adquiridas ou recebidas em doação durante a vigência do antigo MAM e pelos prêmios das Bienais de São Paulo, até 1961”. Conteúdo disponível em: <<http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/institucional/institucional.asp>>. Acesso em: 21 de julho de 2017.

O MAM-RJ, por sua vez, quando nasce oficialmente no ano de 1948, traz igualmente em seu estatuto de fundação o paradigma do MoMA, explícito tanto “no elenco de atividades previstas” como no fato de “valer-se da palavra de ordem: ‘disseminar o conhecimento da arte moderna no Brasil’” (LOURENÇO, 1999, p.133). Nas palavras de seu primeiro Presidente, Raymundo Ottoni de Castro Maya²²⁷,

este museu [o MAM-RJ] representa uma necessidade para nós a fim de incutir no público o gosto pela arte moderna, ou melhor educá-lo a fim de compreender ou pelo menos admitir que os artistas de hoje não são mistificadores, mas que procuram interpretar nas suas obras o que realmente sentem. (CASTRO MAYA apud MACHADO, 2002, p.257)

Segundo a historiadora da arte Maria Luiza Luz Tavora, enquanto “a Escola Nacional de Belas Artes – ENBA debatia-se em lenta e sofrida transição para absorver os postulados modernos”, o MAM-RJ criou “um centro de ensino alternativo à ENBA, capaz de colocar em pauta as rupturas das vanguardas modernas”. Essa frente de ação do museu pode ser compreendida como uma resposta ao projeto de “luta pela implantação e aceitação da arte moderna” no contexto brasileiro (TAVORA, 2007, p.59).

Vale lembrar que, entre 07 e 30 de setembro de 1958, o museu foi sede do primeiro Seminário Regional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²²⁸, intitulado “A Função Educativa dos Museus”. A extensa programação do evento (constituída de “jornadas com debates sobre diversas categorias de museus; mesas-redondas temáticas; sessões de trabalho; visitas técnicas em museus e excursões”), “teve por proposta debater a função que esses ambientes deveriam cumprir como meio educativo para a população, com ênfase nos serviços para a educação escolar” (FARIA, 2014, pp.55-56)²²⁹. A museóloga Ana Carolina Gelmini de Faria observa ainda que

o tema do evento não era uma novidade no Brasil, ao contrário, evidências demonstram que os sujeitos envolvidos no campo dos museus estavam em sintonia com os debates internacionais. Os principais debates voltavam-se para a aproximação dos museus com o público, em especial o escolar, promovendo, consequentemente, o estímulo à intensificação de pesquisas para a difusão cultural. (FARIA, 2014, p.55)

²²⁷ Na época de sua inauguração, em 1948, o MAM RJ contava ainda com Gustavo Capanema como Presidente de Honra.

²²⁸ Acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

²²⁹ O documento final do Seminário Regional da UNESCO de 1958, cuja autoria é de Georges Henri Rivière (1897–1985), museólogo francês e então presidente do Conselho Internacional de Museus (ICOM, acrônimo de *International Council of Museums*) encontra-se integralmente disponível em língua espanhola em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133845so.pdf>>. Um extrato do documento final do evento foi publicado em “Legislação sobre museus” [pp.91-100], disponível em: <<http://www.sistemademuseus.rs.gov.br/wp-content/midia/Legislacao-sobre-Museus.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2015.

Faria destaca “uma intensa produção sobre educação em museus” publicada naquele mesmo ano, citando como exemplo os livros: “Recursos Educativos dos Museus Brasileiros”, de Guy José Paulo de Hollanda; “Museu e Educação”, de Florisvaldo dos Santos Trigueiros; e “Museu Ideal”, de Regina Monteiro Real.

Nesse ensejo, além de ter sido palco de mostras como a II Exposição do Grupo Frente (1955)²³⁰, da Exposição Nacional de Arte Concreta (1957)²³¹, da I Exposição de Arte Neoconcreta (1959)²³² e, mais adiante, das mostras Opinião 65 e 66 (ocorridas respectivamente em 1965 e 1966) e Nova Objetividade Brasileira (1967)²³³; deve-se destacar a atuação didática do MAM-RJ por meio de seus ateliês abertos ao público. Lourenço afirma que estes constituíram um importante centro de formação artística, enfatizando a atuação de Ivan Serpa e sua particular dedicação ao ensino infantil. Segundo Lourenço,

A atuação de Serpa com ateliês é pioneira, emulando para outras entidades e concedendo valor digno para tal atividade destinada às crianças, distinguindo este MAM. O curso destinado a adultos será fundamental para a formação de artistas como Oiticica, Carvão, Erich Baruch, João José Costa, Rubem Ludolf, que integram com

²³⁰ A I Exposição do Grupo Frente aconteceu na galeria do Instituto Brasil – Estados Unidos (IBEU), em 1954, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), tendo dela participado: Abraham Palatnik (1928-), Aluísio Carvão (1920-2001), Carlos Val (1937-), César Oiticica (1939-), Décio Vieira (1922-1988), Elisa Martins da Silveira (1912-2001), Franz Weissmann (1911-2005), Hélio Oiticica (1937-1980), Ivan Serpa (1923-1973), João José da Silva Costa (1931-), Lygia Clark (1920-1988), Lygia Pape (1927-2004), Rubem Ludolf (1932-2010), Vicent Ibberson (?). As III e IV Exposições aconteceram, respectivamente, no Itatiaia Country Clube (Resende, RJ) e na Companhia Siderúrgica Nacional (Volta Redonda, RJ), em 1956. Tendo em vista os artistas envolvidos, a II e III Exposições do Grupo Frente contaram com todos os mesmos participantes da primeira edição do evento. Já na quarta, o grupo se reduziu aos seguintes nomes: Abraham Palatnik, Aluísio Carvão, César Oiticica, Franz Weissmann, Hélio Oiticica, Ivan Serpa, Lygia Clark. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.

²³¹ A mostra realizada por iniciativa do grupo concreto paulista, teve como sede primeiramente o MAM-SP (dezembro de 1956) e, em seguida, o MAM RJ (janeiro e fevereiro de 1957). Dela participaram: Alexandre Wollner (1928), Alfredo Volpi (1896-1988), Aluísio Carvão, Amílcar de Castro, César Oiticica, Décio Vieira, Kazmer Féjer (1923-1989), Ferreira Gullar (1930-2016), Franz Weissmann, Geraldo de Barros (1923 – 1998), Hélio Oiticica, Hermelindo Fiaminghi (1920-2004), Ivan Serpa, Judith Lauand (1922), Lothar Charoux (1912-1987), Luiz Sacilotto (1924-2003), Lygia Clark, Lygia Pape, Maurício Nogueira Lima (1930-1999), Rubem Ludolf, Waldemar Cordeiro (1925-1973). Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.

²³² Ocasão na qual parte do grupo de artistas dela participante assinou o manifesto “Manifesto Neoconcreto”, redigido por Ferreira Gullar e publicado no Suplemento Dominical do Jornal do Brasil (ano LXVIII, nº66) de 21/22 de março de 1959, conforme já tratado em nota anterior.

²³³ Idealizada por Jean Boghici (1928-2015) e organizada por Ceres Franco (?-?), Opinião 65 ocupou o MAM RJ entre 12 de agosto e 12 de setembro de 1965, tendo integrado as comemorações do IV Centenário da cidade do Rio de Janeiro. A ideia norteadora da mostra era estabelecer um contraponto entre a produção nacional e estrangeira a partir das pesquisas recentes em torno da Nova Figuração, de forma a “ressaltar a atualidade e o vigor desta jovem geração de artistas plásticos”. Entre os artistas brasileiros, estavam Antônio Dias (1944), Carlos Vergara (1941), Hélio Oiticica (1937-1980), Ivan Serpa (1923-1973), Roberto Magalhães (1940), Rubens Gerchman (1942-2008), Waldemar Cordeiro (1925-1973) e outros. O nome da mostra teria sua origem “no entusiasmo geral que o show organizado pelo Teatro Arena do Rio de Janeiro despertara: justamente por ser a primeira manifestação cultural organizada após e contra o golpe militar de 1964. A coletiva Opinião 65 inclusive tomara seu nome de empréstimo desse show, estrelado por Nara Leão (depois substituída pela então estreante Maria Bethânia), João do Vale e Zé Ketti, e cuja canção-tema dizia: ‘Podem me prender / podem me bater / podem até deixar-me sem comer / que eu não mudo de opinião’”. O impacto da mostra foi tão grande que teve como desdobramentos as exposições Opinião 66 e Nova Objetividade Brasileira. Fontes: Arte do século XX / XXI: visitando o MAC na web | Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.

Serpa o grupo Frente, ativo entre 1954-1956. Lygia Pape, lembrando esta etapa, afirma sobre o grupo: “(...) era uma coisa basicamente em torno do Ivan Serpa, em torno do Museu de Arte Moderna. O Ivan tinha um curso e através desse curso as pessoas começaram a se unir e tornaram-se amigas. A gente se frequentava o tempo todo, tinha festas, virou uma espécie de quase clube, sabe?” [...] A inexistência de sede faz com que a instalação dos cursos ocorra em vários locais, num esforço em manter atividades e denotando a importância que passam a assumir. Antes mesmo de ser inaugurado o bloco inicial no Aterro, Serpa instala ateliês em barracões, no local da futura sede, dando continuidade às aulas, juntamente com outros que vão integrando o projeto e diversificando as modalidades oferecidas para o público. Ano a ano essas vão sendo renovadas, até que, em 1969, efetua-se ampla modificação coordenada por Frederico de Moraes com cursos de Cultura Visual Contemporânea e Linguagens em Artes Plásticas, funcionando diariamente e com público selecionado por exame de ingresso. À tarde, há ateliês livres por técnicas (pintura, gravura, escultura e desenho), curso de formação de platéias; aos sábados, o Ateliê Infantil, e no domingo, Curso Popular de Arte. (LOURENÇO, 1999, p.139)

Um adendo: quando do início de sua atuação pedagógica no MAM-RJ, Serpa já havia conquistado o título de Melhor Pintor Jovem na I Bienal de São Paulo com a obra *Formas* (1951) e participado do núcleo original do ateliê de pintura da Seção de Terapêutica Ocupacional do Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II, no Engenho de Dentro (RJ).

Ivan Serpa (1923-1973). **Formas, 1951.** Óleo sobre tela. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.

Abre-se aqui um parêntese necessário: criada em 1946 pela médica psiquiatra Nise da Silveira (1905-1999), a Seção de Terapia Ocupacional passou a oferecer aos internos do Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II atividades artísticas. Os ateliês de pintura e modelagem ficavam sob responsabilidade de Almir Mavignier (1925-)²³⁴, o qual convidou Serpa e Abraham Palatnik (1928-) para participarem das atividades que, por sua vez, faziam parte de uma proposta de tratamento e compreensão dos transtornos mentais que divergia de procedimentos médicos padrões da época, como as terapias por eletrochoques, coma insulínico e lobotomia. Deparando-se a médica com forte resistência entre seus pares, Dias defende a hipótese de que foi no meio artístico que Nise da Silveira encontrou respaldo para o reconhecimento e divulgação do trabalho desenvolvido por ela e sua equipe (DIAS, 2003, p.17). Em

²³⁴ Mavignier ocupava uma função burocrática no Centro Psiquiátrico até ser transferido para a Seção de Nise da Silveira.

contrapartida, Villas Boas argumenta que “o ateliê foi uma peça-chave na realização do projeto da arte concreta, enfrentando duplamente o academicismo da Escola Nacional de Belas Artes e o modernismo apregoado pela Semana de Arte Moderna de 1922” (VILLAS BOAS, 2008, p.199). Destaca-se aqui a exposição “9 Artistas do Engenho de Dentro”, com curadoria de Mário Pedrosa e Leon Degand, ocorrida em 1949, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, e que gerou um longo debate no meio artístico entre os limites de normalidade e anormalidade, intenção e instinto, criação artística e extravasamento sensorial, arte, razão e loucura²³⁵.

Retomando: em matéria publicada na coluna “Itinerário das Artes Plásticas” do Correio da Manhã de 30 de março de 1956²³⁶, na qual é divulgada a abertura dos cursos de Ivan Serpa no MAM-RJ, o artista é entrevistado pelo crítico de arte Jayme Maurício. À pergunta “quais as soluções que apontaria para a melhoria ensino das artes?”, o artista responde: “destruir, de início, tudo que se tem feito nestes últimos anos. Recomeçar tudo, com novas concepções artísticas” (SERPA in: MAURÍCIO [A], 1956, p.12). Prossegue Serpa mais adiante, quando perguntado sobre a importância dos ensinamentos das épocas passadas:

Não apresentam perigo para a arte de hoje, pois o aluno que verdadeiramente se identifica com a arte do nosso tempo, saberá ver a arte do nosso passado com olhos atentos, consciente da sua importância e também do ponto em que ela para e deixa de interessar aos problemas atuais. Na renovação artística atual tomam parte todos os que estão atentos a esses problemas, ligados embora a grupos diversos. (SERPA in: MAURÍCIO [A], 1956, p.12)

Em 3 de janeiro de 1962, na mesma coluna do Correio da Manhã, é publicada matéria dedicada à 10ª Exposição de Pintura de Crianças, que apresentava trabalhos de 54 participantes das atividades do ateliê infantil, sob a orientação de Ivan Serpa, de idade variável entre 5 e 13

²³⁵ A principal querela envolveu o crítico de arte Mário Pedrosa e o professor Quirino Campofiorito da Escola Nacional de Belas Artes da Antiga Universidade do Brasil (atual Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Villas Boas adverte, no entanto, que “a repercussão era visível e ocorria unicamente nos meios artísticos. Não houve manifestações entre os psiquiatras, nem de apoio nem de rejeição. Nise da Silveira reconheceu que ‘os críticos de arte mostraram-se surpreendentemente mais atentos aos fenômeno da produção plástica dos esquizofrênicos que os psiquiatras brasileiros’ (SILVEIRA, 1981, p.14). Constatava que era comum no meio psiquiátrico a postura de recusar o valor artístico do trabalho dos doentes mentais. Diga-se que, na realidade, os médicos psiquiatras não recusavam apenas o valor artístico daquelas obras, mas também o valor terapêutico e científico das pinturas e desenhos dos internos” (VILLAS BOAS, 2008, p.206). Estudos recentes, no entanto, têm apontado para controvérsias a respeito dessas narrativas sedimentadas, tanto ao que se refere ao conflito entre Pedrosa e Campofiorito, quanto à ausência de repercussão e interlocutores na área médica. Uma dissertação de mestrado muito interessante foi defendida recentemente pela historiadora Paula Vaz Guimarães, junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Arte da EFLCH/UNIFESP, sob o título “Artistas ou alienados: repercussões críticas das primeiras exposições com obras de internos do Centro Psiquiátrico Nacional”. A pesquisa encontra-se disponível em: <<http://humanas.unifesp.br/ppgha/dissertacoes/ingressantes-2015/paula-vaz-guimaraes-de-araujo/view>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

²³⁶ MAURÍCIO, Jayme. **Os cursos de Ivan Serpa no Museu de Arte Moderna do Rio**. CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LV, Nº19.329, P.12. Rio de Janeiro, sexta-feira, 30 de março de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=60117>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

anos. São apontados os seguintes benefícios dessas atividades para a formação do público desde sua mais tenra idade:

[...] a experiência do momento se incorpora à personalidade em formação e que perdura, sob as formas mais variadas nas etapas subsequentes da adolescência e da vida adulta. A satisfação do trabalho bem feito, o conseguir cada dia um pouco mais de si mesmo, o observar e julgar com maior acuidade e coerência, são valores que a criança por si desenvolve no ambiente do curso e que tendem a ser interiorizados em caráter permanente. (CORREIO DA MANHÃ [A], 1962, p.2)²³⁷

²³⁷ CORREIO DA MANHÃ. **Ivan Serpa e as crianças do MAM**. SEGUNDO CADERNO, ANO LXI, Nº21.095, P.2. Rio de Janeiro, quarta-feira, 3 de janeiro de 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=25382>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

QUINTA EXPOSIÇÃO DE PINTURAS DE CRIANÇAS

Quinta-feira próxima, às 18 horas, realizar-se-á no Museu de Arte Moderna do Rio (Rua da Imprensa 16-A) a 5.ª Exposição de Pintura de Crianças, com trabalhos de pequeninos alunos de Ivan Serpa nos cursos mantidos tradicionalmente por aquela instituição. Esta é uma exposição já tradicional no Museu, onde os visitantes são colocados frente ao mundo poético e fantasioso da criança, desta vez guiados pelo estudo admirável do poeta Carlos Drummond de Andrade. No clichê, o professor Ivan Serpa com alguns de seus pequenos pintores.

Transcrição da legenda: “Quinta-feira próxima, às 18h, realizar-se-á no Museu de Arte Moderna do Rio (Rua da Imprensa 16-A) a 5ª Exposição de Pintura de Crianças, com trabalhos de pequeninos alunos de Ivan Serpa nos cursos mantidos tradicionalmente por aquela instituição. Ela é uma exposição já tradicional no Museu, onde os visitantes são colocados frente ao mundo poético e fantasioso da criança, desta vez guiados pelo estudo admirável do Poeta Carlos Drummond de Andrade. No clichê, o professor Ivan Serpa com alguns de seus pequenos pintores.”

Fonte: MAURÍCIO [B] in: CORREIO DA MANHÃ, 1965, p.16.

PINTURAS DE CRIANÇAS, CARTÕES E LIVROS DE ARTE

Com o ruído e agitação que atualmente vai pela cidade, o leitor poderá encontrar um instante de tranquilidade com a visão dos belos quadros dos pequeninos alunos de Ivan Serpa, no Museu de Arte Moderna do Rio, na rua da Imprensa 16-A, onde com ar refrigerado e iluminação adequada poderá ainda apreciar os belíssimos cartões de Natal desenhados especialmente por alguns dos grandes artistas brasileiros, livros de arte recém-chegados da Europa e reproduções perfeitas. Diariamente entre 12 e 19 horas.

Transcrição da legenda: “Com o ruído e agitação que atualmente vai pela cidade, o leitor poderá encontrar um instante de tranquilidade com a visão dos belos quadros dos pequeninos alunos de Ivan Serpa, no Museu de Arte Moderna do Rio, na rua da Imprensa 16-A, onde com ar refrigerado e iluminação adequada poderá ainda apreciar os belíssimos cartões de Natal desenhados especialmente por alguns dos grandes artistas brasileiros, livros de artes recém-chegados da Europa e reproduções perfeitas. Diariamente entre 12 e 19 horas.”

Fonte: MAURÍCIO [C] in: CORREIO DA MANHÃ, 1956, p.14.

Divulgação da 5ª Exposição de Pinturas de Crianças (1956) participantes das atividades do ateliê infantil, sob a orientação de Ivan Serpa, publicadas na coluna “Itinerário das Artes Plásticas”, do crítico de arte Jayme Maurício, no Correio da Manhã²³⁸.

²³⁸ MAURÍCIO, Jayme. **Quinta exposição de pinturas de crianças.** CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LVI, Nº19.545, P.16. Rio de Janeiro, terça-feira, 11 de dezembro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=70415>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

MAURÍCIO, Jayme. **Pintura de crianças, cartões e livros de arte.** CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LVI, Nº19.554, P.14. Rio de Janeiro, sexta-feira, 21 de dezembro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=70829>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

Comparando as duas instituições, Lourenço afirma que o MAM-RJ, “ao contrário do MAM paulista, enfatiza desde o início ação educacional mais direcionada a provocar intimidade com o trabalho artístico, o que pode contribuir para frequência qualificada” (LOURENÇO, 1999, p.133). Não é que Lourenço não reconheça os reforços realizados pelo MAM-SP ao assumir o “papel de formador de público”. Preocupa-se inclusive em indicar que

[...] em dez anos (1948 a 1958) [o MAM-SP] realiza quase cem conferências, cursos sistemáticos de história da arte com projeções, o que era uma novidade, realizados entre 1952 e 1958 [...]. Já em 1949, o museu organiza o Curso de Introdução Histórica à Filosofia, repetido em 1950 e 1951, além de outro de Iniciação à Estética, também em 1950. Desde a 2ª Bienal, promove cursos para monitoria com o público [...]. O ensino de história da arte tem uma finalidade conscientizadora: “Os alunos entram em contato com as grandes manifestações artísticas da humanidade, a fim de aprenderem a responsabilidade que lhes cabe na preservação e enriquecimento desse grande acervo espiritual”, assim reforçando-se a ideia do museu enquanto valor preservacional. Abriga também a Escola de Artesanato²³⁹ – ativa entre 1952 e 1959, embora com dificuldades, indevidamente esquecida, como também o organizador, o artista Nelson Nóbrega. (LOURENÇO, 1999, p.111)

Com relação à ação educacional do MAM-RJ, além da importância de Ivan Serpa para o desenvolvimento dos ateliês para a prática artística oferecido para públicos das mais diferentes idades, Lourenço ressalta ainda “a qualificação do serviço de Monitoria e Pesquisa”; a participação do MAM-RJ em “debates sobre temas do momento, seja nacional versus internacional, seja técnicas originais versus transplantadas”; e o programa de “conferências, debates e mesas-redondas, não só de críticos e artistas brasileiros, como também de estrangeiros, e que repercutem no meio e na imprensa”. Destaca como uma característica particular do contexto carioca que possa ter sido referencial para a autodeterminação da instituição nessa direção de formação de público desde sua origem a “existência de museus e do curso de museologia” (LOURENÇO, 1999, pp.139-140). A saber: o curso citado por Lourenço, conhecido como Curso Técnico de Museus, é aquela sobre o qual versei no capítulo 2, no qual Mario Barata formou-se museólogo.

A ação educacional do MAM-RJ recebe contorno claro inclusive no projeto de sua sede definitiva²⁴⁰, datado de 1953, elaborado pelo arquiteto Affonso Eduardo Reidy (1909-1964), com projeto paisagístico assinado por Roberto Burle Marx (1909-1994). O projeto de Reidy

²³⁹ Sobre a Escola de Artesanato, Lourenço afirma que “Nóbrega inicia, em 1950, estudos para viabilizar a Escola, que tem existência jurídica ao ser firmado acordo com prefeitura. Instala-se na praça Roosevelt, nº 227, com dois cursos, um para ceramistas e outro para artes gráficas. Segundo seu depoimento [de Nóbrega], as atividades englobam a inserção do artista em processos industriais, um sonho moderno, e outra especificamente para a produção artística. Diante desses ideais, os ceramistas criariam formas para a construção civil, como revestimento e louças, além do próprio ofício. Os artistas gráficos poderiam atuar na programação visual, sinalização, ilustração, diagramação e também como gravadores, vertente que se destaca” (LOURENÇO, 1999, p.12).

²⁴⁰ A saber: a princípio instalado em uma das salas do Banco Boavista, em 1952, foi transferido para o térreo do edifício do Ministério da Educação e Saúde (atual Palácio Gustavo Capanema).

previa a existência de três blocos: além do Bloco de Exposição e do Teatro, haveria o Bloco Escola, onde funcionaria a Escola Técnica de Criação. No mesmo ano de sua concepção, é doado pela prefeitura o terreno para a construção do complexo que se tornará sede definitiva. Apesar de iniciada em 1954, as obras finalizaram-se apenas em 2006. Infelizmente, a história do MAM-RJ também é marcada por alguns percalços: em 1978, um incêndio de grandes proporções destrói, em menos de uma hora, quase todo o acervo original do MAM, além das obras em exposição retrospectiva do artista uruguaio Joaquim Torres García (1874-1949).

À esquerda: preparação do terreno para construção do MAM-RJ, 1954. Ao centro: Bloco Escola, 1958. À direita: Bloco de Exposições, 1965. Fonte: Arquivo do MAM-RJ.

Ainda no ensejo de criação de equipamentos oficiais de cultura insere-se a fundação, em 1947, do Museu de Arte de São Paulo (MASP) por Assis Chateaubriand (1892-1968)²⁴¹, jornalista e proprietário dos Diários Associados, com a assistência intelectual fundamental do casal Pietro Maria Bardi (1900-1999), que viria a tornar-se o primeiro diretor do museu (cargo que ocupou até 1996), e Lina Bo Bardi (1914-1992), que projetaria a sede definitiva do museu. O casal Pietro e Lina, que emigrou para o Brasil no imediato pós-guerra, em 1946, assim foi personagem importante na fundação do MASP.

Pietro Bardi, enquanto museólogo, crítico e historiador da arte, destacou-se na condução e na organização do MASP, tendo sido o primeiro diretor da instituição por quase três décadas. A ele coube a apurada seleção das aquisições para a formação do acervo do museu. Composta por um expressivo conjunto de obras europeias, a coleção do MASP é considerada ainda hoje

²⁴¹ “Empresário do ramo jornalístico, que havia criado as revistas mais populares do período, como *O Cruzeiro*, Chateaubriand associava um estilo paternalista e sem preconceito, que o converteu em uma das personalidades do período. Porém, mais importante do que suas inclinações pessoais, é que a partir daí se produziu uma transformação nos hábitos culturais da cidade, que foram acentuados com a criação do MAM e, no início dos anos 1950, com as bienais internacionais de arte que o mesmo museu organizou. Ambos os museus se localizavam na sede dos *Diários Associados* (a empresa de Chateaubriand), na rua Sete de Abril, foram focos de intensa atividade cultural e seu bar se converteu em ponto de encontro da boêmia artística.” (AGUILAR, 2005, p.56)

uma das coleções mais importantes da América Latina²⁴². Lourenço afirma que, “ao contrário de seus contemporâneos, os MAMs de São Paulo e Rio de Janeiro, [o MASP] não faz tábula rasa do passado” (LOURENÇO, 1999, p.98).

Sem dúvida, o Museu de Arte de São Paulo é o primeiro museu brasileiro a ser implantado com critérios norteadores de uma política clara no acervo, voltada às ditas obras-primas e de artistas célebres do passado, alicerçada por uma atuação aberta para novas manifestações de época e caras ao moderno, como desenho industrial, moda, comunicação visual, e, também, um terceiro eixo, educacional, igualmente comprometido com o moderno. (LOURENÇO, 1999, p.97)

Se, por um lado, “a história da arte é mais conservadora”, por outro, “a museologia é renovada” (LOURENÇO, 1999, p.98). O projeto museográfico assinado por Lina Bo Bardi adaptava as instalações preexistentes da sede dos Diários Associados²⁴³ (onde, em seus anos iniciais, funcionou o museu) à nova função. Composto por quatro ambientes, o MASP era formado por uma pinacoteca (com exposição de obras do acervo), sala de exposições temporárias, auditório e uma sala dedicada às “Exposições Didáticas”. Inauguradoras de “uma nova maneira de expor”, as Exposições Didáticas “eram formadas por grandes painéis de vidro repletos de reproduções de obras de arte, de objetos de *design*, de elementos da arquitetura e de textos explicativos, introdutórios e questionadores de noções estilísticas, iconológicas e formalistas” (POLITANO, 2010, p.18). Por meio do “setor didático”, o MASP engajava-se em um projeto social mais amplo. Nas palavras de Politano,

A formação de público, para além de observadores e apreciadores das obras de arte no museu, era também vista como a constituição de mão de obra especializada, capacitada e geradora de uma produção industrial consciente e pensante para uma nascente metrópole como a industrializada São Paulo. (POLITANO, 2010, p.18)

A proposta de democratização da fruição artística torna-se ainda mais evidente na concepção do projeto arquitetônico e museográfico da nova (e atual) sede do museu na Avenida

²⁴² O acervo do MASP inclui nomes como Giovanni Bellini (c.1425/1433-1516), Andrea Mantegna (1431-1506), Hieronymus Bosch (c.1450/1460-1516), Raffaello Sanzio (1483-1520), Tiziano (c.1488/1490-1576), El Greco (1541-1614), Diego Velázquez (1599-1660), Rembrandt (1606-1669), Francisco Goya (1746-1828), William Turner (1775-1851), John Constable (1776-1837). Eugène Delacroix (1798-1863), Édouard Manet (1832-1883), Paul Cézanne (1839-1906), Claude Monet (1840-1926), Pierre-Auguste Renoir (1841-1919), Paul Gauguin (1848-1903), Vincent van Gogh (1853-1890), Toulouse-Lautrec (1864-1901), Amedeo Modigliani (1884-1920). Por esse motivo, desde 2008, o MASP integra, a convite do “Musée d’Orsay”, o “Clube dos 19”, que congrega os 19 museus (entre os quais o próprio *Musée d’Orsay*, *The Art Institute* de Chicago, *Metropolitan* de Nova York, e outros) cujos acervos são considerados os mais representativos da arte européia do século XIX. Das Américas, salvaguarda em seu acervo obras de Joaquín Torres García (1874-1949), Diego Rivera (1886-1957), Siqueiros (1896-1974), Alexander Calder (1898-1976); além dos brasileiros Almeida Júnior (1850-1899), Victor Brecheret (1894-1955), Anita Malfatti (1896-1964), Flávio de Carvalho (1899-1973), Candido Portinari (1903-1962), entre outros. Fonte das informações: site do MASP. Disponível em: <http://masp.art.br/masp2010/acervo_sobre_o_acervo_do_masp.php>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

²⁴³ A saber: localizada na Rua 7 de Abril. Como já visto, a partir de 1948, dividiu instalações com o recém fundado MAM-SP.

Paulista, assinado por Lina Bo e inaugurado em 1968. A construção de um espaço destituído de elementos opacos e o uso de cavaletes de vidros previa uma participação mais ativa e autônoma do público. Como observa a arquiteta,

É neste novo sentido social que se constitui o Museu de Arte de São Paulo, que se dirige especificamente à massa não informada, nem intelectual, nem preparada. [...] O fim do Museu é o de formar uma atmosfera, uma conduta apta a criar no visitante a forma mental adaptada à compreensão da obra de arte, e nesse sentido não se faz distinção entre uma obra de arte antiga e uma obra de arte moderna. No mesmo objetivo a obra de arte não é localizada segundo um critério cronológico, mas apresentada quase que propositalmente no sentido de produzir reações de curiosidade e de investigação. (BO BARDI, 1950, p.17)

À esquerda: seção didática com a Exposição Didática “Panorama Sintético da História da Arte: da pré história até hoje”, de 1947 e ao fundo, a Vitrine das Formas. À direita, Flávio Motta, quando monitor do MASP, realizando explicações numa Exposição Didática. Fonte: Acervo do MASP.

Vista da pinacoteca, no segundo andar da nova sede, na Avenida Paulista. Fonte: Acervo do MASP.

Crianças em visita ao acervo do MASP (1970). Fonte: Acervo do MASP.

Além das instituições elencadas, cabe citar alguns eventos que mobilizaram a comunidade artística no mesmo período. De 22 a 30 de abril de 1958, foi realizado no Instituto

de Belas Artes do Rio Grande do Sul²⁴⁴, em Porto Alegre, o 1º Congresso Brasileiro de Arte. O evento foi descrito pelo jornal carioca “A Noite” como “o maior congresso de arte já realizado no Brasil”, até então “o mais completo e o melhor organizado”²⁴⁵. Realizado na ocasião do cinquentenário da instituição sede, o Congresso tinha por objetivo a discussão de problemas relativos ao campo das artes de modo geral, como o ensino e a difusão, os direitos e os deveres. Nas palavras de Érico Veríssimo (1905-1975),

Pretendemos discutir com uma franqueza que espantará muita gente, o estado atual da música, da arquitetura, da pintura, da escultura, do urbanismo e da literatura, a sua função social e a sua posição diante dessa coisa a que se convencionou chamar “realidade brasileira”. (VERÍSSIMO apud ENEIDA in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1958, p.2)²⁴⁶

O Congresso compunha-se assim de cinco seções: a) arquitetura e urbanismo; b) artes plásticas – desenho, escultura, gravura e pintura; c) letras; d) música; e e) teatro²⁴⁷. Artistas, historiadores e críticos de arte, assim como outros especialistas nas áreas citadas, apresentavam suas “teses” (segundo Bohmgahren, “algo semelhante às atuais comunicações apresentadas em Colóquios e demais eventos do gênero”) a fim de serem debatidas pelo grande público (BOHMGAREN, 2013, p.72). Tendo em vista a afinidade temática com o debate proposto não apenas no presente capítulo, mas na pesquisa como um todo, salientam-se particularmente entre as teses debatidas no Congresso as três apresentadas por Mario Barata: “Da criação de um Curso Superior de História da Arte no Brasil”, “Da necessidade de colocar a História da Arte como disciplina optativamente no ensino secundário brasileiro” e “Da necessidade urgente da criação de um Instituto de Pesquisas de História da Arte na Universidade do Brasil ou no

²⁴⁴ O Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul deu origem ao Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seu percurso será tratado em capítulo dedicados aos cursos de graduação em história da arte criados nas duas últimas décadas, entre eles o alocado naquela Universidade.

²⁴⁵ A NOITE. **Prepara-se o maior congresso de arte do Brasil. Rio Grande (Artístico), de pé pelo Brasil, com ideias revolucionárias.** SEGUNDO CADERNO, ANO, Nº 15.797, P.4. Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 1957. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=45866>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

²⁴⁶ ENEIDA. **Primeiro Congresso Brasileiro de Arte.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVIII, Nº 10.862, P.2. Rio de Janeiro, domingo, 13 de abril de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=71177>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

²⁴⁷ O perfil heterogêneo do 1º Congresso Brasileiro de Arte elucida-se já na composição de sua comissão organizadora: “presidente: Tasso Correia, presidente do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul; membros: Aldo Malagoli, pintor; Ângelo Guido, pintor e escritor; Athos Damasceno Ferreira, escritor; Bolivar Fontoura, teatrólogo; Demétrio Ribeiro, arquiteto; Edvaldo Pereira Paiva, engenheiro e urbanista; Ênio de Freitas e Castro, musicista; Érico Veríssimo, escritor; Ernani Dias Correia, arquiteto; Fernando Corona, escultor; Guilherme César, escritor; Paulo Antônio do Couto e Silva, advogado e musicista; Paulo Luís Viana Guedes, médico e musicista; Roberto Félix Veronese, arquiteto”. OSCAR, Henrique. **Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul. Congresso comemorativo do seu Cinquentenário.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXVIII, Nº 10.706, P.12. Rio de Janeiro, sexta-feira, 04 de outubro de 1957. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=65327>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

Ministério da Educação e Cultura”. Juntamente com Quirino Campofiorito, Mario Barata participou do evento na qualidade de representante da Escola Nacional de Belas Artes. Na ocasião, ambos eram professores catedráticos: Campofiorito de Arte Decorativa e Barata de História da Arte. As expectativas de Barata com relação ao encontro revelam-se em sua coluna, publicada no Diário de Notícias poucos dias antes do início do Congresso. Em suas palavras:

Esse congresso, em que as artes se integram, reciprocamente, poderá abrir novos horizontes para o ensino e a difusão da cultura artística. Sobretudo no terreno da História da Arte há grande expectativa. Muitos educadores esperam que o certame apoie a inclusão, com caráter facultativo e optativo, da referida matéria, no currículo do curso colegial. O atual surto de interesse pela História da Arte exige essa solução, que começa a amadurecer no país. É tempo de debatê-la. (BARATA in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1958, p.8)²⁴⁸

Com a realização do evento, além dos objetivos já apresentados, pretendia-se construir um anteprojeto de criação do Ministério das Artes, a fim de ser apresentado ao presidente da República Juscelino Kubitschek (1902-1976) e ao Congresso Nacional. A proposta, no entanto, foi rejeitada²⁴⁹. Igualmente apresentada no 1º Congresso Brasileiro de Artes, parece que o projeto de criação de uma Universidade Internacional de Música, Artes Plásticas e Cênicas, proposta em forma de tese pelo regente Eleazar de Carvalho, também não teve fôlego para seguir adiante, apesar de ter tramitado na Câmara dos Deputados (PL nº607 de 1955) e no Senado (PL nº67 de 1958) na tentativa de concessão de auxílio para a sua construção, o qual foi negado no ano seguinte à realização do Congresso. Quando tramitou pelo Senado, o parecer nº640 de 1958, cujo relator foi Lineu Prestes (1897-1958), indica que o projeto seria edificado no Vale do Paraíba, em um terreno cedido pela Prefeitura Municipal de Guaratinguetá (SP). O relator do parecer nº641 de 1958, o senador Mem de Sá (1905-1989), opõe-se ao projeto argumentado ser um contrassenso o pedido de concessão de auxílio para a construção da Universidade. Uma vez que a instituição não seria gerida pelo Estado, mas pela Juventude

²⁴⁸ BARATA, Mario. **1º Congresso Brasileiro de Arte**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVIII, Nº10.868, P.8. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 21/20 de abril de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=71405>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

²⁴⁹ “O I Congresso Brasileiro de Arte, que acaba de se reunir em Porto Alegre, rejeitou por 75 votos contra 61 uma proposta no sentido da criação de um Ministério da Arte. A proposta, de origem local, estava sendo fortemente apoiada pelo Professor Tasso Correia, dedicado diretor do Instituto Rio Grandense de Belas Artes, cujo cinquentenário se comemorou. Dizia-se nos bastidores do Congresso que o próprio Sr. Tasso Correia era candidato à nova pasta. E que tão decepcionado ficou com a rejeição da proposta que, na qualidade de um dos principais organizadores do Congresso, providenciou rapidamente o despacho dos delegados cariocas e paulistas (responsáveis pela rejeição), antes mesmo do churrasco final e outras comemorações de encerramento marcadas para domingo último...” ÚLTIMA HORA. **Rejeitado o Ministério da Arte**. ANO VIII, Nº02.400, P.3. Rio de Janeiro, sexta-feira, 02 de maio de 1958. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=386030&PagFis=47430>>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

Musical Brasileira, uma entidade que não dispunha de qualquer renda; ao contrário do papel de cooperador que caberia ao Estado na proposta apresentada, a este incorreria todos os encargos de tal instituição de ensino. Afirmava ainda que era “de estranhar que nenhuma entidade oficial de ensino, nem a Universidade do Brasil, através de sua Escola Nacional de Música, nem a Universidade de São Paulo, apareçam nesse projeto coonestando, com a sua tradição e experiência no magistério musical a criação desse Centro de Educação Musical, nome aliás mais apropriado que o de Universidade à iniciativa do Maestro Eleazar de Carvalho”. Questiona ainda a localização afastada “dos grandes centros nacionais de cultura”, já que a sede da proposta Universidade seria no interior do estado de São Paulo. A posição de Sá é reiterada no parecer nº642 de 1958 de Daniel Krieger (1909-1990). Apesar de considerar a importância da proposta, justifica sua rejeição com motivos de “ordem pedagógica e administrativa”: indica ser inadmissível que a União financiasse “maciçamente a construção de uma Universidade, cujos objetivos bem mais amplos exigiriam a tutela, ou, pelo menos, a participação do Poder Público, inteiramente ausente e estranho ao empreendimento”²⁵⁰. Antes do fracasso da empreitada, Barata (que foi relator na Comissão de Artes Plásticas do Congresso de Porto Alegre) considerava o projeto extremamente valioso e consonante com o evento no qual foi apresentado pela “intenção de síntese ou unidade das artes” (BARATA [D] in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1958, p.8)²⁵¹.

A síntese das artes, ou seja, a ideia de conjugar as diversas formas de expressão artística em uma única obra possui uma longa história. No século XIX, por exemplo, está presente no movimento inglês *Arts & Crafts* ou no termo alemão *Gesamtkunstwerk* (traduzido como “obra de arte total”). A historiadora Fernanda Fernandes considera, no entanto, que é “na Bauhaus que a noção de *Gesamtkunstwerk* ganha novos contornos, definindo-se como o trabalho integrado de pintores, escultores e arquitetos” (FERNANDES in: MORETHY e JAREMTCHUK, 2005, p.2). E completa: “à semelhança do que ocorre no primeiro pós-guerra com a Bauhaus, a década posterior ao término da II Guerra Mundial também se deterá em temas concernentes à relação entre as artes, buscando dimensões humanistas e comunitárias para a

²⁵⁰ Um detalhe: observa-se curiosamente que na maior parte das vezes, a instituição que se pretende criar é citada no projeto apenas como Universidade Internacional de Música. Apenas em dois momentos é citada como Universidade Internacional de Música e Artes Plásticas e Cênicas e Universidade Internacional de Músicas e Artes Cênicas. O projeto encontra-se disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E7D1D961BA8F168EC046E9EA9206D4AE.node2?codteor=1217240&filename=Avulso+-PL+607/1955>. Acesso em: 05 de junho de 2015.

²⁵¹ BARATA, Mario. **Universidade Internacional de Música, Artes Plásticas e Cênicas**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO, Nº10.885, P.8. Rio de Janeiro, domingo, 11 de maio de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=72090>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

atividade artística (FERNANDES in: MORETHY e JAREMTCHUK, 2005, p.2). E é justamente com o tema “A Cidade Nova – A Síntese das Artes” do Congresso Internacional Extraordinário de Críticos de Arte que o Brasil sediou, em 1959. Para Cappello,

O Congresso da AICA de 1959 pode ser considerado o último momento em que um grupo significativo de intelectuais se detém sobre o tema da síntese das artes que aglutinou, num momento de dúvidas e incertezas em relação às tendências racionalistas da Europa do entreguerras, os esforços de crítica e reflexão voltados para a busca de novas soluções para os problemas da arquitetura e da cidade. Este congresso teve a característica de possibilitar abordagens provenientes de diferentes campos do conhecimento, todos convergindo para a dimensão da cidade. (CAPPELLO, 2009, pp.3-4)

O Congresso foi realizado por iniciativa da Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABCA), seção brasileira da Associação Internacional de Críticos de Arte (AICA)²⁵². Tendo como organizador o crítico de arte Mário Pedrosa, o evento “contou com o patrocínio do Presidente da República do Brasil, Juscelino Kubistchek, com a colaboração da Companhia Urbanizadora da Nova Capital – Novacap, do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e do Museu de Arte de São Paulo” (CAPPELLO, 2009, p.3). Organizado em oito sessões (a saber: 1ª. A Cidade Nova; 2ª. Urbanística; 3ª. Técnica e Expressividade; 4ª. Da Arquitetura; 5ª. Das Artes Plásticas; 6ª. Das Artes Industriais; 7ª. A Educação Artística; 8ª. A situação das Artes na Idade Moderna), o Congresso teve início em Brasília, a cidade tema do evento (e, naquele momento, ainda não concluída), desdobrando-se ainda por São Paulo e Rio de Janeiro²⁵³. Segundo a historiadora da arte Sheila Cabo Geraldo, o caráter itinerante do evento possibilitou que “além do traçado da cidade e dos prédios em construção [em Brasília], os críticos, historiadores, arquitetos e urbanistas” pudessem

conferir e avaliar, ainda, na segunda etapa do encontro, a V Bienal de São Paulo, que já estava no prédio do Ibirapuera, também com traçado de Niemeyer, e, no Rio de Janeiro, a finalização das obras de construção do Museu de Arte Moderna, de Afonso Eduardo Reidy, onde aconteceu a terceira etapa. (GERALDO, 2007, pp.543-544)

Houve, no entanto, quem observasse interesses escusos na realização do Congresso. Em matéria intitulada “O feitiço contra o feiticeiro”, publicada no Jornal O Globo em 22 de setembro de 1959, Vera Pacheco Jordão afirma que o discurso de abertura do Congresso em

²⁵² A ABCA é criada em 1949, no ano seguinte à fundação da AICA, a qual “surgiu no âmbito das primeiras atividades da UNESCO, criada em 1945, sob o impacto do final da segunda guerra mundial”. Participaram do ato de sua fundação importantes nomes do circuito artístico brasileiro, como Sérgio Milliet (que viria a tornar-se seu primeiro presidente), Mario BARATA, Mario Pedrosa, entre outros. A papel da UNESCO no contexto Pós-Guerra e será retomado mais adiante. Informações sobre a ABCA disponíveis no site da organização: <http://abca.art.br/?page_id=243>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

²⁵³ As atividades aconteceram entre 17 e 19 de setembro em Brasília, nos dias 20 e 21 em São Paulo e, finalmente, entre 22 e 24 no Rio de Janeiro.

Brasília (sobre o qual alega que JK teria afirmado que Brasília seria “testemunho do papel das artes na ‘nova civilização’”), que o verdadeiro propósito do evento seria o de “louvação, ou – como se diz agora – A PROMOÇÃO de Brasília, no campo internacional, pelas mais destacadas figuras do Urbanismo, da Arquitetura, e da Crítica de Arte”. Completa seu argumento com a seguinte questão:

E que outro propósito teria o Governo, ao convidar, com passagens e todas as despesas pagas, cerca de SETENTA representantes de países da Europa e das Américas, quase todos acompanhados por suas esposas? Estaria com tanta folga a caixa da Divisão Cultural do Itamaraty, sempre sem vintém quando se trata de atividades estritamente culturais, destituídas de sentido político? [...] Brasília já tem sido sobejamente apregoadada no estrangeiro [...]. Nada mais justo que fazer ver ao mundo um grande projeto de urbanismo e arquitetura, apresentado em termos de contribuição cultural; porém isso não bastava: era preciso obter para Brasília o endosso de personalidades mundialmente respeitadas por seu alto teor profissional. A enorme despesa representaria excelente investimento, pois quem, no Brasil e no resto do mundo – mas sobretudo no Brasil – ousaria ainda criticar Brasília exaltada pelas mais prestigiosas vozes da Europa e da América? E assim, foram cautelosamente escolhidos, não economistas ou especialistas em ciências sociais, cujo ângulo de visão certamente não conviria invocar, mas urbanistas famosos, arquitetos prestigiosos, professores de universidade, diretores de museu, críticos de arte – todos eles da mais alta categoria – , para que admirassem Brasília como fenômeno urbanístico e estético, desligado da conjuntura social e econômica do País. [...] Choveram as perguntas sobre quanto já se gastou em Brasília; mas quem poderia responder?... Como hóspedes corteses evitando desagradar, os visitantes – com seus olhos experimentados e agudo discernimento – observavam detalhes do processo de construção e do acabamento, mas nas sessões – nos poucos temas que solicitassem uma apreciação de Brasília – , mantinham-se cautelosos. (JORDÃO apud ANDRADE, 2008, p.19)²⁵⁴

Andrade comenta que, com exceção da campanha de ataque ao Congresso realizada abertamente por Jordão, “a imprensa brasileira, de modo geral, recebeu bem o Congresso, divulgando intensamente todos seus preparativos desde as primeiras notícias em fevereiro de 1959” (ANDRADE, 2008, p.18). Nesse sentido, a ofensiva de Jordão, por exemplo, foi considerada indefensável por Barata por quebrar “todas as tradições de cortesia e respeito aos visitantes”. Considera que, como efeito, tal atitude poderia até conseguir que fossem silenciados elogios ou críticas às obras de Brasília, mas obteria como resultado imediato que os visitantes falassem sempre, “no futuro, a respeito da falta de ética e da má educação reinantes no Brasil”. Barata observa ainda um caráter político nos ataques: “Mas em que página nosso amigos de ‘O Globo’ colocaram a sua novel **Coluna de Artes Plásticas**? Na mesma página em que estão ‘O Globo no Catete’, ‘O Legislativo em Ação’, ‘No Senado Federal’ e notícias como ‘O Gal. Macedo Soares poderá continuar em Volta Redonda’ (BARATA [C] in: DIÁRIO

²⁵⁴ Ainda segundo Andrade, “entre os dias 22 a 25 de setembro e 28 de setembro a 1 de outubro, a jornalista atacou abertamente a realização do Congresso, considerando-o um ‘embuste do governo’ com o propósito de respaldar e divulgar internacionalmente a obra monumental promovida pelo presidente Juscelino Kubitschek. Os títulos demonstram o teor de seus artigos. Por exemplo: ‘o feitiço contra o feiticeiro’, ‘Brasília deu uma topada’, ‘a Zevi o que é de Zevi’, ‘franquezas de crítico’, ‘os hóspedes assinam o livro’” (ANDRADE, 2008, p.18).

DE NOTÍCIAS, 1959, p.2)²⁵⁵. Em suma: acusa o veículo de publicar notícias do evento em uma seção política, ao invés de cultural, que lhe parecia mais apropriado.

Em meio a contendas, Brasília é finalmente inaugurada em 21 de abril de 1960, último ano de mandato do simpático, risonho e original “Presidente Bossa Nova”, tal como é cantado ironicamente por Juca Chaves (1938-)²⁵⁶. Inventada por Lúcio Costa (1902-1998) e esculpida por Oscar Niemeyer, a dimensão monumental (material e simbólica) do “Plano Piloto” era a “demonstração pujante” daquilo que o então presidente Juscelino Kubitschek denominou no discurso de inauguração como “a nossa vontade de progresso”, como “índice do alto grau de nossa civilização”. Brasília coroava assim o lema “cinquenta anos em cinco”: a construção da “capital da esperança” era a “meta-síntese” de um “plano de metas” que projetava um novo tempo na história do país, por meio de um programa de industrialização e modernização. Salvador, a primeira capital entre 1549 e 1763, tinha seus pés fincados no passado colonial e retrógrado, extrativista e agrário. Rio de Janeiro, capital entre 1763 a 1960, assistiu de perto a elevação do Brasil à Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves²⁵⁷, a consequente e inevitável Proclamação de Independência e o estabelecimento da República. Chegara o momento de fitar o futuro. Ou nas palavras de Kubitschek, “não nos voltemos para o passado, que se ofusca ante esta profusa radiação de luz que outra aurora derrama sobre a nossa Pátria. [...] Viramos no dia de hoje uma página da História do Brasil” (KUBITSCHKE in: PINTO, 2010, pp.51;52). Brasília, cidade gerada durante a década de 1950²⁵⁸ e florescida ao final dela, era a expressão

²⁵⁵ BARATA, Mario. **Artes e Museus. Indefensável.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXX, Nº 11.309, P.2. Rio de Janeiro, domingo, 26 de setembro de 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_03&PagFis=86148>. Acesso em: 21 de junho de 2014.

²⁵⁶ Composta no final da década de 1950, quando foi gravada pela primeira vez em formato 78 RPM pela Rádio Gravações Especializadas (RGE), a canção “Presidente Bossa Nova” integrou o álbum “As duas faces de Juca Chaves” (1960). Na canção, em trechos como “voar da Velhacap pra Brasília / ver Alvorada e voar de volta ao Rio” e “mandar parente a jato pro dentista”, “Juca Chaves critica alguns aspectos da administração de Juscelino Kubitschek como as viagens frequentes entre o Rio de Janeiro e Brasília, o uso da máquina pública na prestação de serviços a um parente do presidente e debocha do marketing presidencial enfocado na sintonia de JK com o Brasil que se modernizava rapidamente” (PAIXÃO, 2009, p.18). De acordo com Gava, “Jucas Chaves, além de utilizar indevidamente a marca Bossa Nova, ainda a usou para fazer crítica política, o que era totalmente contra os ‘princípios do movimento’. Não que houvesse uma carta de princípios a regulamentar os procedimentos criativos do movimento, pelo contrário, a Bossa Nova sempre foi avessa a manifestos. Contudo, pairava no ar uma espécie de consenso por meio do qual evitavam-se (declaradamente ou não) quaisquer temáticas que resvassem em sátiras, críticas pessoais ou manifestações de cunho político / social. No final das contas, passada a polêmica em torno de sua ‘filiação’ (a qual foi obviamente recusada), Juca Chaves isolou-se em seu estilo costumeyro, sempre às voltas com modinhas e sátiras políticas, tornando-se independente de qualquer movimento” (GAVA, 2008, p.60).

²⁵⁷ Designação oficialmente assumida a partir de 16 de dezembro de 1815, quando o Reino de Portugal e do Algarves se uniu ao Estado do Brasil, como consequências da transferência da família real e da nobreza portuguesa para o Brasil, manobra política em resposta às invasões napoleônicas.

²⁵⁸ Ou há mais de século, se considerarmos as primeiras discussões sobre a interiorização da capital colonial, em meados do século XVIII, e da existência de um dispositivo na Primeira Constituição Republicana de 1891, que igualmente previa a mudança da Capital Federal do Rio Janeiro para o interior do país.

máxima da utopia de um Brasil moderno, que avançava irremediavelmente em direção ao futuro. Assim, num vôo da “Velhacap” à Alvorada, o solista JK entoava o último estribilho de seu canto de esperança e otimismo, ritmado pela marcha do progresso:

Brasileiros! Daqui, do centro da Pátria, levo o meu pensamento a vossos lares e vos dirijo a minha saudação. Explicai a vossos filhos o que está sendo feito agora. É sobretudo para eles que se ergue esta cidade síntese, prenúncio de uma revolução fecunda em prosperidade. Eles é que nos hão de julgar amanhã. (KUBITSCHKE in: PINTO, 2010, p.53)

A partir da conjuntura aqui reconstruída é que se pretende enquadrar o processo de criação do primeiro Curso Superior de História da Arte no Brasil. Se, por um lado, é possível questionar a relação direta e causal entre os acontecimentos elencados e o curso fundado no Instituto de Belas Artes (RJ), por outro lado, considera-se um equívoco não evocá-los.

3.2. Um “amplo movimento de educação estética”: a criação do Instituto de Belas Artes.

Criado em junho de 1950, durante a gestão do prefeito do antigo Distrito Federal²⁵⁹, o general Ângelo Mendes de Moraes (1894-1990), o Instituto de Belas Artes (IBA-RJ) objetivava o ensino das artes plásticas na cidade, “tendo como finalidade promover a educação popular, a formação de quadros profissionais técnicos e desenvolver, pela difusão, a cultura em todos os seus aspectos, além de educar o gosto daqueles que manifestem apreciável vocação artística” (CORREIO DA MANHÃ [A], 1950, p.2)²⁶⁰. Integrado no ato de sua criação ao Departamento de Educação Técnico-Profissional da Secretaria de Educação e Cultura, o funcionamento do IBA-RJ foi regulamentado poucos meses depois, em outubro daquele mesmo ano²⁶¹.

²⁵⁹ Após 1960, com a transferência da capital federal para Brasília, o antigo Distrito Federal transforma-se em Estado da Guanabara. Com a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, em 1975, corresponde hoje ao município do Rio de Janeiro.

²⁶⁰ CORREIO DA MANHÃ. **Instituto Municipal de Belas Artes**. PRIMEIRO CADERNO, ANO L, Nº 17.564, P.2. Rio de Janeiro, terça-feira, 20 de junho de 1950. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=3397>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

²⁶¹ “Tendo em vista o disposto no artigo 4º da Resolução n.13, de 19 de junho de 1950, o prefeito, em portaria de ontem, regulamentou o funcionamento do Instituto Municipal de Belas Artes.” Fonte: DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Notícias da Prefeitura**. PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXI, Nº8.596, P.7. Rio de Janeiro, sábado, 28 de outubro de 1950. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=5967>. Acesso em: 11 de maio de 2014.

De acordo com o regulamento de funcionamento²⁶², o Instituto de Belas Artes oferecia cursos gratuitos de Pintura, Escultura, Gravura, Artes da Prensa, Arte Decorativa e Cenografia com duração de três anos, abrangendo disciplinas: 1) “Teórico-prática” (História das Artes, Geometria Descritiva, Elementos de Arquitetura, Perspectiva e Sombra); 2) “Prático-especiais” (Pintura, Escultura, Gravura de Medalhas); e 3) “Práticas” (Desenho Artístico, Desenho Anatômico, Desenho de Modelo Vivo, Desenho Figurado, Composição Decorativa, Artes da Prensa, Modelagem, Vitral, Tecidos e Tapeçarias). A seleção do corpo docente ocorreria entre aqueles que, atuantes no Departamento de Educação Técnico Profissional, houvessem cursado “escolas especializadas de arte ou de reconhecido valor artístico”. O processo de admissão de alunos observaria os seguintes quesitos considerados indispensáveis à matrícula em qualquer um dos cursos: “idade mínima de 11 anos”; “sanidade física e mental”; “idoneidade moral”; “conhecimentos básicos gerais, considerados indispensáveis ao aproveitamento das aulas”. Ao concluir qualquer um dos cursos, o aluno receberia um certificado, no qual constariam “indicações precisas sobre a natureza do Curso, sua duração, disciplinas componentes e notas obtidas em exames finais” (CORREIO DA MANHÃ [B], 1950, p.2)²⁶³.

A primeira sede provisória do IBA-RJ, cuja inauguração deu-se em 18 de janeiro de 1951, foi a Escola Minas Gerais (localizada na Avenida Pasteur, nº433, Urca)²⁶⁴. Como parte da programação, foi aberta uma exposição de trabalhos produzidos ao longo do ano de 1950 nos Cursos Livres de Artes promovidos pela prefeitura (CORREIO DA MANHÃ [A], 1951, p.6)²⁶⁵. De acordo com periódicos da época, a iniciativa de criação do IBA-RJ adveio da demanda gerada justamente por esses cursos. O elevado número de alunos neles inscritos fez com que as autoridades organizassem e transformassem a antiga estrutura em Instituto, ampliando suas atividades (SÁLVIO apud CORREIO DA MANHÃ [D], 1951, p.16)²⁶⁶. Nas

²⁶² BRASIL. Instruções nº2 de 27 de outubro de 1950. Regulamenta o funcionamento do Instituto Municipal de Belas Artes. pp.9.200-9.201. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, ano XIII, nº249, 28 de outubro de 1950. Seção II. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1950/10/28>>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

²⁶³ CORREIO DA MANHÃ. **Difundindo o ensino artístico na cidade**. SEGUNDO CADERNO, ANO L, Nº17.677, P.2. Rio de Janeiro, domingo, 29 de outubro de 1950. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=5982>. Acesso em: 21 de abril de 1950.

²⁶⁴ Pela forma como foi veiculado na imprensa de modo geral, acredita-se que a Escola Minas Gerais tenha sido uma espécie de sede provisória para contemplar questões de ordem administrativa (como, por exemplo, inscrições de alunos).

²⁶⁵ CORREIO DA MANHÃ. **Ensino. A inauguração do Instituto Municipal de Belas Artes**. PRIMEIRO CADERNO, ANO L, Nº17.742, P.6. Rio de Janeiro, quinta-feira, 18 de janeiro de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=7341>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

²⁶⁶ CORREIO DA MANHÃ. **Amplo movimento de educação estética**. TERCEIRO CADERNO, ANO L, Nº17.802, P.16. Rio de Janeiro, domingo, 1 de abril de 1951. Disponível em:

semanas anteriores e posteriores à inauguração, foram publicados chamamentos nos jornais para inscrições aos interessados e para o início das aulas, conforme costume da época.

O início efetivo das aulas do IBA-RJ foi marcado pela publicação da matéria intitulada “Amplio movimento de educação estética”, no *Correio da Manhã* em 01 de abril de 1951 (CORREIO DA MANHÃ [D], 1951, p.16), para a qual foi entrevistado o primeiro diretor do IBA-RJ, Henrique Sálvio (?-?). O entrevistado adverte que, no Rio de Janeiro de então, o ensino artístico era ministrado, em grau superior e de forma exclusiva, pela Escola Nacional de Belas Artes e, em nível elementar, por entidades como o Liceu de Artes e Ofícios e algumas agremiações particulares. Sálvio afirma assim a importância da criação do Instituto pelo fato de oferecer o ensino de arte em nível intermediário. Prossegue informando que já eram quase 300 alunos matriculados nos cursos que seriam ministrados por um corpo docente composto por 25 professores, todos “portadores de elevados prêmios no Salão Nacional de Belas Artes e com larga experiência didática”. As aulas aconteceriam em vários pontos da cidade (Campo de Santana, Parque Laranjeiras, Largo do Boticário, Praia Vermelha, Jardim Botânico e Avenida Atlântica), o que, segundo o diretor da instituição, os tornavam mais acessíveis, evitando que os alunos realizassem longos deslocamentos para comparecerem às aulas. A distribuição do curso em vários pontos (invés de concentrado em uma sede) era assim coerente com o projeto de atingir as massas, em um largo movimento de “educação estética”, tendo como referência a experiência inglesa de William Morris (1834-1896), considerado um dos principais fundadores do Movimento das Artes e Ofícios britânico, e outros que “conseguiram reformar o gosto tradicional do povo”. Essas expectativas com relação aos efeitos esperados pela atuação do IBA-RJ revelam-se na argumentação de Henrique Sálvio:

Basta notar, por exemplo, a transformação no tipo do homem inglês, quanto à maneira de vestir. Ramalho Ortigão²⁶⁷ assinala que até o meio do século passado, o inglês era apresentado como figura grotesca, muito ao sabor dos “music-halls”²⁶⁸, com longas suíças cor de cenoura, face rubicunda, coberta do indefectível barrete escocês de duas palas, embrulhado num “cache-nez”²⁶⁹ quadriculado, prendendo nos dentes enormes o cachimbo em forma de gancho. Pois bem: alguns decênios de educação estética transformaram-no num modelo de sobriedade e bom gosto, a ponto de servir de figurino para os elegantes do mundo inteiro. A mesma sobriedade se manifesta na decoração e no mobiliário, em contraste com a bizarra do norte-americano, que possui o mesmo sangue, mas não a mesma formação estética. [...] O estudo das Belas Artes, ministrado pelo nosso Instituto, visa formar profissionais, é verdade, mas não se limita a isto. Procura, outrossim, difundir conhecimentos indispensáveis ao arremate da cultura geral, incluindo entre outras, a cadeira de História da Arte, hoje considerada complemento de estudo da História dos povos. [...] Deste modo, segundo esperamos,

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=8577>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

²⁶⁷ José Duarte Ramalho Ortigão (1836-1915), escritor português.

²⁶⁸ Entretenimento teatral de origem britânica, bastante popular desde até o século XIX até meados do XX.

²⁶⁹ *Cache-nez* é uma espécie de echarpe.

nossos cursos ficarão abertos do comum das pessoas, espécie de boa sombra neste nosso mundo escaldante de hoje... (SÁLVIO apud CORREIO DA MANHÃ [D], 1951, p.16)

Como pode ser observado na supracitada fala do diretor, o projeto de “educação estética” do IBA-RJ não objetivava somente proporcionar cursos de formação técnica ou profissionalizante (apesar de, na sua fundação, estar alocado no “Departamento de Educação Técnico-Profissional”²⁷⁰), ou ainda restrita à educação artística: era um projeto social nos moldes europeus, que pretendia substituir a experiência do grotesco e do tórrido pela cultura da sobriedade, do bom gosto, do ameno. Ao tornar “o estudo das artes acessível ao comum das pessoas e não um privilégio daqueles que podem cursar Academia”, a criação do Instituto Municipal de Belas Artes e “a cultura das Artes Plásticas” resultariam ao Brasil à “oportunidade para robustecer sua civilização” (REVISTA DA SEMANA, 1951, p.12).²⁷¹

Além dos cursos com duração de três anos em práticas artísticas específicas, o IBA-RJ promovia formações em história da arte para os alunos da instituição e para outros interessados, como é possível observar em anúncios como aquele publicado na seção “Diário Escolar: Educação e Cultura – Movimento Universitário” do Diário de Notícias em 30 de junho de 1951 (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [C], 1951, p.2)²⁷², entre outros exemplos. Entre os ministrantes das aulas, destacam-se Carlos Felinto Cavalcanti (1909-s.d.), Carlos Otávio Flexa Ribeiro (1914-1991) e Flávio de Aquino (1919-1987), nomes que retomaremos mais adiante. Os cursos foram instituídos por meio da Resolução nº13 de 23 de junho de 1951²⁷³, a qual estabelecia que o Instituto deveria ministrar cursos de “História das artes em geral” e “História das artes no Brasil”. Além disso, indica que os “professores de técnica” deveriam promover “nas escolas primárias e secundárias, demonstrações de arte, para familiarizar os alunos com os recursos e processos da pintura, da modelagem, da escultura, da gravura e outras modalidades artísticas”. Ressalta-se assim que, no projeto de formação dos alunos e, mais amplamente, da sociedade do

²⁷⁰ Poucos meses após sua inauguração, em meados de 1951, o IBA-RJ é citado em veículos de comunicação da época como alocado no “Departamento de Educação de Adultos”. O Departamento passa a ser indicado igualmente como endereço da sede provisória do Instituto (a saber: Rua Manuel de Carvalho, nº 10, 2º andar – edifício anexo do Teatro Municipal). O motivo para tal alteração ainda é desconhecido.

²⁷¹ REVISTA DA SEMANA. **Formando Artistas**. A SEMANA EM REVISTA. ANO LI, Nº31, P.12. Rio de Janeiro, sábado, 04 de agosto de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=025909_05&PagFis=6315>. Acesso em: 03 de março de 2014.

²⁷² DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Diário Escolar. Instituto Municipal de Belas Artes**. SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXII, Nº8.797, P.2. Rio de Janeiro, sábado, 30 de junho de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=10446>. Acesso em: 11 de maio de 2014.

²⁷³ BRASIL. Resolução nº13 de 23 de junho de 1951. Institui no Departamento de Educação de Adultos o Setor de Belas Artes. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, ano XIV, nº148, p.5.776, 25 de junho de 1951. Seção II. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1951/06/25>>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

IBA-RJ, o ensino da história da arte tem papel arrematante. Ao “preencher a alta finalidade de divulgar a evolução da Arte” (LETRAS E ARTES, 1951, p.11)²⁷⁴, o ensino da história da arte é responsável pelo tratamento final: amansa a superfície tosca, dando-lhe refinado acabamento.

De modo geral, o levantamento de edições de jornais da época aponta que as ações do IBA-RJ foram efusivamente elogiadas na ocasião de sua inauguração. Algumas características institucionais sobressaem, como a majoritária presença feminina nas listas de convocação para o início das primeiras turmas do curso de pintura de paisagem em desproporção à baixíssima ocorrência masculina entre discentes e a completa ausência de professoras na instituição em seus primeiros meses de atividade (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A], 1951, p.2)²⁷⁵. Ao que parece, apenas homens lecionavam no IBA-RJ e, na maior parte das vezes, não o faziam para outros homens²⁷⁶. Além disso, durante os vinte e cinco anos de existência do IBA-RJ (de 1950 a 1975), a professora primária Zélia Maria Abdulmacih foi a única mulher a ocupar a direção da instituição e por um período muito breve: entre 05 de março e 08 de julho de 1961, o que equivale a pouco mais de quatro meses²⁷⁷. Curiosamente, há escassas referências sobre sua atuação à frente do IBA-RJ²⁷⁸.

²⁷⁴ LETRAS E ARTES (SUPLEMENTO DE “A MANHÃ”). **Curso de História da Arte**. PANORAMA LITERÁRIO, ANO 6º, Nº218, P.11. Rio de Janeiro, domingo, 05 de agosto de 1951. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=114774&PagFis=2794>>. Acesso em: 03 de março de 2014.

²⁷⁵ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Diário Escolar. Instituto Municipal de Belas Artes. Convocação de alunos**. SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXI, Nº8.715, , P.3. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de março de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=8683>. Acesso em: 11 de maio de 2014.

²⁷⁶ Na convocatória para o início das aulas do curso de pintura de paisagem, são elencados os nomes dos seguintes professores: Armando Martins Viana (1897-1991), Oswaldo Teixeira (1905-1974), Orózio Herculano Belém (1903-1985), Manoel de Assumpção Santiago (1897-1987), Edgar Walter Simmons (1917-1994), Salvador Fujals Sabate (1898-1965). Como a lista de alunos é demasiadamente longa, considerou-se por bem não transcrevê-la integralmente aqui. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A], 1951, p.2)

²⁷⁷ Segundo Carvalho, ao todo, o IBA-RJ teve nove diretores. Além de Zélia Maria Abdulmacih, estiveram à frente da instituição: Henrique Sálvio (de 1950 a 1954), Flávio de Aquino (de 1954 a 1955), Hildegardo Leão Velloso (de 1955 a 1960), Luiz Augusto de Leão Castello (de 1960 a 1961), Lamartine Oberg (de 1961 a 1963), Luiz Carlos Palmeira (de 1963 a 1964), Alcídio Mafra de Souza (de 1964 a 1965), Darcy Bove de Azevedo (de 1965 a 1975). (CARVALHO, 1998, pp.69-70)

²⁷⁸ A maior parte das notícias sobre Abdulmacih fazem menção à relação com o deputado Deputado Estadual Sami Jorge Haddad Abdulmacih, com quem era casada, e a uma punição que sofreu por ter feito uso indevido de carro oficial. Encontramos apenas as duas seguintes notícias referentes especificamente à passagem pelo IBA-RJ:

“Trata de uma exposição de cartazes sobre Brasília e o Estado da Guanabara recém-inaugurada no IBA-RJ. Segundo a notícia, “os trabalhos foram executados por alunos daquele instituto, sob a orientação das professoras Maria de Lourdes Novais, Marli Bastos, Ester Joffily e Isabel Sá Pereira. [...] A sra. Zélia Maria Abdulmacih, diretora do IBA, disse à reportagem do ‘Diário de Notícias’ que pretende convidar várias escolas, primárias e secundárias, para visitar a exposição.” Fonte: DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Mostra sobre Brasília e Guanabara**. SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXXI, Nº11.793, P.1. Rio de Janeiro, terça-feira, 25 de abril de 1961. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=13022>. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

“Trata da nomeação de Lamartine Oberg como diretor do IBA em substituição de Zélia Maria Abdulmacih “(esposa do deputado Sami Jorge).” Fonte: CORREIO DA MANHÃ. **Governo do Estado**. PRIMEIRO CADERNO, ANO LXI, Nº21.025, P.8. Rio de Janeiro, domingo, 08 de outubro de 1961. Disponível em:

A situação é reiterada em matérias ilustradas dedicadas ao IBA-RJ. A seguir, são apresentados três conjuntos fotográficos. Adverte-se que a forma como são exibidos aqui não corresponde à publicação original. Como é costume ainda em nossos dias, no desenho gráfico dos jornais as fotografias mesclam-se ao texto da reportagem. Como o intuito é valorizá-las, optou-se por uma montagem que as colocasse em evidência.

MULHERES NO IBA-RJ: CONJUNTO FOTOGRÁFICO I

Amplo movimento de educação estética

Será tentado, entre nós, pelo Instituto Municipal de Belas Artes -- Os cursos -- Quase 300 alunos já matriculados -- Impressões do professor Henrique Sálvio

No campo de Santana, o professor Salvador Sabaté chama a atenção para as leis de perspectivas

O professor Edgard Walter, no largo do Boticário, orientando uma aluna

Montagem a partir de fotografias que ilustram a matéria “Amplo movimento de educação estética”, publicada no Correio da Manhã de 01 de abril de 1951. Transcrição das legendas das fotografias [aqui ilegíveis]: à esquerda, “No campo de Santana, o professor Salvador Sabaté chama atenção para as leis de perspectivas”; à direita, O professor Edgard Walter, no largo do Boticário, orientando uma aluna. Fonte: CORREIO DA MANHÃ [D], 1951, p.16.

MULHERES NO IBA-RJ: CONJUNTO FOTOGRÁFICO II

Montagem a partir de fotografias que ilustram a matéria “O pincel, a tela e a paisagem...”, publicada em A Noite Ilustrada de 29 de julho de 1952. A seguir, são transcritos os textos aqui ilegíveis. No subtítulo da matéria, primeira linha, à esquerda: “Nos jardins do Guanabara uma nova geração de pintores aprimora sua arte – onde o artista em contato direto com a natureza dá expansão aos seus valores estéticos”. Legenda da fotografia da primeira linha, à direita: “O professor Osvaldo Teixeira observa em silêncio os alunos em prova. Não interfere na tendência dos discípulos. Ele ministra técnica e colorido”. Legenda da fotografia da terceira linha, à direita: “É morena, simpática, bonita e jovem. E... pintora também. Estuda com amor e dedicação, sonhando com a fama no porvir. É estudante que se vai ao longe”. Legenda da fotografia da última linha: “Trabalho de equipe? Não. Três temperamentos diversos. Três escolas diferentes entre si. Não há perigo de ‘cola’, as tendências são várias”. Fonte: A NOITE ILUSTRADA, 1952, pp.36-37.

MULHERES NO IBA-RJ: CONJUNTO FOTOGRÁFICO III

O INSTITUTO MUNICIPAL DE BELAS ARTES

Das aulas ao ar livre aos festivais de dança e desenho — Conferências de André Lhote —
Reforma do regulamento interno visando a inclusão de atividades de fundo industrial

Carlos de Aguiar, embora não tendo a idade mínima exigida, logrou matrícula a título excepcional. Aguiar segue a escola impressionista, e é aluno do prof. Sabatê

Uma aluna esboçando a sua prova

Montagem a partir de fotografias que ilustram a matéria “O Instituto de Belas Artes”, publicada no Correio da Manhã de 10 de agosto de 1952. Transcrição do subtítulo [aqui ilegível]: à esquerda, “Carlos de Aguiar, embora não tendo a idade mínima exigida, logrou matrícula a título excepcional. Aguiar segue a escola impressionista e é aluno do professor Sabatê”; à direita, “Uma aluna esboçando a sua prova”. Fonte: CORREIO DA MANHÃ, 1952, p.0.

O primeiro conjunto fotográfico ilustra a já mencionada matéria “Amplio movimento de educação estética” (CORREIO DA MANHÃ [D], 1951, p.16), cujas fotografias foram feitas durante uma aula no Largo do Boticário, localizado no bairro do Cosme Velho. O segundo conjunto integra a matéria “O pincel, a tela e a paisagem...”, publicada em A Noite Ilustrada em 29 de Julho de 1952 (A NOITE ILUSTRADA, 1952, pp.36-37)²⁷⁹, e registra um dia de

²⁷⁹ A NOITE ILUSTRADA (SUPLEMENTO DE A NOITE). **O pincel, a tela e a paisagem...** ANO XXIII, Nº1.222, PP.36-37. Rio de Janeiro, terça-feira, 29 de julho de 1952. P.36 disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=120588&PagFis=45160>>. Acesso em: 19 de junho de 2014. P.37 disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=120588&PagFis=45161>>. Acesso em: 03 de março de 2014.

exames do IBA-RJ realizados nos jardins do Palácio Guanabara, em Laranjeiras. Por fim, não é possível precisar em que ocasião foram feitas as fotografias do terceiro conjunto, apresentadas em “O Instituto de Belas Artes”, de 10 de agosto de 1952 (CORREIO DA MANHÃ, 1952, p.0)²⁸⁰, já que a informação não é citada no texto. Em comum, todos os conjuntos apresentam fotografias de mulheres de diversas idades, alunas do IBA-RJ, cada uma em seu respectivo cavalete, ora sendo orientadas por seus professores, ora dedicadas às suas telas. Há uma única exceção no último conjunto: a fotografia de um menino que, “embora não tendo a idade mínima exigida, logrou matrícula a título excepcional” no IBA-RJ (CORREIO DA MANHÃ, 1952, p.0).

Ao tratar do produtor do objeto artístico em um artigo escrito, revisado e publicado entre a década de 1990 e início dos anos 2000²⁸¹, Chiarelli afirma que “embora o sexo, a origem nacional, racial e social nunca tenham sido explicitamente determinantes para um indivíduo ser considerado artista, a Europa universalizou a noção que um artista, para ser de fato significativo, deveria ser necessariamente homem e branco” (CHIARELLI, 2002, p.11). Apesar de constatar, já naquele momento, que o quadro apresentado sofria mudanças, conclui que, no geral, a situação ainda assim permanecia, “uma vez que são pouquíssimas as mulheres e/ou os homens nascidos fora dos pólos culturais europeus (e, mais recentemente, também norte-americanos) que hoje estão colocados na corrente principal da arte internacional” (CHIARELLI, 2002, p.11). Com relação ao caso específico das mulheres, Chiarelli assim prossegue:

Muitas historiadoras há algum tempo vêm realizando pesquisas de recuperação de artistas mulheres que, através dos anos e dos séculos, produziram obras de interesse, mas que, devido ao preconceito sexista imperante no circuito artístico internacional, nunca foram devidamente valorizadas. Tais pesquisas, apesar de possuírem a importância inequívoca de resgatar tais produções, acabam por constituir catalogações específicas, ou seja, fora do eixo principal da arte internacional que continua sendo entendido como território basicamente masculino e branco (CHIARELLI, 2002, pp.11-12).

Mais adiante, Chiarelli destaca ainda outro preconceito difundido pela Europa e que se ligaria fundamentalmente à noção de artista: “para fazer ‘arte maior’, seria importante um alto grau de erudição, conseguido por meio de um tipo de educação artística mais ampla, que

²⁸⁰ CORREIO DA MANHÃ. **O Instituto Municipal de Belas Artes**. QUARTO CADERNO, ANO LII, Nº18.216, P.0. Rio de Janeiro, domingo, 10 de agosto de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=19458>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

²⁸¹ Segundo Chiarelli, publicado sob o título “Arte Brasileira ou Arte no Brasil?” no livro coletânea do autor “Arte Internacional Brasileira”, o artigo “serviu de base para a primeira palestra de um ciclo coordenado por mim nas Oficinas Oswald de Andrade em 1991, intitulado ‘Arte brasileira: experiências contemporâneas’. Naquele momento, ele tentava servir de anteparo à chegada das discussões mais intensas no país de questões relativas à arte das minorias e ao ‘politicamente correto’, vindas sobretudo dos Estados Unidos. O texto passou por uma rápida revisão em 1993.” (CHIARELLI, 2002, p.11)

transcendesse os aspectos puramente artesanais da produção plástica” (CHIARELLI, 2002, p.12). Dessa educação, encontravam-se alijadas não apenas as mulheres, mas também homens que não tinham condições de ultrapassar as barreiras socioeconômicas que davam acesso a tal formação.

Em obra na qual reflete e problematiza a escrita de uma história da arte que, durante muito tempo, ignorou e desvalorizou a produção artística de mulheres, a historiadora da arte Filipa Lowndes Vicente argumenta que “as formas de marginalização da prática artística feminina” poderiam ser definidas em duas vertentes principais:

Em primeiro lugar, as condicionantes sociais que afetaram, especificamente, cada mulher artista. Independentemente dos diferentes espaços geográficos e dos períodos cronológicos em que estas viveram, a identidade de uma artista esteve sempre condicionada pela sua identidade enquanto mulher. E, se alguns contextos geográficos ou domésticos foram mais favoráveis ao seu desenvolvimento do que outros [...], ter nascido mulher foi sempre um entrave ao ser artista: a falta de acesso ao ensino artístico²⁸² ou às possibilidades de viajar, as condicionantes sociais à profissionalização feminina, ou o peso das responsabilidades domésticas. Em segundo lugar, e para lá das múltiplas exclusões socioculturais contemporâneas a cada artista, encontram-se as posteriores exclusões da própria construção histórica, sobretudo durante os séculos XIX e XX. Sujeitas a um duplo processo de exclusão – o da história vivida e o da história construída –, as mulheres artistas tornaram-se num objeto arqueológico que só nas últimas décadas começou a ser escavado de modo consistente pela historiografia da arte com uma abordagem feminista. (VICENTE, 2012, p.20)

A respeito das pesquisas de recuperação da produção de artistas mulheres que, de acordo com Chiarelli, acabam por constituir catalogações específicas, um apêndice à historiografia artística geral, Vicente avalia que existem duas formas distintas de abordar essa problemática: colocar os nomes das mulheres artistas “nos respectivos lugares definidos pela classificação da história da arte”; ou “assumir que uma reescrita da história da arte nunca poderia ser realizada e que mais importante do que inserir o elemento feminino no cânone masculino” seria “questionar a pertinência desse mesmo cânone como instrumento de análise histórico artística”. Vicente avalia que essa tentativa de encaixe poderia ter como consequência a sujeição da

²⁸² Segundo as historiadoras da arte Ana Paula Cavalcanti Simioni e Elaine Dias, “a abertura oficial dessas instituições para mulheres, isto é, a permissão para que elas se matriculassem como alunas regulares, foi bastante tardia em vários países do mundo. No México, a Escuela Nacional de Bellas Artes abre tal possibilidade em 1888; no Brasil em 1892, após a Proclamação da República; em Londres, a Royal Academy of Arts abriu suas portas às mulheres em 1893; na França, apenas em 1897; já na Alemanha, as mais importantes Academias de Berlim e Düsseldorf, só após o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914. Vê-se que o ingresso feminino ocorreu tardiamente, quando tais instituições não tinham o mesmo prestígio e a centralidade de outrora. Assim, as artistas mulheres eram vistas como amadoras, tinham acesso desigual à formação ou adquiriam as habilidades necessárias para tornarem-se artistas acadêmicas em um momento no qual a Academia não tinha mais tanto prestígio. Esses fatores explicam por que hoje são tão pouco conhecidas do grande público. No entanto, elas existiram, foram muitas, e diversas lograram obter reconhecimento na época, por meio de premiações nos salões. As participações femininas nas Exposições Gerais e nos Salões Nacionais de Belas Artes no Brasil oscilam entre 15% e 25% dos expositores, entre 1844 e 1922” (DIAS e SIMIONI, 2015, p.13).

produção artística de mulheres “ao crivo de qualidade” definido pela história da arte. Considera a “qualidade” como “um dos principais e, muitas vezes, mais perversos argumentos para justificar a desproporção persistente entre mulheres e homens no mundo da arte contemporânea”. A autora levanta as seguintes questões:

Como é que a qualidade e o mérito têm servido, tantas vezes, para iludir desigualdades de gênero, no campo artístico como no literário, político ou empresarial? Como é que uma disciplina – a história da arte – tem lidado com a “qualidade” enquanto um dos seus conceitos fundadores? Como é que a maior ou menor consciência feminista de cada país e respectiva opinião pública, comunicação social e academia afetam as escolhas de quem escolhe? (VICENTE, 2012, p.30)

Diante de tal encruzilhada, Vicente afirma que “uma das respostas de uma história da arte feminista a este problema foi precisamente assumir que já não era possível dar voz plena a estes silêncios e que apenas se poderiam questionar os mecanismos que levaram a essas ausências” (VICENTE, 2012, pp.20-21). Mais adiante, Vicente adverte:

Uma perspectiva feminista da história da arte não implica, no entanto, considerar que o trabalho produzido por mulheres tenha características próprias, como tem sido muito discutido também na teoria da literatura. Embora existam diferentes posições, penso que faz mais sentido inverter a questão: não se trata de identificar uma “arte feminina” ou uma “escrita feminina”, até porque, como o tem demonstrado uma história crítica, da arte e da literatura, isso serviu, quase sempre, para menorizar a produção de mulheres frente a uma “arte” ou a uma “escrita” que não precisavam de afirmar o seu gênero porque tinham implícita a sua masculinidade. [...] Não interessa apenas “descobrir” mulheres artistas, mas importa analisá-las enquanto “mulheres”, ou seja, tendo em conta que as suas identidades enquanto personagens históricas estão inevitavelmente marcadas pelo fato de elas serem mulheres. [...] O percurso de um homem artista também está marcado pelo fato de ele ser um homem, tal como é indissociável do contexto geográfico, social e cultural onde cresceu. Mas o ser “homem” nunca constituiu um obstáculo ou uma limitação às possibilidades do seu percurso artístico porque, ao longo da história, a masculinidade esteve implícita na prática artística. [...] Isto não significa, como já afirmei, identificar uma arte feminina, num exercício irrelevante que se pode transformar em mais um modo de particularizar e secundarizar a arte produzida por mulheres. Significa, sim, analisar de que forma é que a identidade sexual pode determinar um percurso artístico e mesmo a natureza da obra”. (VICENTE, 2012, pp.32-33)

A partir de tais reflexões, advoga-se aqui que a questão da presença e participação das mulheres no IBA-RJ possa ser melhor compreendida tendo em vista que o campo de produções artísticas e historiográficas são constituídos por disputas pelo poder perpassadas também por discursos de gênero. Afinal, quantas mulheres se inscreveram oficialmente na história do IBA-RJ? Adianta-se que serão raras as vezes em que elas aparecerão ao longo deste capítulo e, quando acontecer, será geralmente no coletivo: as alunas.

A questão será retomada mais adiante. Por ora, acredito ser valioso citar um dos pôsteres mais emblemáticos do *Guerrilla Girls*, coletivo anônimo de artistas feministas fundado em Nova York, em meados da década de 1980, que questiona a desigualdade de gênero e racial

nas artes visuais. No pôster, ao lado da adaptação menos dócil de “A grande odalisca” (1814) de Ingres (1780-1867), é lançada a pergunta “as mulheres tem que estar nuas para entrar no *Metropolitan Museum of Art*?”²⁸³, cuja resposta vem em seguida: “menos de 4% dos artistas nas seções de Arte Moderna são mulheres, porém 76% dos nus são femininos”. Apresentado em outras duas ocasiões anteriores (em 1989 e 2005), a presente versão data de 2012 e leva em conta um balanço estatístico de exposições do *Metropolitan Museum of Art* ocorridas em 2011. Pouca coisa mudou desde a primeira aparição do pôster: em 1989, a relação era de 5% de mulheres artistas para 85% de nus femininos; em 2005, de 3% para 83%²⁸⁴. Vale salientar que estas desproporções numéricas não estão muito distantes da realidade dos acervos de museus brasileiros. Diante de tal quadro de constatações, mostra-se oportuno refletir sobre alguns questionamentos de Vicente:

Porque é que as mulheres puderam ser objeto de criação, mas não criadoras? Porque é que foram personagens de quadros, de romances ou de fotografias, e não pintoras, escritoras ou fotógrafas? Figuras em mármore ou em gesso, mas não escultoras? Porque é que puderam ser “artefatos culturais”, mas não participar na “produção de cultura”? (VICENTE, 2012, pp.19-20)

Fonte: Guerrilla Girls (site).

Voltando às particularidades do IBA-RJ, é interessante o apreço pela dispersão dos cursos pela cidade, justificada reiteradamente como uma forma de dar acesso ao ensino das

²⁸³ Situado na cidade de Nova York, o *Metropolitan Museum of Art* foi fundado em 1872. Seu acervo é constituído por pinturas europeias dos séculos XII a XX, além de obras de arte antiga e oriental. A fundação da instituição adveio do desejo de criar nos Estados Unidos um espaço de arte e educação para o povo americano.

²⁸⁴ Imagem e informações disponíveis no site do coletivo *Guerrilla Girls*: <<https://www.guerrillagirls.com/naked-through-the-ages/>>. Acesso em: 26 de abril de 2017.

Belas Artes para as massas. Em breve matéria publicada no Correio da Manhã em 27 de maio de 1951, na qual é divulgada a oferta de aulas gratuitas de pintura de paisagem pelo IBA-RJ, é mais uma vez dito que, “com o propósito de facilitar os interessados, essas aulas são ministradas nos locais mais pitorescos da cidade” (CORREIO DA MANHÃ [E], 1951, p.18)²⁸⁵. Os pontos de realização das aulas recorrentemente citados durante o ano de 1951 são: Campo de Santana, Passeio Público, Parque Laranjeiras, Largo do Boticário, Praia Vermelha, Jardim Botânico e Avenida Atlântica²⁸⁶.

A fim de tornar mais clara a área de atuação territorial do IBA-RJ no antigo Distrito Federal, ilustra-se a questão com dois mapas. O primeiro, datado de 1922, apresenta o antigo Distrito Federal (1891-1960), que corresponde ao território do atual município do Rio de Janeiro. O círculo vermelho indica a região onde se concentravam os “locais pitorescos” escolhidos para a realização dos primeiros cursos de pintura de paisagem oferecidos pelo IBA-RJ. O segundo trata-se de um mapa atual de parte do território do município do Rio de Janeiro, que amplia o detalhe destacado no mapa anterior. As marcações e as legendas indicam mais exatamente os locais de maior atuação do IBA-RJ. Percebe-se a concentração nas Zonas Central e Sul, privilégio que beneficiava (em termos geográficos) as populações que habitavam próximo a essa regiões.

²⁸⁵ CORREIO DA MANHÃ. **O Instituto Municipal de Belas Artes e suas aulas gratuitas de pintura.** TERCEIRO CADERNO, ANO L, Nº17.848, P.18. Rio de Janeiro, domingo, 27 de maio de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=9595>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

²⁸⁶ Ver: DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A], 1951, p.3; DIÁRIO DE NOTÍCIAS [B], 1951, p.2; DIÁRIO DE NOTÍCIAS [D], 1951, p.3; CORREIO DA MANHÃ [B], 1951, p.2; CORREIO DA MANHÃ [C], 1951, p.6; CORREIO DA MANHÃ [D], 1951, p.16; CORREIO DA MANHÃ [E], 1951, p.18; REVISTA DA SEMANA, 1951, p.12.

Observa-se ainda que, em algumas raras vezes, são citados o Largo da Usina e a Estrada Velha da Tijuca, o Largo do Humaitá, o Alto da Boa Vista, a Quinta da Boa Vista. Ver: CORREIO DA MANHÃ [F], 1951, p.5; DIÁRIO DE NOTÍCIAS [D], 1951, p.3; REVISTA DA SEMANA, 1951, p.12; A NOITE ILUSTRADA, 1952, p.36-37.

MAPAS: ÁREA DE ATUAÇÃO DO IBA-RJ NO DISTRITO FEDERAL

Mapa do antigo Distrito Federal do Brasil (1891-1960), datado de 1922. Fonte: Wikimedia Commons.

Mapa atual da cidade do Rio de Janeiro, com marcações que indicam de forma mais exata os locais de maior atuação do IBA-RJ. Legenda: 1. Campo de Santana; 2. Passeio Público; 3. Parque Laranjeiras; 4. Largo do Boticário; 5. Praia Vermelha; 6. Avenida Atlântica; 7. Jardim Botânico. Fonte: Google Maps (editado pela autora).

Não afirma-se e nem desmente-se que populações de outras áreas da cidade tenham participado de forma mais ou menos expressiva dos cursos oferecidos pelo IBA-RJ, até porque não há qualquer fonte ainda levantada que pudesse levar a uma consideração tão enfática. No entanto, observa-se que o eixo Centro-Zona Sul da cidade é aquele que, ainda hoje, é maior beneficiário de equipamentos oficiais de atividades artístico-culturais (como museus, teatros, centros culturais, escolas de arte em suas diversas linguagens, etc.) e conta com uma infraestrutura mais qualificada que outras regiões, resultado em parte de uma maior e qualitativa oferta de serviços públicos e privados. Particularmente, os bairros da Zona Sul encabeçam as listas cariocas de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Deve-se ter em vista que a história do antigo Distrito Federal e atual cidade do Rio de Janeiro é marcada por processos de grandes transformações na estrutura urbana e nos usos do espaço resultantes de uma série de reformas, com destaque para aquelas promovidas durante a gestão de Francisco Pereira Passos (1836-1913), Paulo de Frontain (1860-1933), e Carlos Sampaio (1861-1930), ocorridas no primeiro quartel do século XX. Para a historiadora Cláudia Paixão, “um dos principais objetivos dessas obras, além de modernizar e higienizar o centro da cidade, era controlar os espaços, destinando o centro para atividades administrativas e

comerciais, e retirando dele a função que acumulava como comercial e residencial” (PAIXÃO, 2008, p.184). Ao que se refere às implicações da destruição do morro do Castelo,

Os grupos sociais populares que viviam no centro da cidade [...] foram desalojados duas vezes, a primeira em 1904, com a primeira demolição ocorrida na administração de Pereira Passos para a abertura da Avenida Central. E em 1922, quando o morro fora arrasado definitivamente, na administração de Carlos Sampaio para a construção de um espaço plano que serviria de espaço para a Exposição em comemoração ao primeiro Centenário da Independência do Brasil”. [...] Não era apenas a modernização e a higienização da cidade o que se almejava. Com a reforma urbana promovida em sua administração, a estratégia de Pereira Passos era separar o uso dos espaços: um destinado à produção de atividades comerciais e de serviço e ao consumo, no caso o então recém-reformado centro; e outro destinado à habitação, os subúrbios para as classes mais baixas e a zona sul para as mais altas. [...] As reformas urbanas do início do século XX nos distritos centrais do Rio de Janeiro mexeram na estrutura da cidade, desarticulando e movimentando a população de baixa renda, principalmente as que moravam em habitações coletivas, um dos grandes alvos dessas reformas. Apesar de, numa maneira geral, o número de população e domicílios terem diminuído na maioria dos bairros centrais e ter havido um escoamento da população de baixa renda para o subúrbio carioca, alguns distritos centrais, mais afastados da nova área reformada, receberam parte de seu contingente. A população pobre não abandonou o centro e a zona sul da cidade; numa resistência silenciosa, e mesmo a contra gosto das elites e autoridades, permaneceu disputando espaço no centro da cidade. (PAIXÃO, 2008, pp.184-185)

As experiências de desapropriações, como se sabe, não ficaram no passado. Em virtude da realização da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016 no Brasil, novos projetos de habitação e reformas promovidos pelas atuais prefeituras atingiram as populações mais vulneráveis da cidade. A história se repetiu como uma espécie de piada trágica. Há pouco mais de dois séculos, com a chegada da família real, cerca de dez mil casas dos colonos foram marcadas como as letras “PR”, sigla de “Príncipe Regente”, o que indicava a necessidade de ceder o espaço para a realeza. As iniciais tão logo foram ressignificadas para “ponha-se na rua”, sentença que revelava a crueza da vida prática. Em 2013, casas desapropriadas e removidas para a construção de instalações para os eventos mundiais foram assinaladas com as iniciais da Secretaria Municipal de Habitação, sigla que, como outrora, foi renomeada como protesto: SMH foi rebatizada como “saia do morro hoje”²⁸⁷.

Discorrendo ainda sobre a questão do acesso, mas a partir de outra perspectiva, em entrevista concedida ao Diário de Notícias em 15/16 de julho de 1951 (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [D], 1951, p.3)²⁸⁸, o diretor do IBA-RJ, Henrique Sálvio, ao tratar do projeto do IBA-RJ de

²⁸⁷ No site da Pública – Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo, foi publicado o artigo “Ponha-se na Rua: há 200 anos é assim que o governo lida com as comunidades cariocas”, que trata dos eventos mais recentes de desapropriação de imóveis na cidade. Disponível em: <<http://apublica.org/2013/04/ponha-se-na-rua-mais-de-200-anos-de-remocoes-compulsorias-rio-de-janeiro/>>. Publicado originalmente em: 23 de abril de 2013. Acesso em: 21 de julho de 2017.

²⁸⁸ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Curso de pintura, escultura e história das artes ao alcance de todos.** TERCEIRA SEÇÃO, ANO XII, Nº 8.810, P.3. Rio de Janeiro, domingo, 15 de julho de 1951. Disponível em:

difusão do ensino artístico, afirma que é incompreensível que o último esteja confinado ao âmbito universitário, mas que deveria ser popularizado, colocado ao alcance de todos.

Quando se objetiva o desenvolvimento artístico e cultural de uma nação, não se pode ter em vista apenas a formação de reduzidas elites. É, sobretudo, necessário popularizar os conhecimentos, despertando, na coletividade, o interesse pelas coisas da inteligência e do espírito [...]. Assim [...], não se compreende que o ensino das artes fique confinado ao âmbito da Universidade. Deve ser ministrado, também, por instituições outras capazes de colocá-lo diretamente ao alcance de quantos sintam uma vocação ou um simples desejo de aperfeiçoamento, pois, quanto maior a massa cultivada, mais expressivos e legítimos os seus expoentes. [...] O Instituto visa provocar um amplo movimento popular [...] e tem em vista não só o aperfeiçoamento dos iniciados, mas, igualmente, despertar um mais vivo e geral interesse pelas artes. Nos cursos que ora inauguramos, muitos interessados encontrarão a oportunidade que não tiveram na Universidade, fosse pela falta de diplomas ginasiais, fosse por não poder cumprir os seus horários. O Instituto Municipal de Belas Artes foi fundado com o objetivo de tornar o estudo das artes acessível ao comum das pessoas, descentralizados como são os seus cursos. [...] Esses cursos [...] representam a mais popular das iniciativas do governo no campo das artes. Com os mestres de que dispomos e as facilidades que concedemos, abrem-se para elevado número de interessados, horizontes que, de outra forma, talvez jamais se descerrassem. (SÁLVIO apud DIÁRIO DE NOTÍCIAS [D], 1951, p.3)

A partir das falas de Sálvio e da constatação da concentração dos cursos oferecidos pelo IBA-RJ em regiões bastante específicas e estratégicas da cidade, uma conclusão possível é que a popularização dos conhecimentos talvez estivesse mais relacionada ao fato do ensino das artes não ser exclusivo às universidades (ou seja: à formação de “reduzidas elites”), do que comprometida em contemplar de fato toda a população em sua complexidade socioeconômica e cultural.

É possível ainda colocar em questão se o discurso da dispersão dos cursos pela cidade não teria sido também uma estratégia para persuadir o público do caráter mais acessível do IBA-RJ e, ao mesmo tempo, desviar o foco de um problema central que será retomado em vários momentos ao longo dos anos subsequentes, sendo causa de descontentamentos e embates: a ausência de uma sede permanente. A questão foi levantada como problema pela primeira vez em agosto de 1952, quando matéria publicada pelo Correio da Manhã afirma que “a falta de uma sede capaz de abrigar todo o corpo discente, faz com que as atividades do Instituto, no momento, se limitem a aulas de pintura ao ar livre e a auditórios de História da Arte” (CORREIO DA MANHÃ, 1952, p.0)²⁸⁹. Ao mesmo tempo, é retomado o argumento de

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=10745>. Acesso em: 15 de julho de 1951.

²⁸⁹ CORREIO DA MANHÃ. **O Instituto Municipal de Belas Artes**. QUARTO CADERNO, ANO LII, Nº18.216, P.0. Rio de Janeiro, domingo, 10 de agosto de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=19458>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

que a descentralização dos cursos tornava-os acessíveis a moradores de diversos bairros. No entanto, não deixou de ser apontado que a falta de uma sede fixa também era fator limitador.

Nos anos seguintes, o tema foi abordado repetidas vezes e cada vez com mais força, transformando-se em um problema de urgente solução, sendo motivo (ou – como não se deve descartar – pretexto) de indisposição pública entre o ainda diretor do IBA-RJ, o professor Henrique Sálvio, e o crítico de arte Jayme Maurício (1927-1997). Em 04 novembro de 1953, o crítico afirma em sua coluna no *Correio da Manhã* que, há cerca de dois anos (ou seja, praticamente desde o início das atividades do IBA-RJ), era reivindicada a normalização da instituição. Segundo ele, apesar da qualidade dos professores e dos bons salários com os quais eles seriam remunerados, o IBA-RJ enfrentava uma situação de desleixo. Flutuava perdido, “sem endereço, sem sede, sem quase nada”, em suma, “ao Deus dará; em Copacabana, no Passeio Público, onde existir um lugarzinho”. “Nem mesmo uma cadeira ou mesa possui seu diretor...”, assim denuncia ironicamente os problemas de ordem estrutural do IBA-RJ. Reconhece as tentativas de algumas autoridades para normalização, mas indica-as como frustradas, “como se existisse alguém muito poderoso interessado em não dar casa ao Instituto”. Entretanto, a parte mais polêmica da fala de Jayme Maurício é aquela na qual defende a necessidade não apenas de dar uma sede ao estabelecimento, “como, também, rever seu programa, dinamizar suas atividades, dar-lhe um diretor de categoria” (MAURÍCIO [A] in: *CORREIO DA MANHÃ*, 1953)²⁹⁰.

Poucos dias após, foi publicada por Maurício na mesma coluna uma carta do professor Henrique Sálvio em resposta ao artigo do crítico de arte. Nela, o diretor reconhece “de bom grado” a presença constante da situação do IBA-RJ na pauta de assuntos do “*Correio da Manhã*”, particularmente o pleiteamento de uma sede definitiva para a instituição empreendido pelo crítico. No entanto, julga as palavras tecidas com relação a sua pessoa são injustas e descabidas. À reclamação de Maurício de que seria necessário dar ao IBA-RJ “um diretor de categoria”, Sálvio contra-argumenta, em sua defesa, apresentando dados de sua formação: foi aluno da Escola Nacional de Belas Artes, laureado no Salão Nacional, tendo sido um de seus quadros adquirido pelo Museu Nacional de Belas Artes. Além disso, teria atuado como presidente, durante seis anos, da Sociedade Brasileira de Belas Artes. Relata ainda o respeito e o apoio que recebera de autoridades políticas, que o nomearam e ainda o mantinham como

²⁹⁰ MAURÍCIO, Jayme. Artes Plásticas. **Finalmente a sede do IMBA.** *CORREIO DA MANHÃ*, PRIMEIRO CADERNO, ANO LIII, Nº 18.593, P.11. Rio de Janeiro, quarta-feira, 4 de novembro de 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&PagFis=31339>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

primeiro diretor do IBA-RJ. Cita ainda sua participação em “várias comissões da Prefeitura, entre as quais o Conselho Artístico do Departamento de Documentação”. Encerra sua réplica de forma bastante irônica:

Não é muito, concordo, mas certamente bastante para me conferir o direito de uma escola de arte. Se não consegui fazer muito pelo IMBA, pode estar certo, é devido ao grande número de problemas a resolver, mas que estimo sejam em breve solucionados por mim ou por alguém de maior categoria e capacidade. (SÁLVIO apud MAURÍCIO [B] in: CORREIO DA MANHÃ, 1953, p.11)²⁹¹

Jayme Maurício se desculpa publicamente pela expressão que, segundo ele, “saiu infeliz, escorregou involuntariamente entre dois cochilos”. Reafirma que lhe preocupa a necessidade de uma “dinamização das atividades do Instituto e também uma orientação artística mais em harmonia com as correntes contemporâneas de arte” e expressa seu desejo de ver a modernização do IBA-RJ. Maurício ainda alfineta Sálvio: “não sei se esse será também o seu ponto de vista, mas desconfio que não. E respeito”. Conclui assim sua tréplica: “digo, porém, lutando pelos meus pontos de vista, e não contra o senhor, homem educado e bem titulado. Porém, se para obter a reforma do Instituto e sua consequente modernização for necessário criticar, criticaremos. Mas por favor não coloque isso em termos pessoais” (MAURÍCIO [B] in: CORREIO DA MANHÃ, 1953, p.11).

Henrique Sálvio permaneceu à frente do IBA-RJ até 1954, quando foi substituído pelo crítico e historiador da arte Flávio de Aquino (1919-1987). Na ocasião da nomeação do novo diretor, Jayme Maurício afirma que a eleição de seu “confrade” foi “uma boa escolha”. Pelo entusiástico discurso do colunista, Aquino representava o inverso de Sálvio, seu antecessor, impressão reforçada nos vários elogios vertidos por Maurício:

Elemento jovem, dinâmico e conhecedor de lastimável realidade do ensino das artes no Distrito Federal, Flávio de Aquino muito poderá fazer para dignificar esse estranho IMBA, há anos em funcionamento na estratosfera, ao léu de um programa e de diretrizes mais abstratas ainda. [...] O jovem crítico poderá dar-lhe um feito mais dinâmico e ativo. (MAURÍCIO in: CORREIO DA MANHÃ, 1954, p.10)²⁹²

O embate público entre Jayme Maurício e Henrique Sálvio evidencia vários pontos de tensão. O mais evidente refere-se à gestão do IBA-RJ. Contudo, é possível observar ainda um

²⁹¹ MAURÍCIO, Jayme. **Artes Plásticas. A direção do IMBA.** In: CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LIII, Nº18.596, P.11. Rio de Janeiro, sábado, 7 de novembro de 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=31413>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

²⁹² MAURÍCIO, Jayme. **Artes Plásticas. O novo diretor do IMBA.** CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LIV, Nº, P.10. Rio de Janeiro, Sábado, 6 de novembro de 1954. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=41754>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

desacordo sobre a orientação artística e pedagógica do IBA-RJ: de um lado, Henrique Sálvio, próximo ao ensino das Belas Artes; de outro, Jayme Maurício, mais afinado com a produção artística a ele contemporânea. Dois lugares, duas diferentes e complementares posições discursivas que se instituem a partir de duas experiências profissionais. O choque entre o antigo e o novo, entre a tradição e a vanguarda é um dos aspectos que supponho como fundamentais na trajetória do Instituto de Belas Artes. Retornará ao centro da discussão mais adiante, já que este debate não se esgota aqui e envolverá outros atores.

Pouco depois de sua nomeação como diretor do IBA-RJ, em fins de 1954, Flávio de Aquino foi designado pela Secretaria Geral de Educação e Cultura para compor a comissão incumbida de rever a regulamentação do Instituto Municipal de Belas Artes, juntamente com o historiador da arte Carlos Otávio Flexa Ribeiro e o escultor Hildegardo Leão Velloso (1899-1966)²⁹³. A comissão estaria sob a presidência de Murilo Almeida dos Reis (?-?), então diretor do Departamento de Educação de Adultos²⁹⁴.

Há ainda alguns hiatos no levantamento de fontes realizado pela presente pesquisa. No entanto, é provável que esse processo tenha culminado na criação oficial do Instituto de Belas Artes pela Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal por meio do Artigo nº294 da Lei nº899 de 28 de novembro de 1957. O Instituto de Belas Artes seria “destinado ao ensino de artes plásticas e ofereceria os seguintes cursos: a) pintura; b) escultura; c) gravura; d) artes da prensa; e) arte decorativa; f) arte cenográfica; g) história das artes; h) elementos da arquitetura”. Por fim, é indicado em parágrafo único: “o Secretário Geral de Educação e Cultura submeterá à aprovação do Prefeito, dentro de 30 dias, após a aprovação desta lei, o Regulamento do Instituto de Belas Artes do Distrito Federal”²⁹⁵.

Apenas consegui levantar que, depois disso, nova comissão foi constituída em meados de 1962 pelo agora Secretário de Educação e Cultura Carlos Otávio Flexa Ribeiro, que designou os professores Lamartine Oberg (1918-2003)²⁹⁶, Flávio de Aquino e Wladimir Alves de Souza (1908-1994) para “elaborar o plano de reestruturação do ensino no Instituto de Belas Artes”, levando em conta a expansão que o Instituto sofria com projeto de criação de um Curso de

²⁹³ Uma curiosidade: ambos eram professores do IBA-RJ. Além disso, Hildegardo Leão Velloso viria a ser tornar diretor da instituição (1955-1960), substituindo Flávio de Aquino. Já Carlos Otávio Flexa Ribeiro foi nomeado secretário da Educação e Cultura (função que exerceu de 1961 até 1965) pelo governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda (1914-1977), cuja gestão deu-se entre 1960 e 1965.

²⁹⁴ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Notícias da Prefeitura. Secretaria Geral de Educação e Cultura.** SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXV, Nº 9.840, P.5. Rio de Janeiro, quarta-feira, 1º de dezembro de 1954. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=36972>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

²⁹⁵ BRASIL. Lei nº 899, Artigo nº 294, de 28 de novembro de 1957, Distrito Federal. **LEX** Coletânea de Legislação. ANO XXI, 1957. Legislação do Distrito Federal. São Paulo: LEX Ltda. Editora. p.170.

²⁹⁶ Na época, diretor do IBA-RJ, cuja gestão deu-se entre 1961 e 1963.

Desenho Industrial (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962, p.5)²⁹⁷. Apesar de estar em voga²⁹⁸, a ideia parece não ter agradado parte da comunidade do IBA-RJ. Lia Acquarone, na época secretária geral do Centro Acadêmico Mestre Valentim do IBA-RJ, relatou para “O Metropolitano” – veículo de comunicação oficial da União Metropolitana dos Estudantes (UME) – “o drama de setecentos estudantes que fazem arte no Instituto de Belas Artes, em face à disposição do Governo Estadual em acrescentar àquele estabelecimento um curso de Desenho Industrial, transformando-o em ‘atelier livre’”. Segundo a reportagem, apesar de parecer inofensiva, a medida poderia gerar o mutilamento da estrutura do IBA-RJ (BRANDÃO in: O METROPOLITANO, 1962)²⁹⁹, como é descrito no trecho a seguir:

Pelo organograma organizado para atender à nova estruturação do Instituto, o IBA, terá extinto os seus cursos regulares e verá suprimidas as matérias do currículo vigente. Estabelecer-se-á, no IBA, o “atelier livre” que implicará na dispensa da frequência regular dos alunos e no término da expedição de certificados ou diplomas, consumando, assim, a dissolução do IBA, como escola de arte e estabelecimento de curso superior. Além disso, o curso de desenho industrial instaurado, será, praticamente colocado em plano superior ao próprio Instituto. Ainda mais há o problema de que o atual prédio do IBA é exíguo, comportando, com certa dificuldade, os setecentos alunos de arte, não sendo cabível a instalação de um outro curso em suas dependências. [...] Os alunos do IBA não são contra a criação do Curso de Desenho Industrial. O que não podem admitir, no entanto, é que isso se faça com a mutilação dos cursos regulares do IBA, com a modificação mesmo, em sua essência, do IBA como escola de arte. Estão dispostos a lutar já tendo se dirigido ao governador do Estado da Guanabara, solicitando um melhor exame e reconsideração do assunto, sem que, no entanto, tivessem recebido qualquer resposta daquele homem público. (BRANDÃO in: O METROPOLITANO, 1962)

Na história do IBA-RJ, Lia Acquarone é uma personagem controversa e sua participação em momentos de crise institucional será logo retomada. Com relação à incorporação do Curso de Desenho Industrial à estrutura do IBA-RJ, o professor Pedro Luiz Pereira de Souza afirma que “a inclusão de um curso de nível superior garantiria a esta instituição a carente

²⁹⁷ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Reestruturação do Ensino de Arte no Estado**. QUINTA SEÇÃO, ANO XXXII, Nº12.107, P.5. Rio de Janeiro, domingo, 06 de maio de 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=21055>. Acesso em: 04 de março de 2014.

²⁹⁸ Gullar também fez menção ao projeto de criação de um Curso de Desenho Industrial em sua coluna: “em que pé se encontra o curso de desenho industrial do Instituto de Belas Artes do Estado da Guanabara? Essa ideia não deve e não pode morrer...”. Ver: GULLAR, Ferreira. **Artes Visuais. Desenho Industrial**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXII, Nº136, P.4. Rio de Janeiro, quinta-feira, 14 de junho de 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=28696>. Acesso em: 05 de março de 2014.

²⁹⁹ BRANDÃO, Ricardo. **Belas Artes: Confusão com Desenho Industrial**. O METROPOLITANO - ÓRGÃO OFICIAL DA UNIÃO METROPOLITANA DOS ESTUDANTES. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ANO XXXIII, Nº12.160. Rio de Janeiro, sábado, 07 de julho de 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=22306>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

credibilidade, uma vez que os cursos lá existentes sequer tinham autorização oficial” (SOUZA, 1996, p.12).

A edição de 25 de agosto de 1962 do Correio da Manhã trouxe a informação que o governador teria baixado decreto que, juntamente com outras instituições³⁰⁰, o IBA-RJ teria sido incorporado à estrutura administrativa da Secretaria de Educação³⁰¹. Em 18 de janeiro de 1963, a publicação do Decreto “N” nº48 transferiu alguns estabelecimentos de ensino para a Universidade do Estado da Guanabara (UEG). De acordo com o Art.1º, havia duas formas de transferência: na qualidade de estabelecimentos integrantes ou de instituições complementares. A transferência do IBA-RJ enquadrou-se na segunda opção. O Art.2º estabelecia que “a transferência a que se refere o artigo anterior abrange o corpo discente e arquivo escolar, sujeitando-se, de imediato, os estabelecimentos transferidos ao regime financeiro da Universidade”. No Art.6º, era previsto que, “dentro de 60 dias, após a efetivação da transferência”, o Conselho Universitário aprovaria os Regimentos, “encaminhando-os à aprovação do Conselho Federal de Educação”. Ao final, no Art.8º, indica-se que o decreto entraria em vigor na data de publicação, estando a partir daquele momento “revogadas as disposições em contrário”³⁰².

A princípio, tendo em vista a publicação do Decreto “N” nº48, imagina-se que a resolução anterior tivesse caducado. No entanto, a incorporação do IBA-RJ à estrutura administrativa da Secretaria de Educação é reiterada tanto em matérias publicadas nos jornais³⁰³, como no Decreto nº1.594 de 25 de março de 1963, o qual pretendia organizar a Secretaria de Educação e Cultura e, por meio do qual, o IBA-RJ se tornaria um órgão descentralizado e relativamente autônomo em relação à Secretaria, submetido à “orientação

³⁰⁰ A saber, são citadas: Escola Dramática Martins Pena, Escola de Arte Lírica, Escola de Dança e Museu de Teatros.

³⁰¹ CORREIO DA MANHÃ. **Governo do Estado**. PRIMEIRO CADERNO, ANO LXII, Nº21.292, P.7. Rio de Janeiro, sábado, 25 de agosto de 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=32065>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

³⁰² BRASIL. Decreto “N” nº 48, de 18 de janeiro de 1963, Estado da Guanabara. **LEX** Coletânea de Legislação. Ano XXVII, 1963. Legislação do Distrito Federal e do Estado da Guanabara. São Paulo: LEX Ltda. Editora. pp.258-259.

³⁰³ Matérias sobre a reforma administrativa na Secretaria de Educação e Cultura: CORREIO DA MANHÃ. **Reforma da Secretaria de Educação**. PRIMEIRO CADERNO, ANO LXII, Nº21.478, P.3. Rio de Janeiro, quinta-feira, 11 de abril de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=38697>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Diário Escolar. Decretada a reforma administrativa da Secretaria de Educação da GB**. PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXXIII, Nº12.391, P.8. Rio de Janeiro, sexta-feira, 12 de abril de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=29037>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

normativa”, ao “controle técnico” e à “fiscalização específica” do Departamento de Cultura³⁰⁴. Em mais um desencontro, uma outra vez é reforçada a transferência para a UEG por outros veículos³⁰⁵. A situação parece mais confusa com a publicação, em 05 de junho de 1964, de reportagem na qual uma comissão formada de alunos e professores teria relatado que o Instituto estaria “seriamente ameaçado de paralisação”, caso não fosse “incorporado à Universidade do Estado da Guanabara”. A comissão teria afirmado ainda que “inúmeras irregularidades administrativas e econômicas” vinha ocorrendo nos últimos tempos. Traz ainda a informação de que, quando de sua criação, o IBA-RJ contava com verbas suficientes, mas que em virtude do seu desligamento da Secretaria de Educação do Estado, em 1958, ficou sem quaisquer vínculos com órgãos governamentais. O IBA-RJ ainda estaria funcionando “graças à contribuição pessoal dos seus alunos e professores” (CORREIO DA MANHÃ [A], 1964, p.3)³⁰⁶. Assim, apesar da historiadora da arte Liana Ruth Bergstein Rosemberg, professora da UERJ, afirmar que o IBA teria sido incorporado, em 1963, à UEG, essa informação não foi

³⁰⁴ BRASIL. Decreto nº1.594, de 25 de março de 1963, Estado da Guanabara. LEX Coletânea de Legislação. Ano XXVII, 1963. Legislação do Distrito Federal e do Estado da Guanabara. São Paulo: LEX Ltda. Editora. pp.109-116.

³⁰⁵ Matérias que tratam da transferência do IBA-RJ para a UEG:

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Governo do Estado. Transferidos para a UEG.** SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXXIV, Nº12.501, P.7. Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=32295>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Diário Escolar. Universidade do Estado de Guanabara.** Aumento da UEG. PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXXIV, Nº12.502, P.10. Rio de Janeiro, quinta-feira, 22 de agosto de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=32306>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

DIÁRIO CARIOCA. **Guanabara é notícia. Transferida para Universidade.** ANO XXXV, Nº10.871, P.6. Rio de Janeiro, quarta-feira, 21 de agosto de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_05&PagFis=13915>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

CASTRO, Marinus. **Guanabara dia-a-dia. Transferências.** In: ÚLTIMA HORA, ANO XIII, Nº4.130, P.5. Rio de Janeiro, quinta-feira, 22 de agosto de 1963. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=386030&PagFis=89914>>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

CASTRO, Marinus. **Guanabara dia-a-dia. Roda das Secretarias.** In: ÚLTIMA HORA, ANO XIII, Nº4.131, P.5. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de agosto de 1963. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=386030&PagFis=89930>>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

³⁰⁶ O cotidiano da instituição é assim descrito pela comissão formada por alunos e professores: “revelou a comissão do IBA que o estabelecimento ainda está funcionando graças à contribuição pessoal dos seus alunos e professores, que mensalmente se cotizam para angariar fundos para a contratação de modelos vivos, aquisição de gesso, barro, aquarela, nanquim, pincéis, telas, material de escritório, pranchetas etc. Também o pagamento dos funcionários que zelam pelo prédio desde há muito, não está sendo feito com regularidade, pois a cotização entre mestres e alunos não é suficiente para a cobertura dos salários. Muitos destes funcionários trabalham pela amizade que tem aos alunos e permanecem vários meses sem receber um centavo sequer”. CORREIO DA MANHÃ. **IBA pode parar por falta de recursos.** PRIMEIRO CADERNO, ANO LXIII, Nº21.830, P.3. Rio de Janeiro, sexta-feira, 05 de junho de 1964. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=52142>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

corroborada pelas notícias e pelos documentos aos quais tivemos acesso (ROSEMBERG in: FERREIRA e SOUZA, 2001, p.229).

Uma possibilidade é que essas duas informações não sejam excludentes, mas complementares. Outra é a de que a hipótese de transferir o IBA-RJ para a UEG, descartada inicialmente, possa ter ocorrido, mesmo que em período provisório, após repetidas crises e reivindicações por parte de alunos e professores do IBA-RJ. Atenta-se que a UEG e o IBA-RJ foram criados no mesmo ano, em 1950³⁰⁷. Logo, na ocasião desses eventos, ambas instituições estavam em fase inicial de desenvolvimento. Imaginamos que isso também justifique a série de informações desencontradas a respeito da proposta de transferência do IBA-RJ para a UEG. Tudo isso, no entanto, é infelizmente mera especulação e equívocos são possíveis. A existência de lacunas no levantamento realizado até o momento impossibilita-me compreender e afirmar com exatidão a situação do IBA-RJ na estrutura da gestão pública do Distrito Federal e, após a transferência da capital, do Estado da Guanabara. A maior parte das fontes a respeito da trajetória do IBA-RJ usada nesta pesquisa advém da imprensa, por meio da qual consegui chegar a alguns Decretos. O único processo que logrei de fato localizar é o UERJ 605/DAA/1980, salvaguardado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, antiga UEG), que documenta os estudos relativos à transformação do Curso Superior de História da Arte numa licenciatura em Educação Artística e, posteriormente, sua transferência definitiva para a estrutura da universidade, assunto que será tratado em detalhes mais adiante. De resto, foram infrutíferos todos os esforços empenhados para localizar quaisquer outros processos em arquivos históricos da cidade e na própria Escola de Artes Visuais do Parque Lage (que, como veremos, será fundada a partir da extinção do IBA-RJ em 1975)³⁰⁸.

³⁰⁷ Em 04 de dezembro de 1950, foi fundada a Universidade do Distrito Federal (UDF) a partir da junção de quatro escolas particulares em dificuldades financeiras (a saber: Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette e Faculdade de Ciências Médicas). Chamou-se assim até 1958, quando ocorreram mudanças na regulamentação interna e então recebeu o nome de Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1961 é rebatizada para Universidade do Estado da Guanabara (UEG) em função da criação do novo Estado após a mudança da capital federal para o Centro-Oeste. Em 1975, com a fusão do antigo Estado da Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro, é denominada como Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tal como é conhecida até os dias de hoje. A construção de seu principal campus, o Francisco Negrão de Lima (Maracanã, Rio de Janeiro, RJ), iniciou-se em 1960, em uma região denominada “Favela do Esqueleto”. Sua inauguração ocorreu em 1976. Informações disponíveis em: <<http://www.uerj.br/institucional/memoria.php>>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

³⁰⁸ Foram visitadas as seguintes instituições: Arquivo Nacional, Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (o único onde conseguimos localizar algumas publicações realizadas em Diário Oficial) e Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Entrei em contato com a Escola de Artes Visuais para verificar a possibilidade de pesquisar o acervo documental da instituição, solicitação que foi temporariamente negada já que estariam em processo de organização do material para disponibilizá-lo *online*. Parte do material já se encontra acessível em: <<http://acervo.memorialage.com.br/>>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

Certo é que, em 12 de fevereiro de 1963, foi finalmente publicado o Decreto nº1.526 que objetivava a reestruturação do ensino da instituição mediante a aprovação do novo regulamento do IBA-RJ. Por meio dele, definiu-se que o Instituto ofereceria os seguintes cursos: Cursos Livres de Pintura, Escultura, Gravura, Artes da Prensa e Cenografia, Curso de Artes Decorativa, Curso de História da Arte e Curso de Elementos de Arquitetura (Art.2º). Assim, além dos cursos de “criação artística”, a instituição passaria a oferecer oficialmente o Curso de História da Arte. Tratava-se de um curso superior, destinado à formação de professores de História da Arte (Art.8º), sendo conferido um diploma ao aluno que o concluísse (Art.17º). Aponta-se ainda que a Secretaria de Educação e Cultura tomaria “as providências necessárias ao reconhecimento do curso [...], através dos órgãos competentes” (Art.33º)³⁰⁹. Como a criação do Curso Superior de História da Arte é o objeto central deste capítulo, ele receberá tratamento específico em tópicos posteriores.

Em entrevista a Jayme Maurício, publicada no Correio da Manhã de 17 de fevereiro de 1963, o secretário Carlos Otávio Flexa Ribeiro assegurou aos alunos “matriculados sob o velho regime” que seus direitos e vantagens seriam preservados. Afirmou ainda que, com o novo Regulamento, o IBA-RJ poderia “atualizar e incentivar as atividades criadoras”, já que observa nos “moldes antiquados” sob os quais funcionava a escola uma fonte de desestímulo e, por consequência, motivo de alta taxa de evasão: enquanto, em fevereiro de 1962, o número de matrículas iniciais somava 619 alunos, em junho, a frequência seria de apenas 235 alunos. Com relação ao projeto que pretendia implantar no IBA-RJ um Curso de Desenho Industrial, Flexa Ribeiro explica o motivo para o descarte da ideia:

Ao reformar, partiu-se do princípio de dar ao ensino artístico, com todo o rigor, um caráter prático e profissional, desligando do IBA todas as atividades atinentes às artes industriais. Assim, dentro do IBA, ficaram apenas os cursos de pintura, gravura, escultura e outros denominados Cursos de Criação Artística, além do de História da Arte. A própria disponibilidade de espaço na atual sede do Instituto assim aconselhava. (FLEXA RIBEIRO apud MAURÍCIO in: CORREIO DA MANHÃ, 1963, p.2)

O novo regulamento do IBA-RJ foi amplamente divulgado pela mídia, na maior parte das vezes em tom elogioso³¹⁰. Em matéria publicada no Diário Carioca alguns meses depois

³⁰⁹ BRASIL. Decreto nº 1.526, de 12 de fevereiro de 1963, Estado da Guanabara. **LEX** Coletânea de Legislação. Ano XXVII, 1963. Legislação do Distrito Federal e do Estado da Guanabara. São Paulo: LEX Ltda. Editora. pp.60-64

³¹⁰ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Novo regulamento faz reforma no Instituto de Belas Artes**. PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXXIII, Nº12.345, P.8. Rio de Janeiro, sexta-feira, 15 de fevereiro de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=27652>. Acesso em: 04 de março de 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Governo do Estado. Aprovado o novo regulamento do Instituto de Belas Artes**. PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXXIII, Nº12.345, P.10. Rio de Janeiro, sexta-feira, 15 de fevereiro de 1963.

de baixado o novo regulamento do IBA-RJ, o crítico de arte Antônio Bento (1902-1988) vê com bons olhos a reorganização dos serviços culturais da Guanabara. Sobre o IBA-RJ, numa fala quase completar à entrevista de Flexa Ribeiro, afirma que a instituição estaria emperrada desde sua criação, “que já nasceu com insaciáveis taras acadêmicas, no velho estilo do ensino brasileiro do século XIX” (BENTO in: DIÁRIO CARIOCA, 1963, p.8)³¹¹. Contudo, a nova situação do IBA-RJ estabelecida a partir do Decreto nº1.594 parece não ter sido tão bem recebida por alunos e professores. Entre os revoltados com a reforma do Instituto, estava Lia Acquarone, agora vice-presidente do Centro Acadêmico do IBA-RJ³¹². O movimento de resistência recebe duras críticas do crítico de arte José Roberto Teixeira Leite:

Não temos procuração de quem quer que seja para defender a atual orientação do IBA, mas julgamos de nosso dever aplaudir as boas iniciativas, e não podemos ficar calados ante a reforma, inédita em nossos meios, que atingiu a tradicional instituição da Praia Vermelha. [...] Ninguém se insurja contra o progresso. (LEITE [B] in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963, p.3)³¹³

A crise no IBA-RJ não se encerra por aí. Pouco mais de um ano após decretado o novo regulamento do IBA-RJ, em 05 de junho de 1964, foi publicada no Correio da Manhã a notícia “IBA pode parar por falta de recursos” (CORREIO DA MANHÃ [A], 1964, p.3), a qual já foi citada. Além da necessidade de incorporá-lo à UEG, defendida por parte da comunidade do Instituto, a reportagem apresentou um novo e curioso fato. Como se já não fossem suficientes

Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=27654>. Acesso em: 04 de março de 2014.

MAURÍCIO, Jayme. **Itinerário das Artes Plásticas. Reforma do Instituto de Belas Artes**. In: CORREIO DA MANHÃ, SEGUNDO CADERNO, ANO LXII, Nº21.435, P.2. Rio de Janeiro, domingo, 17 de fevereiro de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=37156>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

LAUS, Harry. **Artes. Reforma do Instituto de Belas Artes**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXII, Nº45, P.2. Rio de Janeiro, sexta-feira, 22 de fevereiro de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=37032>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Diário Escolar. Anuncia o IBA da GB: Reforma no Ensino das Artes**. PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXXIII, nº12.387, P.9. Rio de Janeiro, 07 de abril de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=28894>. Acesso em 04 de março de 2014.

³¹¹ BENTO, Antônio. **Reorganização dos serviços culturais da Guanabara**. In: DIÁRIO CARIOCA, ANO XXXV, Nº10.946, P.8. Rio de Janeiro, terça-feira, 19 de novembro de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_05&PagFis=14861>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

³¹² ÚLTIMA HORA. **700 alunos denunciam: “Flexa praticamente fechou o IBA”**. ANO XII, Nº1.050, P.5. Rio de Janeiro, quinta-feira, 20 de fevereiro de 1963. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=386030&PagFis=87271>>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

³¹³ LEITE, José Roberto Teixeira. **Vida das Artes. Ainda o Instituto de Belas Artes**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXXIII, Nº12.351, P.3. Rio de Janeiro, sexta-feira, 22 de fevereiro de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=27845>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

os problemas particulares que envolviam a gestão da instituição, o Golpe de 1964 parece ter afetado a rotina do IBA-RJ. A comissão relata que foram registradas “violências ao seu corpo discente por parte de falsos alunos, que por meio de fraudes se matricularam em seus cursos, objetivando apenas a subversão e a anarquia”. Como pode ser visto no trecho a seguir, entre os nomes indicados como provocadores de desordem institucional está o de Lia Acquarone da Silva, eleita presidente do Centro Acadêmico Mestre Valentim em fins de 1963³¹⁴ (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [G], 1963, p.4).

Em visita às instalações do IBA, a reportagem constatou junto à comissão de alunos e professores que as dependências do estabelecimento sofrem de abandono, principalmente as instalações das salas de aula. Disse-nos o ex-diretor Carlos Palmeiras, que atualmente o estabelecimento está sem direção, pois durante as ocorrências que ali se verificaram em abril passado ele se demitiu do cargo, sem que até agora fosse nomeado um novo diretor. Acrescentou que a sua demissão foi motivada por acusações que lhe foram feitas por duas alunas, sras. Lia Acquarone da Silva (presidente do Centro Acadêmico Mestre Valentim) e Emília Rêgo. Afirmou que a sra. Lia Acquarone se matriculou no curso superior de História da Arte com certidão de conclusão de curso secundário falsificado. Após a revolução, conseguiu a sra. Lia que dois militares, seus amigos – um general e um capitão-de-fragata – invadissem o Instituto, acompanhados por sete oficiais armados de metralhadoras, com a finalidade de se apossarem de documentos da diretoria - entre eles o da matrícula fraudulenta da sra. Lia, o qual se encontra, porém, em poder do prof. Carlos Palmeiras. Finalizando, disse-nos o ex-diretor do IBA que a sua demissão se fundamentou no clima de medo e terrorismo que foi implantado no Instituto e que rapidamente se espalhou entre os seus 400 alunos e mestres. (CORREIO DA MANHÃ, 1964, p.3)

Desmentindo as alegações feitas pelo ex-Diretor do IBA-RJ Luís Carlos Palmeira e por seus colegas de que o IBA-RJ correria riscos de ser fechado por falta de verba, segundo o Jornal do Brasil de 07 de junho de 1964, a presidente do Centro Acadêmico teria dito “que apesar de ser pouca, a verba fornecida daria para cobrir o orçamento do Instituto, mas que ‘nas mãos de um esbanjador como ele era, tudo se tornava difícil’”. No fogo-cruzado, a presidente ainda acusou o ex-Diretor de “fornecer diplomas falsos, ‘pois era comum a admissão de alunos sem prestar exames vestibulares’”. Prossegue afirmando que citaria apenas algumas das várias irregularidades que Palmeira teria cometido, pois as outras seriam “denunciadas numa comissão de inquérito”. “Ele era mau empregador das verbas fornecidas pela Secretaria de Educação, contratava professores comunistas para lecionar no Instituto, sendo as aulas ministradas com

³¹⁴ Lia Acquarone da Silva encabeçava chapa eleita em outubro de 1963. Em matéria do Diário de Notícias na qual é registrada sua vitória, o jornal descreve os dias que a antecederam como marcados por um “clima de agitação, que revolucionou durante alguns dias o mundo estudantil do Instituto de Belas Artes, em frente à magnífica paisagem da Praia Vermelha, [...] hoje integrante da Universidade do Estado da Guanabara”. DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Diário Escolar. Centro Acadêmico Mestre Valentim do IBA (UEG) tem nova diretoria.** SEGUNDA SEÇÃO, P.4. Rio de Janeiro, terça-feira, 29 de outubro de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=33972>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

teses subversivas’, afirmou Acquarone” (ACQUARONE apud JORNAL DO BRASIL, 1964, p.11).³¹⁵

A peleja continuou nos dias posteriores à réplica de Acquarone. Alunos do IBA-RJ teriam se dirigido à redação do Correio da Manhã para rebater “declarações inverídicas da sra. Lia Acquarone da Silva, presidente do Centro Acadêmico Mestre Valentim, que afirmara ter o IBA recebido verbas para o corrente exercício”. [...] Convidaram os interessados para verificação junto à Secretaria de Educação e Cultura”. Concluem retomando o caso do certificado falso apresentado pela aluna e que, por isso, não estaria ela “em condições de falar em nome dos alunos daquela instituição”. Teriam ainda declarado que uma assembléia geral seria realizada no IBA-RJ para extinção do Centro Acadêmico, “constituído de alunos profissionais que conseguiram ali permanecer graças à proteção do presidente da UME” (CORREIO DA MANHÃ [B], 1964, p.5)³¹⁶.

É intrigante o uso da palavra “subversão” por ambos os lados da contenda. Ao mesmo tempo em que Acquarone era considerada uma subversiva pela comunidade do IBA-RJ, ela usava do mesmo adjetivo para descrever o ex-diretor da instituição, acusando-o de empregar comunistas. É provável que o uso do termo nesse contexto particular do IBA-RJ, ainda nos primeiros meses após o golpe, estivesse mais relacionado a qualquer atentado à ordem institucional do que com a acepção do regime.

Finalmente, de forma a encerrar este tópico, retoma-se a questão da sede do IBA-RJ. Em uma pequena nota publicada no Diário de Notícias em 17 de junho de 1956, antes de todas as reformas aqui tratadas, é sinalizada uma possível solução.

O prefeito Negrão de Lima, em ato de 25 de maio último, aprovou a exposição de motivos do secretário-geral de Educação e Cultura relativa à instalação definitiva do Instituto Municipal de Belas Artes. Aproveitando o próprio municipal existente na praia Vermelha, onde até há pouco funcionou uma casa de diversões, a “*boite*” Casablanca, o prefeito determinou se fizesse imediatamente a instalação do Instituto, que há cinco anos tinha suas aulas em diferentes locais da cidade. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A], 1956, p.5)³¹⁷

³¹⁵ JORNAL DO BRASIL. **Falta de verba não fecha IBA**. PRIMEIRO CADERNO, ANO LXXIV, Nº133, P.11. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 07/08 de junho de 1964. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=54188>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

³¹⁶ CORREIO DA MANHÃ. **Alunos confirmam: IBA não tem verba**. PRIMEIRO CADERNO, ANO LXIII, Nº21.835, P.5. Rio de Janeiro, quinta-feira, 11 de junho de 1964. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=52326>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

³¹⁷ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Instala-se o Instituto Municipal de Belas Artes**. SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO, Nº10.311, P.5. Rio de Janeiro, domingo, 17 de junho de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=51264>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

Depois de ser abrigado provisoriamente na Escola Minas Gerais (na Urca) e no Departamento de Educação de Adultos da Prefeitura (no Centro da cidade), o Instituto seria instalado no edifício da boate Casablanca, localizada na Praia Vermelha, Urca. A expectativa era de que ali também passasse a ocorrer o Salão Municipal de Belas Artes. É possível acompanhar a situação a partir de notas informativas publicadas por Mario Barata no Diário de Notícias, entre os meses de junho e julho de 1956, na coluna “Vida das Artes” por ele assinada³¹⁸. Em outubro do mesmo ano, foi noticiada a solicitação de crédito para a mudança e instalação do Instituto de Belas Artes. O prefeito Negrão de Lima teria assinado mensagem, que seria enviada à Câmara dos Vereadores acompanhando anteprojeto de lei, na qual o governador da cidade fazia “ampla exposição sobre a finalidade do novo instituto e, por conseguinte, solicitava abertura do necessário crédito destinado àquela finalidade”³¹⁹. Apresenta-se aqui a mensagem do prefeito que é transcrita ao fim da notícia:

O Instituto Municipal de Belas Artes, subordinado ao Departamento de Educação de Adultos da Secretaria Geral de Educação e Cultura, e destinado a ministrar, em grau médio, cursos de Desenho, Pintura, Escultura, Gravura, Artes Decorativas e Artes Gráficas Publicitárias, vem, desde a sua criação, em junho de 1950, funcionando deficientemente, devido à inexistência de local apropriado para a sua instalação permanente. Recentemente, a desocupação do imóvel de propriedade da Prefeitura, sito à praia Vermelha, propiciou o seu aproveitamento pelo referido Instituto, o que resolvi autorizar, a fim de desapropriar ao estabelecimento citado seu efetivo funcionamento, para o incremento do estudo das artes plásticas na Capital da República. (NEGRÃO DE LIMA apud DIÁRIO DE NOTÍCIAS [B], 1956, p.6)

Segundo Carvalho, a ocupação do prédio na Praia Vermelha pelo IBA-RJ teria ocorrido em 1958 (CARVALHO, 1998: p.69). No entanto, a publicação da nota “Escola de Artes e Buate” no Diário de Notícias, em 23 de outubro de 1959, demonstra que, mesmo após sua

³¹⁸ Sobre notas publicadas na coluna “Vida das Artes”, assinada por Barata, ver:

BARATA, Mario. **Vida das Artes. O Instituto Municipal de Belas Artes ganha uma sede.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXVI, Nº10.302, P.2. Rio de Janeiro, quinta-feira, 07 de junho de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=50966>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

BARATA, Mario. **Vida das Artes. Instituto Municipal de Belas Artes.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXVII, Nº10.334, P.2. Rio de Janeiro, sábado, 14 de julho de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=51904>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

BARATA, Mario. **Vida das Artes. Instalações condignas para o Instituto Municipal de Belas Artes.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXVII, Nº10.338, P.2. Rio de Janeiro, quinta-feira, 19 de julho de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=52049>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

³¹⁹ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Notícias da Prefeitura. Solicitado crédito para a mudança do Instituto Municipal de Belas Artes.** PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXVII, Nº10.407, P.6. Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=54368>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

instalação no novo espaço, a situação do Instituto não era tão tranquila³²⁰. O tom da matéria é bastante crítico, como se verifica nos trechos selecionados:

Esse diretor de Turismo descoberto pelo prefeito Sá Freire Alvim [...] resolveu desalojar do prédio onde funcionou (e fracassou) a “boite” Casablanca o Instituto Municipal de Belas Artes, para que nele seja instalada nova “boite”. Ou, nas suas expressões, “um restaurante típico, com comida, música e dança folclóricas brasileiras”, para servir de atração turística. [...] O IMBA – decretou, ou pensa ter decretado o estranho sr. Saladini – que procure algum barraco gigante para instalar suas aulas de artes plásticas. Com isso pretende despejar quatrocentos estudantes do próprio municipal onde hoje aprendem arte, para dar lugar a um restaurante turístico. A mais um restaurante-“boite”, entre tantos outros já existentes por toda a cidade em número excessivo. Todos sabem as dificuldades com que lutam os estabelecimentos de ensino artístico entre nós. [...] Contra esse inconcebível atentado à cultura artística da metrópole insurge-se o diretor do IMBA, escultor Leão Veloso, bem como os alunos do instituto. Uma reação que merece o apoio de todos e que, de início, deveria merecer os dos superiores desse extravagante diretor de Turismo, a rigor necessitado de um exame psicotécnico para ser confirmado no exercício do cargo. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.4)

Ao que indicam algumas fontes³²¹, após alguns anos funcionando no edifício da Praia Vermelha, o IBA-RJ ganhou nova sede em 1966, sendo instalado em definitivo no Jardim Botânico, onde encerrou suas atividades, sendo substituído pela Escola de Artes Visuais do Parque Lage, em 1975.

Em 09 de fevereiro de 1966, o Jornal do Brasil noticia a mudança para o Parque Lage, justificando que, no novo endereço, o Instituto disporia de “melhores e mais amplas instalações

³²⁰ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Escola de Artes e Buate**. PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXX, Nº11.332, P.4. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de outubro de 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=86919>. Acesso em: 11 de maio de 2014.

³²¹ Sobre a datação da transferência do IBA-RJ para o Parque Lage, foram encontradas as seguintes referências: “Realizada às 10 horas no Parque Laje, onde está funcionando o Instituto de Belas-Artes desde 1966, a aula inaugural do Professor...” Fonte: JORNAL DO BRASIL. **Barreto pede a estudantes que ajudem a arte chegar ao povo**. 1º CADERNO, ANO LXXVII, Nº287, P.15. Rio de Janeiro, sábado, 09 de março de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=112206>. Acesso em: 22 de março de 2014.

“Anteriormente ocupava as instalações do Municipal, na Praia Vermelha, e em 1966 mudou-se para a casa do Jardim Botânico, onde continua.” Fonte: JORNAL DO BRASIL. **A difícil arte de tornar-se artista**. CADERNO B, ANO LXXVIII, Nº67, P.1. Rio de Janeiro, quinta-feira, 27 de junho de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=117571>. Acesso em: 22 de março de 2014.

“Em 1966, o IBA mudou-se para a Mansão Laje, antiga residência do industrial brasileiro Henrique Lage.” Fonte: JORNAL DE SERVIÇO. **Serviço. IBA, 21 anos de arte**. ANO II, Nº493, P.5. In: CORREIO DA MANHÃ, ANO LXXI, Nº23.982. Rio de Janeiro, GB, sábado, 19 de junho de 1971. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_08&PagFis=21431>. Acesso em: 03 de março de 2014.

“Ainda nesse ano [em 1958] passou a funcionar no prédio da antiga boate Casablanca, na Praia Vermelha e só em 1966, no Governo Negrão de Lima, passou para o prédio do Parque Lage.” Fonte: JORNAL DO BRASIL. **Instituto de Belas Artes. Uma festa de 25 anos no Parque Lage**. CADERNO B, ANO LXXXV, Nº73, P.8. Rio de Janeiro, sexta-feira, 20 de junho de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=124216>. Acesso em: 22 de março de 2014.

que lhe permitirão aumentar suas atividades”. Indica que, embora não estivesse em plenas condições para receber os alunos, o novo ano letivo se iniciaria normalmente em março, “utilizando as salas em melhor estado, mas com grande sacrifício”. Afirmar ainda que, no prédio da Praia Vermelha passaria a funcionar “um grêmio dos oficiais residentes na Praça General Tibúrcio” (JORNAL DO BRASIL, 1966, p.10)³²².

Pouco conseguiu-se levantar sobre a boate Casablanca, além de ter sido uma famosa casa noturna. Sobre o uso do prédio da Praia Vermelha após a transferência do IBA-RJ para o Jardim Botânico, sabe-se que atualmente é ocupado pelo Círculo Militar da Praia Vermelha (CMPV)³²³, em concordância com o notificado pelo Jornal do Brasil em 1966. No site da instituição, foi encontrada uma informação não mencionada pelas fontes da época. Fundado em 1957, por iniciativa dos alunos da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (a saber: também localizado na Praia Vermelha), de início, foi instalado em um dos andares do edifício da própria instituição. A transferência para a atual sede teria se dado entre 1965 e 1966, após negociações com a Prefeitura do Rio de Janeiro. Deve-se lembrar ainda que, além da proximidade entre o CMPV e a Escola, a região já abrigava o Instituto Militar de Engenharia e, a partir de 1970, seria a nova sede também da Escola de Guerra Naval. Além disso, na já citada entrevista para “O Metropolitano”, Lia Acquarone afirmou que o prédio da Praia Vermelha fora cedido pelo Exército. Frisa-se que a informação é somente por ela citada. Apesar de não dispor de meios para aferir a veracidade das considerações de Acquarone, algumas questões tornam-se proeminentes. Cercada pelo complexo do Pão de Açúcar (composto pelo morro do Pão de Açúcar – que o nomeia, pelo morro da Urca e pelo morro da Babilônia), as características geográficas da Praia Vermelha fazem da sua ocupação integral uma aposta estratégica do ponto de vista militar. Assim, a articulação de alguns fatos, como o período em que ocorreu a transferência do IBA-RJ (logo após o Golpe de 1964), os casos de violência relatados (que envolviam inclusive Lia Acquarone) e o caráter das instituições envolvidas, me faz imaginar como não tão improváveis as pressões ocorridas para a remoção do Instituto.

³²² JORNAL DO BRASIL. **Instituto de Belas Artes da Guanabara já está instalado no Parque Lage.** PRIMEIRO CADERNO, ANO LXXV, Nº33, P.10. Rio de Janeiro, quarta-feira, 09 de fevereiro de 1966. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=80357>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

³²³ Cujá missão (ao menos, hoje) é “proporcionar bem-estar aos associados do CMPV nas atividades esportivas, sociais e culturais, oferecendo uma estrutura com qualidade e segurança”. Fonte: site do CMPV. Disponível em: <<http://www.cmpv.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 14 de agosto de 2015.

Fotografia de José Medeiros (1921-1990). Praia Vermelha, Urca (década de 1950). Ao fundo, o prédio que abrigou a Boate Casablanca e o Instituto de Belas Artes. Desde meados da década de 1960, é sede do Círculo Militar da Praia Vermelha. Fonte: Acervo Fotográfico do Instituto Moreira Salles³²⁴.

Mapa de parte do bairro da Urca, com marcações que indicam as instituições militares com sede na Praia Vermelha. Legenda: 1. Círculo Militar da Praia Vermelha; 2. Escola de Comando e Estado-Maior do Exército - ECCEME; 3. Instituto Militar de Engenharia - Ime; 4. Escola de Guerra Naval; 5. Complexo do Pão de Açúcar; 6. Morro da Babilônia. Fonte: Google Maps (editado pela autora).

3.2.1. Tropeços na institucionalização do saber: a reforma no ensino das artes no IBA-RJ de 1963 e a criação do Curso Superior de História da Arte.

De acordo com as fontes pesquisadas até o momento, o primeiro Curso Superior de História da Arte no Brasil foi aquele criado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara na estrutura do Instituto de Belas Artes segundo estabelecido no Decreto nº1.526 de 12 de fevereiro de 1963. Com duração de três anos (Art.7º), o curso destinava-se à formação de professores de História da Arte (Art.8º) e, ao aluno que o concluísse, seria conferido um diploma (Art.17º). A seleção dos candidatos se fazia mediante provas orais e escritas de Português, História Geral e Língua Estrangeira (Inglês ou Francês) (Art.15º) e era obrigatória a apresentação, no ato de inscrição, de documentação que comprovasse “nível de estudos correspondentes ao segundo ciclo dos cursos de grau médio”. Além disso, a idade mínima exigida na data de inscrição era de dezessete anos (Art.14º)³²⁵.

³²⁴ O Acervo Fotográfico do Instituto Moreira Salles encontra-se disponível para consulta em: <<http://fotografia.ims.com.br>>. Acesso em: 14 de agosto de 2015.

³²⁵ Uma situação diferente daquela estabelecida para os cursos de “criação artística”, que emitiam apenas certificados e para os quais era exigido comprovante de “nível de estudos correspondentes ao primeiro ciclo dos cursos de grau médio” e idade mínima de quinze anos na data de inscrição (Arts.12 e 17). O que havia de mais específico no processo de admissão aos cursos de “criação artística” eram as provas vocacionais (Art.13).

Quando decretado o novo regulamento, o então Secretário de Educação e Cultura, Flexa Ribeiro, teria declarado em entrevista ao crítico de arte Jayme Maurício que o Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ teria “por objetivo formar professores”, inovação que permitiria “suprimir uma lacuna em nossa atividade cultural e pedagógica” (FLEXA RIBEIRO apud MAURÍCIO in: CORREIO DA MANHÃ, 1963, p.2). Como já afirmado anteriormente, o secretário não parece ter sido o único entusiasmado com o novo curso. Em 21 de fevereiro de 1963, José Roberto Teixeira Leite publica em sua coluna no Diário de Notícias o artigo “A História da Arte no IBA”, ressaltando o caráter pioneiro do curso e a possibilidade de aprofundar estudos específicos na área³²⁶.

Com a recente reforma levada a efeito no Instituto de Belas Artes do Estado da Guanabara, ganhou o Rio de Janeiro seu primeiro curso superior de História da Arte, destinado especificamente à formação de professores dessa disciplina, sob todos os aspectos fascinante. Antes, era a mesma ministrada em escolas de belas artes e em faculdades de Arquitetura e de Filosofia, mas não na profundidade que agora se pretende imprimir ao curso, com a contratação, inclusive, de mestres no exterior. (LEITE in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963, p.3)

O artigo é curto. Resume-se ao trecho transcrito e à publicação do currículo (ANEXO 3). A estrutura curricular do Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ é fundamentada na produção artística e cultural ocidental europeia. A série de disciplinas dedicadas à “História da Arte” abarca períodos históricos extensos, desde a Antiguidade até a produção artística do século XX. Organizados cronologicamente, do mais antigo ao mais recente, constituem uma linha de desenvolvimento histórico que forma um todo pretensamente articulado e coerente.

O currículo é formado ainda por disciplinas nomeadas inicialmente como “História da arte...”, mas que no complemento revelam a existência de outros fenômenos e narrativas que não se enquadrariam tão tranquilamente àquela “História da Arte”. É assim criado um contexto específico para a discussão de cada uma das exceções: seria o caso das disciplinas “História da Arte do Extremo Oriente”, “História da Arte Pré-Colombiana” (ou “das Américas”) e “História da Arte no Brasil”. Para cada uma das duas primeiras, seria dedicado um semestre de estudos; à produção artística brasileira, um ano.

A história da arte que se inscrevia no IBA-RJ era universal. Segundo Belting, “a ideia de uma história universal da arte afirmou-se, fora dos círculos estreitos dos artistas, somente no século XIX, na medida em que a matéria da qual ela cada vez mais se apropriava descendia de

³²⁶ LEITE, José Roberto Teixeira. **Vida das Artes. A História da Arte no IBA.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXXIII, Nº12.350, P.3. Rio de Janeiro, quinta-feira, 21 de fevereiro de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=27825>. Acesso em 05 de março de 2014.

todos os séculos e milênios precedentes” (BELTING, 2006, p.25). No entanto, o mesmo adverte que este é apenas um enquadramento e não o único enquadramento por excelência. O enquadramento universal da arte é uma realização cultural, circunscrita por demandas muito específicas, forjada como lugar de identidade. A história da arte não apenas enquadra objetos, representando-os a partir do seu comentário: ela também é forma de representação. Assim, a “chamada história da arte foi sempre uma história da arte européia, na qual, apesar de todas as identidades nacionais, a hegemonia da Europa permanecia incontestada” (BELTING, 2006, p.96).

É preciso considerar que, além daquilo que está expresso no currículo, existem os interditos, os silêncios. Sobre a escrita da história, Certeau argumenta que quando o historiador “fabrica”, ele trabalha para alguém, ele produz algo. Assim, “antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como *funciona* dentro dela. Esta instituição se inscreve num complexo que lhe *permite* apenas um tipo de produção e lhe *proíbe* outros” (CERTEAU, 2007, pp.76-77). Deve-se assim atentar para a existência de um currículo oculto, que se refere a discursos implícitos, propositais e não menos importantes do que os planos e propostas evidentes, e que são igualmente um projeto de educação e, por conseguinte, de sociedade. Além daquilo que se torna evidente nas nomenclaturas e ementas das disciplinas, os processos de inclusão e exclusão de conteúdos, as ausências e silêncios revelam um projeto de formação profissional e, principalmente, de história da arte fundamentado ainda no paradigma eurocêntrico. Nesse sentido, recordando os discursos proferidos por Henrique Sálvio e pelos noticiários na ocasião da criação do IBA-RJ, propõe-se a tese de que a criação do Curso Superior de História da Arte, que previa até a “contratação de mestres no exterior”, é a coroação do projeto de educação estética e cultural para sociedade mais sóbria, requintada, racional que forjou a criação do IBA-RJ na década de 1950. Uma das implicações do uso de tal discurso civilizatório é observada, por exemplo, no fato de não haver qualquer indício na nomenclatura das disciplinas de uma discussão específica sobre a África, possivelmente por ela significar, outrora e ainda hoje, aquilo que se opõe à ideia de progresso: o lugar que não evoluiu, não se aperfeiçoou, não se refinou. Ao contrário, a África é síntese (infelizmente, até os dias de hoje) do que é rude, tosco, atrasado, instintivo, brutal. Sobre esse aspecto em particular, Conduru esboça uma avaliação crítica interessante sobre o currículo do IBA-RJ e que complementa a discussão proposta:

Nesse curso de história da arte estruturado geopoliticamente, não há menção às sociedades africanas. A história da arte da África não era, portanto, considerada necessária à formação do historiador da arte no Brasil, fosse a história em si, ou como complemento da história da arte ocidental, como acontece no caso das produções

artísticas do Oriente, das Américas e, particularmente, do Brasil. Ausência da África e da Oceania, silêncio sobre essas regiões e suas culturas, o que derivava de uma hierarquia segundo a qual as artes daqueles continentes ocupariam um dos níveis inferiores, se não o mais baixo, na escala de valores históricos e artísticos. (CONDURU, 2013, p.359)

O currículo do Curso Superior do IBA-RJ pode ser lido como a materialização do espírito da época, do desejo do Brasil mostrar-se em pé de igualdade em relação às grandes potências ocidentais (lê-se: Europa e EUA). O que significava, igualmente, uma falta de interesse pela recente produção latino-americana, já que essa parte do continente parece ser apenas contemplada sob a denominação “Pré-Colombiana”.

Como já citado, uma das principais fontes sobre o curso é o processo UERJ 605/DAA/1980, salvaguardado pelo Arquivo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Sub-Reitoria de Graduação (Arquivo DEP SR1) da UERJ, e que documenta os estudos relativos à transformação do Curso Superior de História da Arte numa licenciatura em Educação Artística e, posteriormente, sua transferência definitiva para a estrutura da universidade. De acordo com as informações que nele constam, o vestibular para o ingresso da primeira turma teria se realizado em 1961 (processo UERJ 605/DAA/1980, fl.08). Isso significaria que na ocasião de sua criação oficial também se estaria celebrando a “formatura” da primeira turma que ingressara no vestibular de 1961, tendo como concluintes 13 alunos (processo UERJ 605/DAA/1980, fl.08). Para completar, foram localizadas outras duas matérias publicadas que reforçam as informações do processo. A primeira, publicada em “O Metropolitano” de abril de 1961 com o título “IBA, esse desconhecido...”, além de apresentar de modo geral as ações do Instituto, dedica um parágrafo exclusivamente para o Curso Superior de História da Arte. Segundo a autora, seria o único do gênero existente no Rio de Janeiro. Ao falar da atuação do Centro Acadêmico do IBA-RJ, afirma que entre as principais metas daquele momento estavam “a equiparação do IBA a nível universitário” e a “possibilidade de aproveitamento dos alunos formados pelo Instituto nas escolas do Estado da Guanabara” (BRANDÃO in: O METROPOLITANO, 1963)³²⁷. No início do ano seguinte, foi divulgado o processo de admissão do Instituto e o descritivo das exigências para a inscrição no curso de história da arte, idêntico ao quadro de exigências estabelecido com a publicação do novo

³²⁷ OLIVEIRA, Vera Brandão de. **IBA, esse desconhecido...** O METROPOLITANO - ÓRGÃO OFICIAL DA UNIÃO METROPOLITANA DOS ESTUDANTES. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ANO XXXI, Nº11.792. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 23/24 de abril de 1961. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=12980>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

regulamento em 1963 (CORREIO DA MANHÃ [B], 1962, p.8)³²⁸. Deve-se recordar que a Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases da Educação Nacional, determinava como uma das competências do Conselho Federal do Educação “decidir sobre o reconhecimento [...] dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos” (Art.9º, alínea b)³²⁹. Considerando a conturbada trajetória do IBA-RJ até aqui apresentada, aliada ao descrito na LDB em vigor na época, acredito que não seria tão inviável conjecturar que a reforma de 1963 tenha dado uma legitimidade parcial para um curso que poderia estar acontecendo há, pelo menos, dois anos. Se falo em uma legitimidade parcial, é porque o Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ nunca foi de fato regulamentado. O assunto foi insistentemente debatido nos jornais da época. Em nota publicada na coluna “Gente nova” de Carlos Eduardo, em junho de 1964, é narrada a surpresa de alunos do IBA-RJ ao descobrirem que o curso não era reconhecido oficialmente e seus esforços para que isso fosse feito. O colunista pede então “a atenção das autoridades competentes para o assunto” (CARLOS EDUARDO in: JORNAL DO BRASIL, 1964, p.12)³³⁰.

Uma matéria mais longa e detalhada foi publicada no Correio da Manhã em setembro de 1966, pouco mais de dois anos depois (CORREIO DA MANHÃ, 1963, p.3)³³¹. Inicia-se com a afirmação de que o Conselho Estadual de Educação teria aprovado “por unanimidade, o parecer nº249, do professor Ruy Bessone Pinto Corrêa, sobre solicitação de reconhecimento oficial do Curso de História da Arte do Instituto de Belas Artes (IBA)”. A matéria narra todo o percurso até a emissão do dito parecer. Em primeiro lugar, o diretor do Instituto de Belas

³²⁸ “Será realizado na segunda quinzena de fevereiro, em data a ser afixada oportunamente, o exame para os cursos de pintura, escultura, gravura, artes decorativas, elementos de arquitetura e história da arte e estética. [...] Para o curso de história da arte e estética será exigido o curso científico, clássico ou correspondente. Só será exigida documentação dos alunos aprovados no vestibular e no ato da inscrição os candidatos devem trazer dois retratos 3x4.” CORREIO DA MANHÃ. **Ensino. Roteiro Universitário. Admissão ao Instituto de Belas Artes.** PRIMEIRO CADERNO, ANO XLI, Nº21.100, P.8. Rio de Janeiro, terça-feira, 09 de janeiro de 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=25556>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

³²⁹ BRASIL. Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. p.1.1429. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

³³⁰ CARLOS EDUARDO. **Gente nova.** In: JORNAL DO BRASIL, REVISTA DE DOMINGO, ANO LXXIV, Nº151, P.12. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 28/29 de junho de 1964. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=55097>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

³³¹ CORREIO DA MANHÃ. **Ensino. Conselho de Educação.** SEGUNDO CADERNO, ANO LXVI, Nº22.535, P.3. Rio de Janeiro, quarta-feira, 21 de setembro de 1966. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=75025>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

Artes do Estado da Guanabara³³² teria solicitado “providências no sentido de ser reconhecido oficialmente o Curso de História da Arte mantido pelo estabelecimento”. Ao formular o pedido, salientou que o Curso de História da Arte seria mantido “em nível superior” e se destinaria “à formação de professores de História da Arte, atendidas as disposições legais em vigor”. Segundo o Correio da Manhã, “após longa tramitação por vários setores dessa Secretaria, veio o pedido à apreciação deste Conselho, por despacho do senhor assistente do secretário”. O Conselho teria emitido dois pareceres nada favoráveis sobre o IBA-RJ, como pode ser observado na transcrição a seguir:

No primeiro, foi salientado que o referido Instituto ainda não estava “reconhecido perante este Conselho como estabelecimento de ensino superior, na forma prevista pela Lei e demais disposições, inclusive do parecer nº377/63 do Egrégio Conselho Federal de Educação”.

No segundo, assim se manifestou este Conselho: “O Instituto de Belas Artes, tal como vem ocorrendo com outras unidades de grau superior mantidas pelo Estado da Guanabara³³³, vem procurando fazer valer por qualquer forma – os estudos e, portanto, os diplomas que concede.

Aconteceu que, até agora, não conseguiu, com suas próprias forças, enquadrar-se na estrutura que a Lei de Diretrizes e Bases recomenda para os estabelecimento isolados oficiais, de ensino superior”.

“Volta agora seu ilustre diretor sugerindo sejam convencionados entendimentos e esforços junto à Universidade do Estado da Guanabara, com o fito de completar-se – mediante Curso de Didática Geral daquela Universidade – um pretendido Curso de Formação de Professores de História da Arte. Há nisso, entretanto – segundo nosso modo de ver – óbice intransponível. Seria inconcebível o reconhecimento de um curso básico – no caso de História da Arte – mediante curso reconhecido (por isso que numa Universidade reconhecida) de Didática Geral”.

Como estabelecimento isolado, oficial, de ensino superior, sem a forma de autarquia ou de fundação, não pode o Instituto de Belas Artes do Estado da Guanabara, por disposição legal expressa, ter autorizado ou reconhecido (certo que o reconhecimento há de ser precedido de funcionamento regular por, no mínimo, dois anos, consoante o estatuído na alínea b do art.9º da LDB) qualquer dos seus cursos, para os fins de direito. (CORREIO DA MANHÃ, 1963, p.3)

De acordo com o parecer, haveria um intransponível obstáculo institucional que inviabilizaria o reconhecimento do Curso Superior de História da Arte. O IBA-RJ não se enquadrava às disposições legais previstas na LDB em vigor e, por isso, não adiantaria qualquer esforço (mesmo prevendo a complementação didática junto à UEG) para validar os diplomas concedidos.

³³² Em 1966, Darcy Bove de Azevedo era diretor do IBA-RJ, cargo por ele ocupado de 1965 a 1975. Ele foi o último diretor do Instituto. A matéria não discrimina o nome do diretor, mas adverte que a apreciação do Conselho Estadual de Educação se deu “após longa tramitação por vários setores dessa Secretaria”. Como início oficial do curso data de 1963, o diretor redator da solicitação poderia ser Luiz Carlos Palmeira (diretor entre 1963 e 1964) ou Alcídio Mafra de Souza (cuja gestão se deu entre 1964 a 1965).

³³³ Acreditamos que o artigo se refira à Escola Superior de Desenho Industrial. Disponível em: <<http://www.esdi.uerj.br/arquivos/imagens/esdi60.pdf>>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

Apesar de quadro tão adverso, durante formatura de novas turmas do IBA-RJ (inclusive do Curso de História da Arte, com entrega de diplomas), o diretor Darcy Bove de Azevedo (?-?), após fazer um balanço das atividades do IBA-RJ, teria revelado que o curso de História da Arte estaria prestes a ser oficializado. A informação foi confirmada no encerramento da solenidade pelo professor Vicente Barreto, que teria dito, “em nome da Secretaria de Educação”, que o curso passaria a integrar a Universidade do Estado da Guanabara. Sobre os demais cursos, nas palavras de Bove, continuariam no “regime de cursos livres”; já nas palavras de Barreto, “no atual caráter de pesquisa e vanguarda” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1967, p.1)³³⁴. Como é possível prever, foi mais uma promessa não cumprida. No mês seguinte à formatura, uma nota do Jornal do Brasil soou como uma reclamação por acerto de contas:

Por falar no Instituto de Belas Artes, o seu curso de História da Arte [...] aguarda da Secretaria da Educação ou do Governo do Estado a prometida oficialização. Os alunos, após três anos de frequência, com interesse e aproveitamento, recebem um inábil certificado. Nada de diploma. O curso já tem cinco anos de existência. (JORNAL DO BRASIL, 1968, p.5)³³⁵

Para tornar a situação ainda mais complexa, o Golpe Militar de 1964 impôs uma série de mudanças à legislação brasileira sobre educação, o que conferiu novo perfil aos cursos superiores oferecidos na época e tornou inevitável uma revisão do Curso Superior de História da Arte oferecido pelo IBA-RJ. Em 28 de novembro de 1968 foi sancionada a Lei nº5.540, que fixava normas de organização do ensino superior, dando início assim à Reforma Universitária de 1968, aliás há muito tempo ansiada³³⁶. Ao tratar do que chama “a face modernizadora” do regime militar, Motta chama atenção para o fato de, nos anos 1960, ter sido “forte e sedutor o apelo por desenvolvimento e modernização, pauta que tinha impacto internacional”. Conforme apresentada na primeira parte deste capítulo, “nos anos 1950, o país viveu uma explosão de crescimento visível na urbanização, na expansão industrial e no aumento demográfico. Nesse contexto, muitos começaram a sonhar com um país diferente, melhor, mais desenvolvido”

³³⁴ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. “Arte é sempre criação.” SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXXVIII, Nº13.835, P.1. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira/terça-feira, 24/25/26 de dezembro de 1967. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=71460>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

³³⁵ JORNAL DO BRASIL. **Panorama das Artes. Arte Oficializada.** CADERNO B, ANO LXXVII, Nº244, P.5. Rio de Janeiro, quarta-feira, 17 de janeiro de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=110068>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

³³⁶ BRASIL. Lei nº5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. p.10369. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de novembro de 1968. Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

(MOTA, 2014, pp.65-66). As universidades brasileiras, por outro lado, pareciam andar na contramão:

As universidades viviam situação peculiar, pois recebiam jovens influenciados pelas novas tendências, mas eram instituições atrasadas, planejadas para outra época, quando a demanda era por pequenos magotes de bacharéis. Em tempo de desenvolvimento acelerado, começou-se a questionar por que elas não faziam pesquisa e não produziam mais mão de obra qualificada, e, da perspectiva de esquerda, por que atendiam apenas à elite. (MOTA, 2014, p.66)

Entre os principais problemas sentidos estavam a estrutura básica universitária organizada “em torno dos professores catedráticos”³³⁷ e “a escassez de vagas para os jovens em condições de ingressar na universidade”³³⁸ (MOTA, 2014, pp.66-67). Motta explica assim que a demanda pela reforma na educação superior foi incorporada pelo regime militar, que “se apropriou de projetos em debate nos anos anteriores e os implantou à sua maneira”³³⁹ (MOTA, 2014, pp.65-66).

Entre as determinações estabelecidas pela Lei nº5.540, algumas nos parecem particularmente importantes para compreender a frágil situação do Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ. Sobre as instituições, a nova legislação definia que o ensino superior, “indissociável da pesquisa”, deveria ser ministrado “em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (Art.2º). Considerando o perfil das instituições, tanto no caso das universidades como dos estabelecimentos de ensino superior isolados, deveriam constituir-se, “quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações” (Art.4º). Com relação aos estabelecimentos isolados, a Lei

³³⁷ “Os catedráticos tinham a prerrogativa de selecionar pessoalmente seus assistentes, professores e pesquisadores, bem como de definir os programas de ensino. Os cargos eram vitalícios, e esse poder gerava, por vezes, práticas nepotistas, como a contratação de parentes para atuar como auxiliares de cátedra. Além disso, os catedráticos controlavam as estruturas decisórias principais, as congregações e os conselhos universitários. Não é preciso muita imaginação para perceber que esse sistema, na maioria dos casos, opunha barreiras à produção de conhecimento e à circulação de ideias. Em contraste com o imenso poder dos professores catedráticos, os outros docentes, instrutores, auxiliares e assistentes recebiam magros vencimentos e eram forçados a acumular aulas em várias instituições. Essa situação resultava em escassa produção de pesquisa e conhecimento, com professores ausentes e desmotivados.” (MOTTA, 2014, p.67)

³³⁸ “Houve expansão de vagas entre os anos 1940 e 1960, mas não na mesma proporção do aumento da demanda, que acompanhava o surto industrial, a urbanização e a explosão demográfica. Como os exames de seleção de algumas faculdades aprovavam um número de candidatos superior às vagas, surgiu a figura do ‘excedente’, o estudante aprovado nos testes e que se achava no direito de nelas ingressar, o que serviu de combustível para inflamar os protestos estudantis.” (MOTTA, 2014, p.67)

³³⁹ Justamente pelo fato do regime militar ter se apropriado de um debate em andamento, Motta afirma que “a recepção da Lei nº5.540 foi ambígua nos meios universitários, pois mesmo críticos ferrenhos ao governo não conseguiram esconder sua concordância com alguns pontos, como o vestibular unificado, o tempo integral, a criação dos departamentos, o fim das cátedras etc. Até líderes estudantis reagiram com certa perplexidade, pois a odiada ditadura adotava medidas de interesse da comunidade universitária, que as reivindicava havia anos” (MOTTA, 2014, p.107).

previa a incorporação a universidades ou a congregação “com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento” (Art.8º). No que tange a expedição de diplomas, previa-se que o antigo Ministério da Educação e Cultura³⁴⁰ designaria as universidades federais que efetuariam o registro de diplomas “expedidos por universidades particulares ou por estabelecimentos isolados de ensino superior” (Art.27º,§1º). No entanto, nas unidades da Federação em que houvesse universidade estadual, os diplomas expedidos por estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelo Estado, seriam registrados nessa Universidade (Art.27º,§2º). Haja vista os pareceres emitidos pelo Conselho Estadual de Educação (CORREIO DA MANHÃ, 1963, p.3), a mudança na legislação que regulamentava o ensino superior apenas agravava a situação do Curso Superior de História da Arte oferecido pelo Instituto de Belas Artes, já que a instituição não se enquadrava em nenhuma das exigências previstas em Lei.

Lembrando que o objetivo do curso era a formação de professores, a Lei nº5.540 previa que para a atuação no âmbito do “ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares”, far-se-ia em nível superior (Art.30º)³⁴¹. A formação de professores poderia tanto “concentrar-se em um só estabelecimento isolado” ou “resultar da cooperação de vários”. No caso da segunda hipótese, deveria ser assegurada a “unidade dos estudos” (Art.30º,§2º). É indicado que o Conselho Federal de Educação fixaria “o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores” (Art.26º). Há outras leis, indicações e resoluções elencadas no processo UERJ 605/DAA/1980 como pertinentes:

Lei nº5.692, de 11/08/1971 – Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências (artigo 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto Lei nº869, de 12 de setembro de 1969).³⁴²

³⁴⁰ A partir da publicação do Decreto nº 91.144, de 15 de Março de 1985, Educação e Cultura se separa em dois ministérios diferentes: o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC).

³⁴¹ Sobre a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino pré-primário e primário, a Lei nº4.024, de 20 dezembro de 1961, previa que seria feita no âmbito do antigo ensino normal (Art.52º).

³⁴² BRASIL. Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. p.6.377. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

Indicação nº22/73, de 08/02/1973 – Formação do Magistério – Princípios e normas a observar na organização dos cursos de Licenciatura.

Indicação nº23/73, de 08/02/1973 – Cursos e Habilitações para as Licenciaturas da área de Educação Geral.

Indicação nº36/73, de 07/08/1973 – Mínimos de Conteúdo e Duração a observar na organização do Curso de Licenciatura em Educação Artística.

Resolução nº23, de 23/10/1973 – Fixa os mínimos conteúdos e duração a observar na organização do Curso de Licenciatura em Educação Artística. (processo UERJ 605/DAA/1980, fl.9)

Para o estudo aqui proposto, é de interesse particular a Resolução nº23, de 10 de outubro de 1973. O curso de licenciatura em Educação Artística teria como objetivo a formação de professores para “as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionadas com o setor de Arte” (Art.1º). O curso poderia formar para o exercício docente tanto em turmas de 1º grau (licenciatura de 1º grau ou licenciatura curta), como em turmas de 2º grau (licenciatura plena) (Art.2º). A licenciatura curta proporcionaria a “habilitação geral em Educação Artística”; enquanto a plena, “além dessa habilitação geral”, conduziria a “habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, sem a exclusão de outras que sejam acrescentadas por este Conselho [Federal de Educação] ou pelas instituições de ensino superior” (Art.2º, § único). Assim, o diplomado teria direito a exercer o magistério “nas atividades de Educação Artística do ensino de 1º grau, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, quando obtido em duração curta ou plena” (Art.8º, alínea a); ou “nas atividades de Educação Artística e nas disciplinas de formação especial em Artes, do ensino de 2º grau, quando obtido em duração plena” (Art.8º, alínea b).

Outras diferenças entre as duas modalidades é a carga horária. Era estabelecido o mínimo de 1.500 horas para a licenciatura de 1º grau, “a serem integralizadas em tempo total variável de um e meio a quatro anos letivos, com termo médio de dois anos” (Art.5º, alínea a). Já para a licenciatura plena, a exigência era de 2.500 horas, “a serem integralizadas em tempo total variável de três a sete anos letivos, com o termo médio de quatro anos” (Art.5º, alínea b). Com relação às atividades curriculares, a Resolução nº23 estabelecia ainda que o currículo mínimo do curso deveria se constituir de “uma parte comum a todas as habilitações suficiente em termos de conteúdo para a habilitação geral e uma parte diversificada em função de habilitações específicas, ambas suscetíveis de acréscimos a nível de currículo pleno” (Art.3º). Nesse sentido, deveria abranger as seguintes matérias:

1. Na Parte comum:

- 1.1 – Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas
- 1.2 – Estética e História da Arte
- 1.3 – Folclore Brasileiro

1.4 – Formas de Expressão e Comunicação Artística³⁴³

2. *Na Parte diversificada:*

2.1 – Habilitação em Artes Plásticas

2.1.1 – Evolução das Artes Visuais

2.1.2 – Fundamentos da Linguagem Visual

2.1.3 – Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos

2.1.4 – Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais

2.2 - Habilitação em Artes Cênicas

2.2.1 – Evolução do Teatro e da Dança

2.2.2 – Expressão Corporal e Vocal

2.2.3 – Encenação

2.2.4 – Cenografia

2.2.5 – Técnicas de Teatro e Dança

2.3 - Habilitação em Música

2.3.1 – Evolução da Música

2.3.2 – Linguagem e Estruturação Musicais

2.3.3 – Técnicas de Expressão Vocal

2.3.4 – Práticas Instrumentais

2.3.5 – Regência

2.4 - Habilitação em Desenho

2.4.1 – Evolução das Técnicas de Representação Gráfica

2.4.2 – Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectivas)

2.4.3 – Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores)

2.4.4 – Técnicas Industriais

2.4.5 – Introdução ao Desenho Industrial

(Art.3º, §1º)

Finalmente, deve-se lembrar que, além dos conteúdos gerais previstos para os cursos de Licenciatura e aqueles específicos à Licenciatura em Educação Artística, houve ainda a inclusão da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros, uma variante da Educação Moral e Cívica destinada ao ensino superior³⁴⁴, bem como da Educação Física³⁴⁵.

³⁴³ O §2º do mesmo artigo, orientava que a matéria “Formas de Expressão e Comunicação Artística” (parte comum) deveria compreender “pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas” e seria ministrada “com uma visão integrada no fenômeno artístico”.

³⁴⁴ Sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica nos diferentes graus da educação brasileira, ver:

BRASIL. Decreto-Lei nº869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. p.7769. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de setembro de 1969. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

BRASIL. Decreto nº68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. p.362. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de janeiro de 1971. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

³⁴⁵ BRASIL. Decreto nº69.450, de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. p. 8.826. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 de novembro de 1971. Seção I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

O estabelecimento de conteúdos mínimos para a formação docente pode ser revelador de um contexto sociopolítico que, como observa Conduru, é “marcado pela centralização, em processos que tentavam uniformizar, consideravelmente, os cursos de formação de professores do país, limitando as diferenças das tradições, anseios e iniciativas regionais” (CONDURU, 2013, p.356).

A respeito da oferta de licenciaturas curta e plena em Educação Artística, em artigo publicado na Revista do Instituto de Estudos Avançados da USP no final da década de 1980, a educadora Ana Mae Barbosa avalia como um equívoco o fato da legislação federal que tornou a educação artística obrigatória nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, não prever a assimilação de profissionais preparados para serem professores de arte em espaços alternativos à universidade³⁴⁶. Segundo Barbosa, não havia antes “cursos de arte educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico” (BARBOSA In: Revista Estudos Avançados, 1989, p.170). Tece então uma forte crítica ao sistema ainda vigente:

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração. Somente no estado de São Paulo nós temos 39 cursos. Poucas universidades, principalmente públicas, como a Universidade de São Paulo, recusam-se a oferecer o curso de dois anos e optam por um curso de quatro anos, possível através do regulamento do Ministério da Educação seguindo, entretanto, um currículo mínimo estabelecido que não é adequado para preparar professores capazes de definirem seus objetivos e estabelecerem suas metodologias. [...] Eu não quero parecer apocalíptica em afirmar que 17 anos de ensino obrigatório da arte não desenvolveu a qualidade estética da arte-educação nas escolas. O problema de baixa qualidade afeta não somente a arte-educação mas todas as outras áreas de ensino no Brasil. A atual situação da educação geral no Brasil é dramática. (BARBOSA In: Revista Estudos Avançados, 1989, pp.170-171;173)

Diante de tantas mudanças e novas exigências legais, o Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ não passaria incólume. O estabelecimento de nova legislação implicou numa mudança significativa da antiga estrutura curricular, o que não deixa de ser um fato bastante curioso. Mesmo diante de adversidades que apontavam para a impossibilidade do seu

³⁴⁶ Barbosa faz referência ao Movimento Escolinhas de Arte do Brasil. Em suas palavras, “fora das universidades um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte) tentava desenvolver, desde 1948, a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o ‘Movimento Escolinhas de Arte’ estava difundido por todo o país com 32 Escolinhas, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas” (BARBOSA In: Revista Estudos Avançados, 1989, p.170).

reconhecimento, observa-se o esforço institucional de adequar o currículo às novas exigências, situação que indica que havia ainda alguma esperança de validação dos diplomas expedidos pela instituição. De acordo com as informações constantes no processo UERJ 605/DAA/1980, a partir de 1973, o curso passou a ter duração de quatro anos (fl.8). No entanto, não conseguimos localizar até o momento qualquer documento que indique como, de fato, se constituiu a estrutura curricular do IBA-RJ após resoluções ocorridas ao longo de 1973. A única informação mais concreta que disponho é que antes das mudanças antes da transferência para a UERJ, o currículo do IBA-RJ já apresentava algumas mudanças (ANEXO 4), conforme indica matéria publicada no Diário de Notícias de 17 de novembro de 1972³⁴⁷, a qual trata da abertura do processo seletivo para ingresso nos cursos do IBA-RJ. A matéria ainda traz a seguintes ressalva: “este curso, embora oficial, não está regulamentado pelo Conselho Federal de Educação” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A], 1972, p.5).

O que tem-se de mais próximo do currículo reestruturado para duração de quatro anos é uma versão minimamente alterada por um Grupo de Trabalho da UERJ em 1977, designado para avaliar e adaptar o currículo do Curso de História da Arte tendo em vista a assinatura de convênio firmado entre a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro e a UERJ para a complementação pedagógica do curso do IBA-RJ, o qual passaria a ser supervisionado pela Faculdade de Educação da UERJ a partir de 1978. Considera-se, todavia, mais interessante apresentá-lo em tópico posterior, quando será tratado particularmente a conjuntura da assinatura do convênio.

³⁴⁷ DIÁRIO DE NOTÍCIA. **Escolar. Instituto de Belas Artes fixa 200 vagas para 1973.** CADERNO 2, Nº15.357, P.5. Rio de Janeiro, sexta-feira, 17 de novembro de 1972. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&PagFis=21422>. Acesso em: 08 de março de 2014.

O vestibular para ingresso em 1973 foi também divulgado em:

JORNAL DO BRASIL. **Vestibulares no Grande Rio tem norma e data de provas.** 1º CADERNO, ANO LXXXII, Nº 214, P.15. Rio de Janeiro, segunda-feira, 20 de novembro de 1972. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=72865>. Acesso em: 22 de março de 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Escolar. Ponto Final.** ANO 15.362, P.5. Rio de Janeiro, quinta-feira, 23 de novembro de 1972. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&PagFis=21538>. Acesso em: 09 de março de 2014.

3.2.2. De Belas Artes a Artes Visuais: a extinção do IBA-RJ e a crise do Curso Superior de História da Arte.

Apesar da euforia com a qual foi noticiada a sua criação por diversos periódicos e da fala entusiasmada dos seus representantes institucionais, o IBA-RJ nunca gozou de uma infraestrutura confortável, como já abordado. Em 27 de junho de 1968, foi publicada no Jornal no Brasil a matéria “A difícil arte de tornar-se artista”³⁴⁸, dedicada ao ensino artístico oferecido pela Escola Nacional de Belas Artes, Escola Superior de Desenho Industrial e pelo Instituto de Belas Artes.

Com relação ao IBA-RJ, é noticiado que o Instituto não contava nem com uma “verba especial” e vivia praticamente de uma contribuição anual espontânea que o aluno dava para o Caixa Escolar e que era revertido em benefício do próprio aluno. A alegada falta de recursos implicava em problemas estruturais graves: desde a iluminação deficiente do espaço e a falta de modelos para as aulas de desenho, até o medíocre número de recursos humanos. Segundo a coordenadora do curso de Artes Decorativas, a professora Marli Bastos, os alunos faziam até a limpeza. Outra reclamação era a falta de divulgação, argumento que me pareceu bastante curioso quando pensa-se a quantidade de material encontrado nos arquivos da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional e que a todo momento cito aqui. No entanto, é novamente a professora Marli Bastos quem esclarece melhor a questão: “a divulgação também precisa funcionar, porque a Secretaria de Turismo manda avisar a todas as escolas que tem concurso de vitrinas, e nós que formamos vitrinistas somos ignorados”. A mesma professora requeenta outro velho problema:

O nosso [curso de Artes Decorativas] deveria ser um curso de encontro da profissão. Formamos cartazistas, ilustradores, muralistas, especialistas em propagandas e joalheiros (desenham e executam as jóias). Mas o nosso curso não dá diplomas reconhecidos. Dizer que um papel não faz um artista é muito bonito. A questão é que os artistas precisam ganhar a vida, e quando não dispõem de meios objetivos para isto, ficam desestimulados. O 1º ano tem muito alunos, mas no 2º muitos desistem para ser bancários. [...] Não adianta, pois quando o aluno sai daqui e vai procurar emprego numa firma particular, a primeira coisa que eles querem são só títulos e credenciais. (BASTOS apud JORNAL DO BRASIL [C], 1968, p.1)

Alunos da instituição engrossam o coro da reivindicação. Sonia Moreira Lobato, aluna do curso de História da Arte questiona o fato de formar-se e não poder exercer a almejada profissão: “Agora colégios do gabarito do Andrews, do Bennet já tem incluído em seu currículo

³⁴⁸ JORNAL DO BRASIL. **A Difícil Arte de Tornar-se Artista**. CADERNO B, ANO LXXVIII, Nº67, P.1. Rio de Janeiro, quinta-feira, 27 de junho de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=117571>. Acesso em: 22 de março de 2014.

História da Arte. Porque não podemos ensiná-la? A arte hoje precisa ser encarada no âmbito da educação e não como *hobby*”. Maria José de Freitas Rodrigues, outra aluna do curso, reforça o problema ocasionado pela falta de reconhecimento oficial: “enquanto não houver oficialização, a situação vai continuar como está. Em todos os cursos, começam 30 alunos e no fim só sobram dois ou três. O prazo máximo a que a maioria resiste são 4 meses. Na minha turma (2º ano de História da Arte) sobramos 13 fanáticos. Foi um milagre”. Em meio a tantas demandas, um outro professor, o escultor Mateus Fernandes, faz uma observação um tanto constrangedora: “aqui não encontro vocações, só diletantismo” (JORNAL DO BRASIL [C], 1968, p.1).

Como já visto, após o Golpe de 1964, muitas mudanças ocorreram no ensino superior em função da mudança da nova legislação em vigor no país. Se a situação já era particularmente delicada ao Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ, a crise tendia a se agravar em virtude de um outro episódio histórico: em 01º de julho de 1974 é sancionada pelo general Ernesto Geisel a Lei Complementar nº20, que previa a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro sob a denominação de Estado do Rio de Janeiro, a partir de 15 de março de 1975³⁴⁹.

O ano de 1975 também seria marcado pela comemoração dos 25 anos de criação do IBA-RJ, o último de seus aniversários. Em abril daquele ano, poucos meses antes do início das comemorações, o novo Diretor do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, Paulo Affonso Grisolli (1934-2004) narrou, em entrevista coletiva à imprensa, suas expectativas com relação à sua gestão, conforme o registrado pelo Diário de Notícias:

Com “muitas ideias na cabeça e mais de mil e quinhentas sobre a mesa”, o novo diretor [...] afirmou ontem que está tomando contato com a estrutura de funcionamento do Departamento e com problemas de ordem operacional. Em suas declarações, Paulo Afonso Grisolli disse que ainda é cedo para se falar em planos, já que o Departamento de Cultura está em fase de total organização, inclusive de Regimento Interno, mas fará questão de dinamizar todos os seus setores [...]. Acredita ter sido convidado para o cargo como “um artista criador” e por isso pretende fazer da cultura “um grande espetáculo”, ainda que não tenha ideia no momento dos recursos que lhe serão liberados. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A], 1975, p.7)³⁵⁰

³⁴⁹ BRASIL. Lei Complementar nº20, de 1º de julho de 1974. Dispõe sobre a criação de Estados e Territórios. p.7.253. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01º de julho de 1974. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1970-1979/leicomplementar-20-1-julho-1974-372645-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

³⁵⁰ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Escolar. Grisoli tem muitos planos, mas diz que é cedo para falar**. ANO XLV, Nº16.275, P.7. Rio de Janeiro, terça-feira, 15 de abril de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&PagFis=37766>. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

Várias outras matérias foram publicadas a respeito dos projetos de Grisolli. Entretanto, uma carta enviada ao Diário de Notícias revela-se singularmente interessante por tratar de uma conhecida questão, a qual já foi aqui elencada. A leitora Jacira Gonçalves, moradora de Padre Miguel, bairro da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, escreve ao jornal também relatando suas expectativas com relação à gestão do novo diretor do Departamento de Cultura:

Li, nos jornais, que o Departamento de Cultura tem novo Diretor – O Sr. Paulo Afonso Grisolli, um homem de criação, como ele próprio se definiu. E, já que ele está assumindo, creio ser interessante sugerir àquela autoridade que talvez seja fundamental dedicar parte de sua gestão a levar cultura aos subúrbios do Rio de Janeiro. Lugares como Meyer, Realengo, Nova Iguaçu, Campo Grande e Padre Miguel são verdadeiras cidades em crescimento. Estamos ansiosos por cultura em todos os matizes, mas nem sempre podemos pagar. Dirijo um apelo ao novo Diretor do Departamento de Cultura para que volte suas vistas para os subúrbios. Afinal, também somos filhos de Deus. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS [B], 1975, p.4)³⁵¹

Apesar do discurso de popularização das artes a partir de um “amplo movimento de educação estética”, a criação do IBA-RJ não fugiu à regra. Em matéria publicada no Jornal do Brasil em 23 de julho de 1975, Rangel relata a desproporção na oferta de cultura na cidade do Rio de Janeiro³⁵².

A cultura, em sentido erudito, como processo de informação artística e científica e seus meios de expressão (principalmente artísticos), sempre foi, no Rio, um privilégio quase exclusivo da Zona Sul. A Zona Norte, onde se concentram mais de dois terços da população carioca, ainda permanece marginalizada em termos culturais. (RANGEL in: JORNAL DO BRASIL, 1975, p.1)

Rangel ironiza Grisolli, atribuindo-lhe uma fala na qual ele trataria da descentralização da cultura: “vamos criar imediatamente uma escolinha de arte na Quinta da Boa Vista”. De modo geral, no restante da matéria, há uma preocupação em desconstruir a ideia de “descentralizar” a cultura da “Zona Sul”, a partir da questão: “nessa integração, o que a Zona Norte poderia oferecer à Zona Sul, em contrapartida?”, levando assim a uma discussão sobre o reconhecimento de outras culturas vivenciadas em outras regiões da cidade fora do eixo dominante. É apresentado ainda o seguinte mapa no qual é demonstrada a assimetria na oferta de equipamentos oficiais de cultura.

³⁵¹ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Opinião. Cartas. Cultura.** ANO XLV, Nº16.284, P.4. Rio de Janeiro, sexta-feira, 25 de abril de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&PagFis=37883>. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

³⁵² RANGEL, Maria Lúcia. Rio: **Zona Norte / Zona Sul. Duas cidades distintas à procura de um equilíbrio cultural.** In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXXV, Nº106, P.1. Rio de Janeiro, quarta-feira, 23 de julho de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=125711>. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

Fonte: RANGEL in: JORNAL DO BRASIL, 1975, p.1.

Não se pretende aqui entrar nessa longa discussão, nem questionar se a gestão de Grisolli preocupou-se em atender demandas regionais específicas. Além disso, não acredita-se que o IBA-RJ isoladamente teria algum poder de mudar a configuração das políticas culturais do contexto em que foi criado. Considera-se, contudo, como muito acertada a conclusão de pesquisa recente sobre a percepção da população brasileira a respeito das práticas e da oferta cultural³⁵³ e que responde, em certa medida, a complexa questão sobre oferta e acesso a políticas e serviços culturais: “o acesso à cultura [...] não é apenas sintoma de outras desigualdades, ela mesma produz distâncias sociais e culturais” (CODES et al. in: SCHIAVINATTO, 2011, p.143).

Em maio de 1975, foram veiculados em O Globo alguns dos planos de Grisolli. Entre eles, estava a criação do Instituto Estadual de Educação Artística (INEART), constituído por “cinco escolas de formação e informação artística”: Instituto de Belas Artes, Escola de Teatro Martins Penna, Escola Villa Lobos, Escola de Dança do Teatro Municipal e o Centro de Arte e Criatividade Infanto-Juvenil (O GLOBO [D], 1975, p.10)³⁵⁴. O órgão tinha como projeto “a

³⁵³ Faço referência à pesquisa “SIPS Cultura: percepções e cultura”, que integra o projeto SIPS (Sistema de Indicadores de Percepção Social). Concebido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, teve “como objetivo principal implementar um sistema de indicadores sociais que se mostrem de grande utilidade para o Estado e a sociedade, possibilitando verificar, por exemplo, como a população avalia os serviços de utilidade pública disponíveis e seu grau de importância”. (SCHIAVINATTO, 2011, p.7)

³⁵⁴ O GLOBO. **Grisolli explica os planos para a cultura.** CADERNO EDUCAÇÃO, ANO L, Nº15.206, P.10. Rio de Janeiro, quinta-feira, 22 de maio de 1975.

integração destas entidades num todo orgânico de funcionamento interdisciplinar, visando a quebra do isolamento nos diversos aspectos da criação artística” (GERCHMAN, 1976)³⁵⁵.

Retornando assim ao IBA-RJ, semanas antes do início das comemorações dos 25 anos da instituição, uma notícia agitou os humores de alunos, professores e outros funcionários: o professor Darcy Bove de Azevedo, que desde 1965 exercia o cargo de diretor do Instituto, seria substituído. Segundo nota do Jornal do Brasil³⁵⁶, a situação comoveu os envolvidos diretamente nas atividades do IBA-RJ de tal maneira que foi organizado um abaixo-assinado, no qual reivindicavam o direito de opinar sobre os rumos que a instituição tomaria a partir de tal decisão. Na nota, foram destacadas as conquistas da instituição sob a direção de Azevedo:

Nesses 10 anos a direção conseguiu um prédio condigno para funcionar, aumentou em 1.000% o número normal de alunos, diversificou mais as atividades artísticas, criou ateliers de litogravura, esmalte, cerâmica, escultura em metal e teatro de fantoches. Criou praticamente a biblioteca que possuía 122 livros e que consta, atualmente, com 6 mil 762 livros e 3 mil slides, reorganização do curso superior de História da Arte, criou uma seção de áudio visual, laboratório de pesquisa, programa de filmes de Arte em colaboração com embaixadas, dinamizou a colaboração com demais órgãos do Departamento de Cultura, promovendo palestras, intercâmbio de consultas e espetáculos teatrais. Construiu, em aproveitamento racional, quatro ateliers na cobertura do prédio e sobretudo colaborou como elemento importante na reformulação total do IBA em projeto que o colocaria, caso fosse aprovado, em estrutura de padrões internacionais. (JORNAL DO BRASIL [A], 1975, p.20)

Em conclusão, admitia-se ser “rotina em mudança de Governo o remanejamento de pessoal” na tentativa da nova direção cercar-se de profissionais “que melhor conhece, admira, respeita ou em última análise ache mais capacitada para concluir um programa previamente estruturado”. No entanto, a nota é encerrada com um recado: “o corpo docente e discente do IBA acha que vale a pena aproveitar 10 anos de experiência, numa programação que deu certo” (JORNAL DO BRASIL [A], 1975, p.20). Apesar do movimento de resistência que se levantou no IBA-RJ, Darcy Bove de Azevedo foi oficialmente substituído por Rubens Gerchman (1942-2008) em setembro de 1975.

A direção de Gerchman marca a extinção do Instituto de Belas Artes e a fundação da Escola de Artes Visuais, a qual funciona até os dias de hoje com mesmo nome e no mesmo lugar. A mudança não foi apenas na denominação, mas evidencia o novo caráter da instituição.

³⁵⁵ Trecho retirado de texto assinado por Rubens Gerchman em folder de divulgação da Escola de Artes Visuais do Parque Lage, de 1976, em que são apresentadas a instituição e a estrutura dos cursos. Disponível em: <<http://acervo.memorialage.com.br/xmlui/handle/123456789/1274>>. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

³⁵⁶ JORNAL DO BRASIL [A]. **Nacional**. [sem título]. 1º CADERNO, ANO LXXXV, Nº68, P.20. Rio de Janeiro, domingo, 15 de junho de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=123962>. Acesso em: 22 de março de 1975.

O próprio Gerchman, em depoimento sobre sua atuação à frente da EAV, esclarece o significado que isso tinha para ele e para Grisolli:

Então nós pensamos primeiro que o que a gente tinha que mudar era o nome da escola. De Instituto passou a ser Escola. De Belas Artes, que era uma coisa que continha ranços do passado, inclusive lembrando a antiga Escola de Belas Artes, da qual fui aluno. Então, eu e Paulo Grisolli, que era Diretor do Departamento de Cultura, resolvemos mudar para Artes Visuais, um nome mais contemporâneo. (GERCHMAN, DEPOIMENTO ORAL – RUBENS GERCHMAN: COM A DEMISSÃO NO BOLSO, 2013)³⁵⁷

Apesar do IBA-RJ se caracterizar como escola de cursos livres, seu projeto de ensino afinava-se com o ensino artístico acadêmico. O novo diretor revela em seu depoimento que esta não seria uma opção em sua gestão. Ao contrário do estrito termo “Belas Artes”, Gerchman e Grisolli optaram pelo uso de “Artes Visuais” para renomear a instituição, o qual aponta para uma diversidade sem fim de fenômenos artísticos, desde as linguagens mais tradicionais (como pintura, desenho, escultura, gravura), até outras mais recentes e híbridas como instalação, videoarte, performance, etc. Ou seja, uma compreensão da arte mais coerente inclusive com a produção artística do artista-diretor. Deve-se lembrar que, quando assumiu a direção da instituição, Rubens Gerchman já gozava de certo prestígio no meio artístico: além de ter a obra comentada por Mário Pedrosa (1900-1981), já havia participado de mostras coletivas como “Opinião 65” (1965), “Opinião 66” (1966) e “Nova Objetividade Brasileira” (1967), realizadas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro; sido premiado, em 1967, pelo Salão Nacional de Arte Moderna, que viabilizou sua mudança para Nova York, onde permaneceu até 1972, participando à distância da articulação contra a Bienal de 1969, a “Bienal do Boicote”³⁵⁸.

³⁵⁷ Em 08 de agosto de 2014, foi inaugurada na Casa Daros (Rio de Janeiro, RJ) a mostra “Rubens Gerchman: com a demissão no bolso” realizada em parceria com o Instituto Rubens Gerchman (Rio de Janeiro, RJ). Segundo informações disponíveis no site da Casa Daros, “a mostra traz um levantamento histórico sobre o pensamento pedagógico do artista Rubens Gerchman e sua contribuição para o ensino da arte no país como diretor da Escola de Artes Visuais do Parque Lage (1975-1979)” [disponível em: <http://www.casadaros.net/index_rio.php?q=1614>, acesso em 12 de agosto de 2014]. O depoimento de Gerchman, gravado poucos meses antes de sua morte em 29 de janeiro de 2008, encontra-se disponível em trecho de documentário (que, na íntegra, compõe a mostra), vinculado em notícia sobre o evento publicada na seção Cultura do jornal O Globo *on line*. A mostra esteve em exibição até o dia 08 de fevereiro de 2015.

Fonte: RUBIN, Nani. Exposição faz tributo à passagem de Rubens Gerchman pelo Parque Lage. Publicado *online* em 09 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/exposicao-faz-tributo-passagem-de-rubens-gerchman-pelo-parque-lage-13539278>>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

³⁵⁸ A 10ª Bienal de São Paulo, mais conhecida como Bienal do Boicote, ficou marcada pela recusa de diversos artistas e delegações estrangeiras delas participar como forma de protesto contra a ditadura militar que, um ano antes, havia endurecido ainda mais com o decreto do Ato Institucional Nº5 (ou AI-5). O Ato suspendia direitos políticos, o que implicava, por exemplo, na “proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política” e na “aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança: a) liberdade vigiada; b) proibição de frequentar determinados lugares; c) domicílio determinado”.

BRASIL. Ato Institucional Nº5, de 12 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo

A nova proposta, como é possível imaginar, não foi recebida com unânime entusiasmo. As mudanças repercutiram em uma nota lançada na coluna “Zózimo” do Jornal do Brasil de 03 de dezembro de 1975, que narra com bastante ironia a agitação que contagiava os corredores da instituição.

Anda conturbado o ambiente no antigo Instituto de Belas-Artes, atual *School of Visual Arts*, na Rua 21, digo, no Parque Lage, agora sob a direção do artista plástico Rubens Gerchman. As mudanças introduzidas no sistema de funcionamento da Escola pelo seu novo e inquieto diretor não foram bem recebidas por alguns alunos, sobretudo os mais idosos, descontentes com os ventos vanguardistas que passaram a soprar. Por exemplo: a extinção do curso de História da Arte, substituído por disciplinas e atividades mais eletrizantes, desagradou a todos os que utilizavam aquelas aulas para preencher o ócio com a indispensável dignidade. A guerra ao academicismo levou o jovem Gerchman a investir contra os cavaletes, que, depois de triturados, foram afogados no lago próximo ao edifício da Escola. Também esta atitude não mereceu o apoio unânime dos alunos, muitos dos quais não conseguiram ainda sequer dispensar a paleta, a boina e o *foulard* de sua faina figurativista. A reação da parcela descontente se tem manifestado de maneira bem menos ortodoxa e comportada do que a sua pintura; diariamente as paredes da instituição aparecem contestariamente pixadas com slogans e declarações de protesto. (AMARAL in: JORNAL DO BRASIL, 1975, p.3)³⁵⁹

A matéria opõe o novo e inquieto diretor aos alunos, “os ventos vanguardistas” personificados no jovem e inquieto artista/diretor resistente ao academicismo revelado em cavaletes e paletas. Em seus exageros, a nota assemelha-se a uma caricatura, por exemplo, ao citar o nome da EAV em inglês, o que me parece uma crítica à suposta influência de modismos estrangeiros na nova configuração da instituição. O ponto mais hilário da nota é a narrativa (ou seria uma parábola?) de uma ação brutal, quase performática, da nova diretoria contra cavaletes, triturando-os e afogando-os no lago do edifício onde funciona a escola. Os alunos da escola descontentes são descritos como idosos ociosos, vestidos de boina e *foulard*³⁶⁰.

O conflito narrado na coluna constrói uma imagem muito próxima do embate travado nos desenhos animados entre o subversivo Pica-Pau (personagem que dá nome à série) e um artista afrancesado e temperamental no episódio traduzido no Brasil como “A flor do deserto” (1956)³⁶¹. Nele, Pica-Pau e um grande pintor disputam um prêmio que seria dado àquele que fizesse a melhor pintura de uma flor do deserto. Enquanto o artista francês se preocupa com a

prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. p.10801 **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 de dezembro de 1968. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

³⁵⁹ AMARAL, Zózimo Barrozo do. **Percalços no Parque**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXXV, Nº239, P.3. Rio de Janeiro, quarta-feira, 03 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=132246>. Acesso em: 22 de março de 2014.

³⁶⁰ *Foulards*: lenços quadrados de seda, estampados.

³⁶¹ Título original em inglês: “*Arts and Flowers*”. Informações gerais sobre o episódio disponível em: <<http://lantz.goldenagecartoons.com/1956.html>>. Acesso em: 08 de agosto de 2014.

mimese, numa relação quase devocional com o objeto a ser representado (a flor), Pica-Pau burla com o espaço bidimensional da pintura. Em determinado momento, ele pinta uma paisagem sobre uma rocha na qual só ele pode mergulhar. O artista francês, ao tentá-lo fazer, só encontra a dura superfície da pedra, sobre a qual ele continua simbolicamente preso. Há ainda um dado interessante: o pintor é francês, europeu, e Pica-Pau é norte-americano. É a velha escola francesa contra a nova escola americana, tradição versus vanguarda. No final, o personagem que dá nome à série vence a disputa com uma obra bastante original e não propriamente uma pintura. Ao invés de uma tradicional natureza-morta, Pica-Pau apresenta uma assemblage, sendo reconhecíveis os seguintes elementos: o artista com quem disputava e a flor *in natura*, além de trilhos e dormentes.

Frames de episódio “A flor do deserto” (1956).

Em meio à conturbada situação vivenciada na instituição carioca, é retomado o problema do caráter não-oficial dos cursos do IBA-RJ, estando o Curso Superior de História da Arte em especial situação de vulnerabilidade, sendo acenada inclusive a sua extinção. Em 05 de dezembro de 1975, dois dias depois da nota na coluna “Zózimo”, foi publicada uma longa matéria de página inteira no Caderno B do mesmo jornal³⁶². Com o assertivo título “História da Arte, sim ou não?”, Silveira descreve velhos e conhecidos obstáculos: uma escola com problemas de infraestrutura, a falta de reconhecimento dos diplomas concedidos e o alto índice de evasão. A renovação da instituição, que propunha, entre outras ações, a reformulação curricular dos cursos, expressava-se sobretudo na controversa mudança de nome, reveladora da disputa instaurada entre os defensores das “Belas Artes” e os entusiastas das “Artes Visuais”. O jornal publica as opiniões de ambos os lados:

³⁶² SILVEIRA, Emília. **História da Arte, sim ou não?** In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXV, Nº241, P.10. Rio de Janeiro, sexta-feira, 05 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=132353>. Acesso em: 09 de março de 2014.

Os alunos falam em queima de cavaletes (“só vai ser permitido fazer aqui arte de vanguarda”), supressão do curso e da disciplina de História da Arte, afastamento de professores de orientação acadêmica e afunilamento do vestibular só permitindo o ingresso dos “interessados em arte moderna”. O diretor propõe “uma adequação dos cursos à contemporaneidade”, a integração das atividades teóricas às de ordem prática, criação de cursos de fotografia e cinema e trabalho de pesquisa que tente justificar o ensino de arte à produção artística do momento. Do confronto das duas visões, conclui-se que é urgente a necessidade de diálogo. (SILVEIRA in: JORNAL DO BRASIL, 1975, p.10)

De todas as modificações propostas por Gerchman, foi destacada a ameaça à existência do Curso Superior de História da Arte. Segundo o novo diretor, a disciplina História da Arte não seria eliminada do currículo dos cursos de formação artística. No entanto, a respeito da sobrevivência do curso superior a diretoria é taxativa:

O que termina é o curso superior dessa matéria, um antigo engodo em que os alunos infelizmente entravam. Não há oficialização, diploma ou qualquer continuidade no curso atual, para justificar sua manutenção. Os alunos matriculados vão poder concluir seu curso, mas não haverá novas matrículas. O que fizemos foi suprimir algo que, do ponto-de-vista cultural, já não existia. (GERCHMAN apud SILVEIRA in: JORNAL DO BRASIL, 1975, p.10)

A argumentação é dura e direta: não haveria condições favoráveis que justificassem a continuidade do curso. Para além da questão de desacordo de perspectivas artísticas, as quais são muito claras nos embates noticiados pela imprensa, a postura da diretoria da Escola também pode ser compreendida como uma resposta-protesto à situação não-oficial na qual se encontrava o curso há mais de uma década. Entre 1963 e 1975, 122 alunos o haviam concluído sob a promessa, não concretizada, de atuarem no magistério. “Entre o sonho e a realidade vamos tentando por em prática o que é possível”, afirmava o diretor (GERCHMAN apud SILVEIRA in: JORNAL DO BRASIL, 1975, p.10). A renovação da instituição ao tornar-se Escola de Artes Visuais (oferecendo cursos livres, sem a exigência de pré-requisitos ou exames de admissão, sem a concessão de diplomas) aliada à situação de fragilidade do curso (tendo em vista o seu não reconhecimento até então) e de sua não-existência “do ponto de vista cultural”, deu início a um debate decisivo acerca do futuro do Curso Superior de História da Arte e que se desdobrou pelos anos seguintes. A matéria de Silveira termina com uma imagem do ocaso do que ainda restava do antigo IBA-RJ:

Nos jardins do Parque Lage, um grupo de senhoras pinta no melhor estilo acadêmico árvores de quase 100 anos. De longe, o verde forte das telas se confunde com o das folhagens. Todas as tardes as alunas do curso de pintura se espalham na área para reproduzir fielmente aquele pedaço da natureza. Sua visão sobre os problemas da escola é uma só:

– O que há são boatos. Estão dizendo que não vai mais haver modelo vivo, que quem entrar vai ter de fazer uma prova difícilíssima, que não querem mais o clássico e o acadêmico, dizem até que vão sumir com nossos cavaletes. Que querem? Que façamos esses desenhos de criança que ninguém entende? Tudo pode ser boato, mas

os professores comentam. Dizem que o diretor quer tudo moderníssimo e muita liberdade. (SILVEIRA in: JORNAL DO BRASIL, 1975, p.10)

No mesmo dia em que foi publicada a matéria da Silveira, n'O Globo, Gerchman desmentia a crise na EAV. “Não somos iconoclastas. O que pretendemos aqui na Escola de Artes Visuais, ao contrário de destruir tudo, é preservar [...]. Mas dentro de um critério de contemporaneidade”, alegava o diretor. Na matéria, era também confirmada pela diretora do INEART, Mahylda Bessa (?-?), a informação de que o Curso Superior de História da Arte chegaria ao fim. “Por que mantermos um curso de aparência regular se ele não oferecia ao usuário a qualificação profissional regulamentada?”, argumenta Bessa. Foi garantido, no entanto, que as turmas não seriam automaticamente dissolvidas: os direitos dos alunos seriam respeitados e os professores mantidos até que todos terminassem os quatro anos regulamentares (O GLOBO [E], 1975, p.10)³⁶³. Dias depois, Gerchman afirmou ao mesmo jornal que fora determinada a suspensão do vestibular para o ingresso em 1976. Explica ainda como estava sendo encaminhada a situação:

Chamei professores e alunos e sugeri que fosse formada uma comissão para estudar o assunto. Eles já foram ao Departamento de Cultura e, atualmente, estão esperando o parecer do Conselho Estadual de Educação. O que não tinha sentido era continuar oferecendo vagas num curso, para as pessoas passarem quatro anos aqui, e depois irem embora, sem qualquer direito legal de exercer uma profissão. Mas isso não significa, absolutamente, que eu seja contra a História da Arte. Pelo contrário: o currículo será mantido, até que os atuais alunos se formem, e a matéria permanecerá, como básica, para os demais cursos da Escola. (GERCHMAN apud O GLOBO [F], 1975, p.42)³⁶⁴

Um breve parêntese. Para o ano de 1976, ou seja, o primeiro em que Gerchman estaria, de fato, à frente da EAV, foi produzido um folder no qual eram apresentadas as atividades anuais previstas, no qual também continha informações sobre o agonizante Curso Superior de História da Arte. Além disso, eram divulgadas as “outras histórias da arte” que, deduzo, se tratavam daquelas “matérias básicas” por ele citadas. O paradoxo é que os mesmos ventos que renovavam a Escola, nem de perto arejaram os cursos de história da arte propostos pela nova diretoria. Comparadas ao currículo do Curso Superior, a história da arte continuava recebendo uma leitura bastante tradicional, como pode ser observado no descritivos das matérias, transcritos a seguir. A contradição torna-se evidente ao justapô-los ao desenho da capa, “Mulher do Futuro”, cuja autoria é do artista Roberto Magalhães (1940).

³⁶³ O GLOBO. **Gerchman desmente crise na Escola de Artes Visuais.** CADERNO EDUCAÇÃO, ANO LI, Nº15.403, P.10. Rio de Janeiro, sexta-feira, 05 de dezembro de 1975.

³⁶⁴ O GLOBO. **No cenário romântico do Parque Lage, uma nova concepção da arte.** ANO LI, Nº15.414, P.42. Rio de Janeiro, terça-feira, 16 de dezembro de 1975.

Capa do folder da EAV 1976 ilustrada com o desenho “Mulher do Futuro” de Roberto Magalhães (1940)

Arte Moderna e Pós Moderna

Frederico de Moraes – Arte Brasileira do modernismo aos dias atuais e Arte Latino-Americana.

História da Arte

João Vicente Salgueiro – Dar ao aluno informações sobre as realizações artísticas desde a Pré-história até o Século XVIII (época rococó).

História da Arte – Da Arte Neoclássica a Arte Contemporânea – Pintura – Escultura – Arquitetura.

Sonia Maria Farriá Machado – Levar os alunos a perceber a interdependência do processo artístico e social.

Nos dias que se seguiram, foram publicadas várias cartas recebidas pelo Jornal do Brasil de alunos do Curso Superior de História da Arte, em resposta à nota publicada na coluna “Zózimo” e à matéria do Caderno B. Em uma delas, a remetente Maria Christina Scarabôto, aluna do 3º ano do curso em ameaça de extinção, criticava a forma como os alunos foram descritos na coluna “Zózimo”: “não estudamos, porém, em cavaletes com *foulards* e boina”. A aluna ressaltava a importância do curso: seria um dos únicos no país voltado à “formação específica de pesquisadores, historiadores e críticos de arte”. Esclarecia ainda que não haveria movimento de contestação, mas de reivindicação junto aos órgãos competentes do reconhecimento do Curso Superior de História da Arte, justificando que não enxergava incompatibilidade “entre a continuação de um curso desse gabarito e a nova ‘filosofia’” que estava sendo introduzida na escola. Aproveita para justificar que parte do descontentamento devia-se à não abertura de inscrições para o vestibular do ano de 1976. E completa: “Ora, da mesma forma como foi uma lei que criou o nosso curso, somente uma lei poderá extingui-lo. Pelo que nos consta, essa lei não foi proposta, não havendo portanto, justificativa para o não

oferecimento do vestibular” (JORNAL DO BRASIL [C], 1975, p.2)³⁶⁵. Dias depois, em nova carta assinada por Scarabôto e outras duas alunas (a saber: Sandra Alvim e Elizabeth Pereira Gibson), a remetente esclareceria certo mal-entendido discutido entre comissão de alunos e a direção da Escola: a instituição também estaria reivindicando o reconhecimento do curso (JORNAL DO BRASIL [E], 1975, p.2)³⁶⁶.

A aparente trégua estabelecida com a retratação da última carta, no entanto, durou pouco. Em nota publicada mais uma vez na coluna “Zózimo”, em 07 de fevereiro de 1976, é confirmada “plenamente a previsão da extinção do curso de História da Arte na Escola de Artes Visuais do Parque Lage”. E prossegue: “Não houve uma inscrição sequer para o curso este ano e qualquer procura de informações leva sempre a uma mesma resposta: “Não há informações a serem dadas” (AMARAL in: JORNAL DO BRASIL, 1976, p.3)³⁶⁷.

O debate conquistou espaço até em crônica assinada por Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), publicada no Jornal do Brasil de 09 de março de 1976³⁶⁸. Intitulada “Diálogo no Parque”, o autor descreve o encontro com uma “alma penada”: “um jovem de 20 anos, boa pinta, nada espectral e [...] candidato à matrícula em curso inexistente”. O diálogo começa com uma interrogação curiosa ao jovem:

- Se o curso não existe, como é que você queria matricular-se nele? – perguntei-lhe.
- Não existe no real mas existe, ou melhor, existe sem existência, entende?
- Não.
- Nem eu. Mas as coisas agora são assim. O existente é impalpável, vigora o não existente, que como se existisse, inexistindo. Ainda não *morou*?
- Confesso que não.
- Claro. Pois se eu também não *moro*.
- Ó alma penada, explique isso direito, para que eu também não acabe duvidando de minha concretude aqui e agora.
- Vou tentar. Havia no Parque um Instituto de Belas-Artes, funcionando normalmente. Esse nome ficou *demodé*. Ninguém mais quer achar bela alguma coisa sobre a Terra, né? Belo é careta. Então as artes, de tempos a esta parte, passaram de belas a simplesmente visuais. Por enquanto são visuais. Amanhã serão palatais,

³⁶⁵ JORNAL DO BRASIL. **Carta dos Leitores. História da Arte**. CADERNO B, ANO LXXXV, Nº245, P.2. Rio de Janeiro, terça-feira, 09 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=132578>. Acesso em: 22 de março de 2014.

³⁶⁶ JORNAL DO BRASIL. **Cartas dos Leitores. Belas Artes (I) e (II)**. CADERNO B, ANO LXXXV, Nº 264, P.2. Rio de Janeiro, segunda-feira, 29 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=133520>. Acesso em: 22 de março de 2014.

³⁶⁷ AMARAL, Zózimo Barrozo do. **Previsão Acertada**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXXV, Nº303, P.3. Rio de Janeiro, sábado, 07 de fevereiro de 1976. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=135246>. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

³⁶⁸ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Diálogo no Parque**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXXV, Nº332, P.5. Rio de Janeiro, terça-feira, 09 de março de 1976. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_09&PagFis=136615>. Acesso em: 08 de agosto de 2014.

intestinais, sei lá. Então o Instituto virou Escola de Artes Visuais, pelo processo geral de fusão, que manda fundir gregos e goianos. Um de seus cursos, aquele com que eu sonho, era o de História da Arte. De quatro anos, para formação de professores da matéria. Este ano fui correndo me inscrever, mas quem disse? Não tinha matrícula. Quando abre? Não abre. Me explicaram que quem vinha fazendo o curso, no ano passado, continuará a fazer, mas tem de mudar-se para deus-me-livre, sem biblioteca e material pedagógico especializado, que ficarão no Parque.³⁶⁹ Engraçado, né? E quem não começou... desista. Então o curso foi extinto? Não. Apenas não se pode cursá-lo. Agora capisca?

– Acho que sim.

– Então me explique. Depressa!

– Inocente, pouco importa que esse curso acabe ou continue morto-vivo. A questão é mais profunda, e prende-se a um conceito geral de vida, que está lavrando mundo afora. A palavra da moda é questionar, não na acepção de debater para esclarecer, mas na de pôr em dúvida, e finalmente, negar. Todos os valores, já não digo morais, que são contingentes por natureza, mas os intelectuais, que se baseiam no conhecimento, na cultura e no senso-comum, são questionados, isto é, varridos da circulação. Varre-se tudo, em favor de nada. A vida perde o sentido, ou os múltiplos sentidos que lhe quisermos ou soubermos dar. Resta a anulação da sensibilidade e da consciência estética, até prática, o não pelo não, o sem sentido. Proibido o uso do gosto. Ausência de gosto e mau-gosto se unificaram. Com esse estado de espírito generalizado, a arte vira artiarte e, por último, coisa nenhuma. Ora, não havendo arte, você queria estudar história da arte? E não havendo história da arte, para que matrícula?

– Mas...

– Cale-se. Como alma penada, na ilusão de um curso que não pode existir, independente de haver ou não a formalidade burocrática da matrícula, resigne-se à condição fantasmal. Não há nada a fazer. Se se restabelecesse o ensino da disciplina, seria para ensinar a você e a outras almas penadas, outros tantos pobres-diabos, que a arte nunca existiu e ninguém precisa dela. Não reclame, como eu não estou reclamando. Vim aqui para contemplar estas últimas folhas verdes, este final de mundo antigo, ainda esplendoroso na limitação deste parque. Amanhã vão me cobrar taxa de natureza-morta, como já cobram a taxa de lixo. Bitributação injusta, pois só haverá lixo. E é possível que então apareça alguém para escrever (e ensinar) a história do lixo, única história talvez possível, e definitiva. (ANDRADE [A] in: JORNAL DO BRASIL, 1976, p.5)

A crônica de Drummond sintetiza os embates travados na transição de IBA-RJ para EAV. Começa tratando da situação de inexistência oficial do Curso Superior de História da Arte, mas não se atém apenas a ela. Ao contrário, preciosa para esta discussão é a parte do texto no qual trata da mudança da abordagem artístico-pedagógica da instituição, mais uma vez retomando o problema dos nomes e das compreensões acerca da arte que sintetizam. Ao citar que as artes não eram mais “belas”, mas “visuais”; que amanhã poderiam ser “palatais” e até “intestinais”, e é quase inevitável (e até oportuno) recordar de outras obras. Como “Roda dos Prazeres” (1967) de Lygia Pape (1927-2004), obra constituída de líquidos coloridos e saborizados que podem ser experimentados com o uso de conta-gotas, na qual o expectador é convidado a provar o sabor cores. Ou de “Merda de Artista” (1961) de Piero Manzoni (1933-1963), na qual o artista italiano recolhe suas fezes em 90 latinhas e, depois de lacrá-las, etiquetá-

³⁶⁹ No já citado folder de 1976, é informado que as aulas passariam a acontecer na Escola de Teatro Martins Penna, localizada na Rua Vinte de Abril, nº14, no Centro.

las e numerá-las, colocou-as à venda ao preço do peso do ouro. E ainda uma das sequências de “Piss Duet” (1972-1974), filme experimental do canadense Michael Snow (1929), na qual um homem e uma mulher urinam em baldes enquanto o som da ação é amplificado por microfones.

Lygia Pape (1927-2004). **Roda dos Prazeres**, 1967. Fonte: Associação Cultural Projeto Lygia Pape.

Piero Manzoni (1933-1963). **Merda de Artista**, 1961. Fonte: Tate.

Frame de “Piss Duet” (1972-1974), filme experimental do canadense Michael Snow (1929).

Nos dias seguintes, foram publicadas várias notas de apoio e agradecimento enviadas à Drummond por alunos do curso em processo de extinção (JORNAL DO BRASIL [A], 1976, p.2)³⁷⁰. Em 11 de março de 1976, no Caderno 1 do Jornal do Brasil, a matéria “Alunas da Escola de Artes Visuais exigem no Parque Lage direito de matrícula” relata manifestações exaltadas de alunas irritadas: alegavam falta de diálogo com o diretor da instituição, além do descontentamento com a transferência das aulas do curso para o edifício da Escola de Teatro Martins Penna e, acima de tudo, com a não-regulamentação do curso. A resposta do diretor publicada no jornal não foi das mais amistosas: “Esta histeria deve ser causada pelo calor. As alunas devem aguardar a publicação que sairá em todos os jornais sobre os novos cursos e os requisitos básicos para frequentá-los” (GERCHMAN apud JORNAL DO BRASIL [B], 1976, p.8)³⁷¹. A matéria é ilustrada com a seguinte fotografia:

³⁷⁰ JORNAL DO BRASIL. **Cartas. História da Arte (I) e (II)**. CADERNO B, ANO LXXXV, Nº 335, P.2. Rio de Janeiro, sexta-feira, 12 de março de 1976. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=136749>. Acesso em: 22 de março de 2014.

³⁷¹ JORNAL DO BRASIL. **Alunas da Escola de Artes Visuais exigem no Parque Lage direito de matrícula**. 1º CADERNO, ANO LXXXV, Nº334, P.8. Rio de Janeiro, quinta-feira, 11 de março de 1976. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=136676>. Acesso em: 09 de março de 2014.

Fotografia que ilustra a matéria “Alunas da Escola de Artes Visuais exigem no Parque Lage direito de matrícula”, publicada no Jornal do Brasil em 11 de março de 1976. Fonte: JORNAL DO BRASIL [B], 1976, p.8.

Comparando a fotografia de 1976 aos conjuntos fotográficos “Mulheres no IBA-RJ” I, II e III, há uma grande diferença entre a representação das alunas de outrora e as atuais. O que não deixa de ser coerente com os novos tempos da instituição. As disciplinadas mulheres postas diante de cavaletes estavam para o Instituto de Belas Artes tanto quanto a inconformada aluna com o braço em riste estava para a Escola de Artes Visuais do Parque Lage. Apesar de serem as principais fontes para a reconstituição do percurso institucional aqui apresentado, reconheço que as publicações da imprensa eventualmente passam por edições tendenciosas que, por exemplo, descaracterizam a fala dos entrevistados de forma a tornar a notícia mais atraente. No entanto, não deixa de ser curioso observar na resposta atribuída a Gerchman a presença de ideias historicamente tão controversas. No seu ponto de vista, as alunas não poderiam estar somente indignadas com um impasse institucional: a elas precisava ser imputado um quadro de

instabilidade emocional³⁷² agravado por determinantes geográficas³⁷³. As palavras de Gerchman me remetem à epígrafe escolhida por Simone de Beauvoir para introduzir sua célebre obra “O Segundo Sexo”: “Há um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher (Pitágoras)”.

É provável que a indisposição entre corpo discente e Rubens Gerchman tenha tornado necessário um posicionamento oficial do Departamento de Cultura. Paulo Afonso Grisolli enviou uma carta à coluna de Drummond, publicada em 13 de março de 1976 com o título “Volta a alma penada” (ANDRADE [B] in: JORNAL DO BRASIL, 1976, p.5)³⁷⁴. Com a carta pretendia esclarecer a real situação do Curso Superior de História da Arte. Segundo Drummond, a carta precisou ser editada, pois era muito extensa e não caberia no espaço reservado à sua coluna. No entanto, adverte que reproduz o essencial. De antemão, Grisolli enfatizava a situação “anormal” do curso, formando historiadores da arte portadores de diploma sem valor.

Que o curso de História da Arte do ex-Instituto de Belas-Artes deixa este ano de receber alunos para a primeira série, a fim de que, afinal, se torne de fato existente. Absurdo? Menos do que parece. Na realidade, nos seus 13 anos de funcionamento, o curso, ministrado em nível superior e – mais importante do que isso – em alto nível técnico, nunca foi regulamentado, nem reconhecido. Por isso, os diplomas que deu não têm valor. Ao contrário do que supôs sua alma penada, o curso nunca funcionou normalmente, porque nunca lhe deram validade. Era, ao contrário, um curso muito anormal. Asseguramos, por isso, àqueles que já o vinham frequentando, o direito de terminá-lo, até a quarta série. Mas recusamo-nos a receber novos alunos, até que se

³⁷² “A história da histeria é uma história de mulheres (Trilat, 1991). A própria palavra ‘histeria’ é proveniente do grego ‘histero’, que significa útero. Na antiguidade, Hipócrates e Platão, assimilando crenças milenares, entendiam o útero como um organismo vivo, um ‘animal sem alma’, dotado de certa mobilidade que, em suas migrações para as partes superiores do corpo feminino, provocava diversos sintomas cujo tratamento consistia em ‘atrair’ esse animal de volta para baixo por meio de odores agradáveis aplicados sobre a vulva da mulher. Na Idade Média, os fenômenos a que chamamos ‘convulsivos’ eram tidos como demoníacos, aproximando perigosamente as histéricas das bruxas. Bem mais tarde, já no século XIX, Charcot recupera a histeria para o campo da ciência, seguindo-se de Freud que introduz a fascinante noção de inconsciente e aponta para uma gênese sexual da doença. Modernamente uma interpretação simplista dessa gênese sexual impregna o folclore popular e o imaginário dos médicos, com a noção de que a histeria seria uma doença de mulheres mal-amadas.” (SIMONETTI, 2004, p.148)

³⁷³ “O determinismo geográfico considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural. [...] Estas teorias, que foram desenvolvidas principalmente por geógrafos no final do século XIX e no início do século XX, ganharam uma grande popularidade. Exemplo significativo desse tipo de pensamento pode ser encontrado em Huntington, em seu livro *Civilization and Climate* (1915), no qual formula uma relação entre a latitude e os centros de civilização, considerando o clima como um fator importante na dinâmica do progresso. A partir de 1920, antropólogos como Boas, Wissler, Kroeber, entre outros, refutaram este tipo de determinismo e demonstraram que existe uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais. E mais: que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico.” (LARAIA, 2001, p.21)

³⁷⁴ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Volta a Alma Penada**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXXV, Nº336, P.5. Rio de Janeiro, sábado, 13 de março de 1976. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_09&PagFis=136789>. Acesso em: 09 de agosto de 2014.

ponha fim à mistificação de que ele forma professores de arte. Porque isso é mentira. (GRISOLLI apud ANDRADE [B] in: JORNAL DO BRASIL, 1976, p.5)

Grisolli relatou ainda o encaminhamento de um memorial ao Conselho Estadual de Educação solicitando providências para o reconhecimento do curso (inclusive com validação retroativa de diplomas já expedidos), mas fazia um alerta: “provavelmente deverá mudar de nome, posto que já há um parecer conselheiral ponderado que a História da Arte não pode ser um curso, mas tão somente uma disciplina...” Previa a necessidade de transferência do mesmo para a UERJ, considerando a impossibilidade da EAV manter legalmente um curso com esse perfil.

Em 29 de março de 1976, quase duas semanas após a crônica de Drummond, foi publicado na sessão “Cartas” (Jornal do Brasil, Caderno B) um abaixo-assinado encaminhado por Maria Christina Scarabôto (aluna do curso e, pelo que aparenta, importante articuladora nas discussões, e mais 37 signatários, cuja reclamação premente era o reconhecimento do curso, já há mais de uma década existente. O documento é concluído com a afirmativa de que “a área cultural tem de se tornar uma realidade para todos nós, brasileiros. Lutamos contra o diletantismo, em favor de uma profissão” (JORNAL DO BRASIL [D], 1976, p.2)³⁷⁵.

Há ainda algumas lacunas nos documentos levantados até o momento entre os anos 1976 e 1978. No entanto, o prognóstico de Grisolli e processo UERJ 605/DAA/1980 me fazem ter certeza de que, para o seu reconhecimento, a transferência do curso para a UERJ foi realmente incontornável, assim como sua renomeação. Não mais se chamaria “Curso Superior de História da Arte”, mas “Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em História da Arte, conforme o previsto nos termos da Resolução nº23, de 23 de outubro de 1973, do Conselho Federal de Educação”, com uma particularidade:

Constitui a primeira Licenciatura específica na modalidade de História da Arte que se define no Brasil, “inserindo-se no complexo de cursos que formam o campo da Comunicação e Expressão”, com o objetivo de “formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do Ensino de 1º e 2º Graus relacionados com o setor de Arte. (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.6)

De acordo com informações disponíveis no mesmo processo, teria sido “constituído pela Portaria nº239, de 26 de julho de 1977 (UERJ), Grupo de Trabalho sob a coordenação da Professora Heloisa Maria Cardoso da Silva, diretora da Faculdade de Educação da UERJ”, com o objetivo de realizar “estudos para caracterizar a situação do Curso de História da Arte,

³⁷⁵ JORNAL DO BRASIL. **Cartas. Diletantismo e Profissão.** CADERNO B, ANO LXXXV, Nº352, P2. Rio de Janeiro, segunda-feira, 29 de março de 1976. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_09&PagFis=137681>. Acesso em: 09 de março de 2014.

atendendo ao estipulado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa para a criação e implementação de curso de nível superior” (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.6). O Grupo de Trabalho era formado ainda pelos professores: Altair Gomes, professor da UERJ (não foi possível precisar de qual unidade); Alcídio Mafra, ex-diretor do IBA-RJ entre 1964 e 1965, professor atuante na EAV; João Ruy Nogueira de Medeiros, funcionário da Secretaria de Educação e Cultura do Estado que respondia pelo INEART. Segundo relato da coordenadora do GT registrado no processo UERJ 605/DAA/1980,

Achou prudente o grupo de trabalho alterar o menor possível o currículo então vigente e oferecido pela Escola de Artes Visuais da SEEC/RJ, limitando-se, apenas, a atualizar a nomenclatura de disciplinas de conteúdo artístico, de acordo como já mencionado Parecer [nº1.284/73] do Conselho Federal de Educação e acrescentando as disciplinas pedagógicas, aproveitadas pela resolução nº473, de 29 de dezembro de 1976 do Conselho Universitário da UERJ³⁷⁶. (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.2)

É então apresentado o currículo já com as mínimas alterações indicadas pela professora Heloisa Maria Cardoso da Silva (ANEXO 5). Comparando os currículos de 1963 e de 1972 (ANEXOS 3 e 4), é evidente que o currículo do IBA-RJ adaptado pelo grupo de trabalho da UERJ foi estruturado de uma forma muito mais complexa. O anterior era dividido por anos e, muito possivelmente, a carga horária era bem menor. Dividido agora em ciclos semestrais, o aumento da carga horária é resultante do aumento significativo das disciplinas, consequência da obrigatoriedade de inclusão do conteúdo pedagógico e específico à licenciatura em Educação Artística, previsto nos currículos mínimos; e de outros de formação geral (Educação Física e Educação Moral e Cívica). Destaca-se o fato que, apesar do antigo curso do IBA-RJ objetivar a formação de professores, era prevista apenas uma disciplina pedagógica: Didática, ministrada no terceiro ano do curso. Na nova estrutura curricular, as disciplinas pedagógicas são presenças marcantes nos dois últimos anos do novo curso.

Como era previsto pela Resolução nº23, de 10 de outubro de 1973, as “Histórias da Arte” e as “Estéticas” foram mantidas, já que constituíam “parte comum” do currículo mínimo das Licenciaturas em Educação Artística (Art.3º, §1º), sendo apenas readaptadas aos ciclos semestrais. Além da inclusão da disciplina “Introdução à História da Arte”, os conteúdos das três disciplinas anuais “História da Arte...” desdobram-se por dois ou mais semestres: “História da Arte Antiga e Medieval” em História da Arte I (Arte Pré-Histórica e Antiga) e II (Arte Medieval); “História da Arte do século XV ao século XVIII” em História da Arte III e IV (Arte

³⁷⁶ A Resolução nº473/76, de 29 de dezembro de 1976, que regula os Currículos plenos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade Complementação Pedagógica, e Licenciatura de Magistério de 1º e 2º graus encontra-se disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/re_04731976_29121976.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2015.

Séculos XV/XVIII); e “História da Arte dos séculos XIX e XX” em História da Arte V (Artes do Século XIX) e História da Arte VI e VII (Arte Moderna e Contemporânea). As duas disciplinas “Estéticas” foram renomeadas como “Estética e Teoria da Arte” e passaram a ser ministradas em três semestres. Ainda em resposta à nova demanda legal, foram inclusos três períodos de “Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas”, de “Folclore Brasileiro” e de “Formas de Expressão e Comunicação Artística”.

Como na Resolução nº23 não era prevista a “Parte diversificada” de uma possível “habilitação em História da Arte”, é possível que algumas disciplinas tenham sido mantidas e outras criadas nesse sentido, já que não se encaixam em nenhuma das necessidades legais já citadas. Considerando as disciplinas existentes no antigo currículo, ao que parece, todas elas foram contempladas na nova estrutura. A disciplina “História da Cultura Contemporânea” tornou-se “Cultura Contemporânea” e passou a ser oferecida por apenas um semestre; ao contrário de “Teoria da Percepção”, “Crítica da Arte” (antiga “História da Crítica de Arte”) e Artes no Brasil (antiga “História da Arte no Brasil”) que dividiram-se em I e II. Algumas disciplinas foram renomeadas: a “História da Arte das Américas” (também chamada “Pré-Colombiana”) foi renomeada para “Introdução à Arqueologia Americana” e a “História da Arte do Extremo Oriente” passou a se chamar “Arte Oriental”. Passam a figurar cinco novas disciplinas obrigatórias: “Filosofia da Arte”, “Psicologia da Arte”, “Sociologia da Arte”, “Arte da África Negra e Oceania” e “Preservação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional”. Por fim, observa-se ainda a criação de oito disciplinas eletivas: “Arte e Educação”, “Arte e Tecnologia”, “Artes Industriais”, “Cultura Literária”, “Cultura Musical”, “Cultura Teatral e Cinematográfica”, “Evolução do Gosto” e “Expressão Corporal”. Quase três meses depois, em 05 de outubro de 1977, o Grupo enviou relatório à reitoria, no qual “concluiu pela necessidade de criação do Curso (...)” (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.6).

Em 05 de janeiro de 1978 é celebrado Convênio entre o Estado do Rio de Janeiro (através de sua Secretaria de Educação e Cultura) e a UERJ, para complementação pedagógica do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – habilitação em História da Arte (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.33), que passava a ser supervisionado pela Faculdade de Educação da UERJ. Assim, a coordenação das disciplinas pedagógicas ficou inicialmente a cargo da Professora Sol Garson Passi; e o Professor Alcídio Mafra pela coordenação da parte referente ao conteúdo artístico (Processo UERJ 605/DAA/1980, fls.2-3). O Convênio previa não só a resolução do problema do reconhecimento do curso, mas também da validação de diplomas retroativos, conforme o especificado nas seguintes cláusulas:

CLÁUSULA SEGUNDA - A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO se incumbirá da complementação pedagógica do Curso [...], de forma a permitir o registro dos respectivos diplomas. A complementação pedagógica a que se refere esta cláusula abrangerá os atuais alunos como os que houverem completado o Curso de História da Arte, de acordo com os respectivos históricos escolares.

CLÁUSULA SÉTIMA - À UNIVERSIDADE caberá providenciar junto aos órgãos competentes, o reconhecimento do CURSO, com sua atual estrutura atendendo a legislação vigente. (Processo UERJ 605/DAA/1980, fls.35-36)

Pouco depois da assinatura do Convênio, foi noticiada na edição do jornal O Globo de 02 de fevereiro de 1978 a inscrição no exame vestibular do “novo curso de História da Arte”³⁷⁷. Ainda segundo relato da professora Heloisa Maria Cardoso da Silva, findado o primeiro semestre da turma ingressante em 1978, por meio de vestibular promovido pela UERJ (como era previsto na cláusula sexta do Convênio), foram recebidas “solicitações de alunos e professores desejosos de, em clima de trabalho harmônico e construtivo, aperfeiçoarem a proposta curricular resultante dos ajustes antes referidos”. Prossegue sua exposição afirmando que foram promovidas uma série de reuniões entre os meses de outubro e novembro, envolvendo as coordenações artística e pedagógica do curso, junto com corpo docente da Escola de Artes Visuais, responsável pelas disciplinas de conteúdo artístico. Foi realizado um estudo do currículo em vigor, de modo a buscar “as raízes de uma abordagem interdisciplinar que, no entender dos professores, vinha prejudicando as articulações necessárias à consecução dos objetivos propostos” (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.3). A partir disso, foram propostas as seguintes mudanças, registradas na transcrição da fala da professora como, por conseguinte, na apresentação do novo projeto de currículo para o curso:

Assim, por exemplo, Filosofia da Arte, Psicologia da Arte e Sociologia da Arte, oferecidas no primeiro semestre do curso, passaram a integrar uma nova disciplina de Fundamentos das Ciências Humanas I e II, permitindo incluir noções de Antropologia Cultural, cuja omissão vinha prejudicando o conteúdo de disciplinas, tais como Cultura Contemporânea e Folclore Brasileiro. Impôs-se, também, o redimensionamento das ementas de algumas disciplinas, que antes eram ministradas descompromissadamente e que, agora, deveriam se reportar à Formação do Profissional de Magistério para o 1º e 2º Graus, inerente a qualquer Licenciatura. Considerando, também, o grupo a carência de base de estudos de História, cujo contexto socioeconômico-cultural ilumina o processo de criação e os produtos artísticos, propôs a inclusão de tais estudos com vistas a suprir a carência acima indicada. Por outro lado, ainda em face do nível da clientela que a Universidade vem recebendo continuamente, sugeriu-se a inclusão de Técnicas de Estudo e Pesquisa, a exemplo do currículo de Pedagogia mantido pela EDU/UERJ. Visando atender a um mercado de trabalho carente de profissionais devidamente qualificados, ao lado do objetivo principal de formar professores, procurou-se capacitar o aluno ao exercício de funções típicas do campo da Arte. Para isto, foram incluídas umas e conservadas

³⁷⁷ “A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação iniciará este ano curso de História da Arte, como habilitação da Licenciatura Plena em Educação Artística. O curso funcionará na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, das 8 às 13 horas, com 30 vagas.” Fonte: O GLOBO. **Inscrições na UERJ para novo curso de História da Arte.** CADERNO EDUCAÇÃO, ANO LIII, Nº16.183, P.14. Rio de Janeiro, quinta-feira, 02 de fevereiro de 1978.

outras disciplinas já existentes, tais como: Metodologia Científica, Projetos e Pesquisa Artística, Preservação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. No que se refere às disciplinas eletivas, buscou-se três linhas de opção, com vistas ao aprofundamento de linguagens de Expressão e Comunicação Artística, previstas no currículo mínimo do Conselho Federal de Educação. (Processo UERJ 605/DAA/1980, fls.3-4)

O projeto foi então enviado à reitoria, sendo solicitado o seu encaminhamento ao Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. A resposta do Conselho não integra o Processo, apenas uma carta resposta não datada redigida pela professora Maria Violeta Coutinho Villas Boas, na época Diretora da Faculdade de Educação da UERJ, enviada ao Sub-Reitor de Graduação. Na carta, Villas Boas pontua cada uma das observações feitas pelo relator do processo de forma bastante clara, o que ajuda a entender o contexto da discussão mesmo com a ausência de importante documento.

Sobre uma possível crítica do relator com relação à proposta de inclusão da disciplina Estudos de História (I e II) sem uma discussão junto ao Departamento de História no intuito de obter subsídios, Villas Boas frisa que a alegação não procedia, uma vez que do corpo docente do Curso de Educação Artística participavam “professores licenciados em História, portanto familiarizados com esse campo do conhecimento”. Esclarece ainda que a disciplina não pretende “especializar o futuro professor de Educação Artística em História, e sim possibilitar-lhe uma visão do processo da evolução histórica onde se inserem as manifestações artísticas através do tempo” (Processo UERJ 605/DAA/1980, fls.167-168).

Villas Boas indica uma série de questionamentos do relator com relação à vinculação do curso à Faculdade de Educação. Faz referência às determinações do Conselho Federal de Educação que situa os cursos de Educação Artística na área de Comunicação e Expressão e não no de Estudos Sociais³⁷⁸. Esclarece que o objetivo do curso é a formação de professores de Educação Artística, sendo o currículo composto predominantemente por conteúdos artístico-pedagógicos e não histórico-pedagógicos. Acrescenta que o enfoque dado pelo curso à arte é educacional, esperando-se que o diplomado seja capaz de buscar “o desenvolvimento, pela

³⁷⁸ De acordo com a Indicação nº23/73, “os estudos superiores à formação para as atividades, áreas de estudo e disciplinas de educação geral, no ensino de 1º e 2º graus, compreenderão basicamente os três campos de conhecimentos em que se classificam as matérias do núcleo-comum – Ciências, Estudos Sociais, Comunicação e Expressão – distribuindo-se pelos cinco seguintes cursos de licenciatura:

- 1 – campo de Ciências:
 1. curso de Ciências;
- 2 – campo de Estudos Sociais:
 2. curso de Estudos Sociais;
- 3 – campo de Comunicação e Expressão:
 3. curso de Letras;
 4. curso de Educação Artística;
 5. curso de Educação Física.” (BRASIL, 1982, p.32)

educação, do potencial artístico da criança e do adolescente”. Por fim, considera que a dúvida do relator talvez procedesse “se houvesse na UERJ um Instituto de Artes. Então, este sim se incumbiria da formação específica dos alunos”. Nesse caso, como inexistia uma unidade desta natureza, o corpo docente da Escola de Artes Visuais da SEEC/RJ detinha “a responsabilidade desta formação, conforme a cláusula primeira do Convênio em vigor”. Mais adiante, Villas Boas retornaria ao tema em virtude de uma fala particular do relator que reitera os questionamentos dele com relação à alocação do curso na UERJ: a necessidade por ele mencionada de enfrentar-se corajosamente o problema de sua transferência para o Instituto de Ciências Humanas. A diretora da Faculdade de Educação é enfática: “acreditamos termos tornado claro que este problema não existe e que o enfrentamos corajosamente ao admitir que ele possa passar a existir, expirado o prazo do Convênio em vigor, caso venha a se criar na UERJ um Instituto de Artes” (Processo UERJ 605/DAA/1980, fls.168-169). Sobre o debate, ao fim do documento, ela ainda afirmaria:

O reconhecimento de que as raízes iniciais do curso estão na Escola de Artes Visuais e não no Instituto de Ciências Humanas não significa que não admitamos a validade de ser ouvido este último Instituto, quanto às disciplinas pertinentes a essa unidade, bem como quando da ocasião da indicação de elementos da área. (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.170)

O relator parece ainda questionar a inclusão da disciplina Fundamentos das Ciências Humanas (I e II). A resposta de Villas Boas é a seguinte:

Esclarecemos que o objetivo foi fornecer aos alunos conhecimentos básicos para o desempenho nas disciplinas subsequentes; na verdade, a Filosofia da Arte está presente em três períodos da Estética e Teoria da Arte e a Psicologia da Arte em Percepção I e Percepção II. A disciplina Sociologia da Arte está contida em Fundamentos das Ciências Humanas II, e, de certa forma, diluída na análise que subsequentemente é feita da obra de arte, nas disciplinas História da Arte I a VII, esta estudada, sempre, dentro do contexto sociológico em que foi produzida. Não discutimos a abertura de um espaço no que se refere à Antropologia Cultural, a despeito de não se tratar de disciplina obrigatória no currículo mínimo. Na verdade, ela já se apresenta sob a forma de noções nas disciplinas de Fundamentos das Ciências Humanas II, Cultura Brasileira e Introdução à Arqueologia Americana, cuja dimensão conceitual tem por base a Antropologia Cultural. (Processo UERJ 605/DAA/1980, fls.168-169)

O relator teria aludido para a “exiguidade do mercado de trabalho para os egressos do curso”, ao que Villas Boas respondeu citando a Lei nº5.692/71 que tornou obrigatória a inclusão da Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus. Logo, conclui que os professores de Educação Artística encontrariam “campo de atuação garantido” (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.169).

O último argumento do relator ao qual Villa Boas se opõe é o apontamento de nomes de professores da Escola de Artes Visuais “cuja titulação não habilitaria ao magistério do 3º

grau”³⁷⁹. A diretora esclarece que seus nomes foram indicados pela “reconhecida experiência no campo da arte, não fazendo parte do corpo docente da UERJ”, ressaltando que seriam todos habilitados para assumir as disciplinas que estavam sob a responsabilidade deles. É provável que o relator tenha ainda indagado com relação ao fato de determinados professores acumularem a atribuição de várias disciplinas, situação justificada por Villas Boas como um “imperativo do momento”³⁸⁰.

Após várias idas e vindas do processo, em 07 de junho de 1982, foi finalmente aprovado, por meio da Deliberação nº089/82³⁸¹, pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, o Currículo Pleno do Curso de Educação Artística (licenciatura plena), com habilitação em História da Arte. No documento, o Convênio não é mais mencionado e é afirmado categoricamente que o curso seria ministrado sob a responsabilidade da Faculdade de Educação. De acordo com a cláusula terceira do Convênio, a previsão era de que o mesmo vigorasse desde a sua assinatura, em 05 de janeiro de 1978, até 31 de dezembro de 1979, com a seguinte ressalva: “a menos que, antes, o respectivo Curso venha a ser absorvido pelo plano de expansão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro” (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.35), o que de fato acabou ocorrendo. O currículo final acabou sendo um misto entre a primeira adaptação e a segunda revisão, após Convênio (ANEXO 8).

O curso permaneceu sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, vinculado ao Departamento de Educação Artística (DEART), até 2002. Em 09 de maio de 2002, por meio da Resolução nº004/02³⁸², foi criado o Instituto de Artes (IARTES) “como uma unidade acadêmica pertencente ao Centro de Educação e Humanidades, desvinculando o Departamento de Educação Artística da estrutura da Faculdade de Educação”. No mesmo ano, ingressam as primeiras turmas no recém criado Curso de Artes, com Licenciatura e Bacharelado em História da Arte e Artes Plásticas, resultante de uma nova reforma curricular iniciada em 1999 e finalmente implantada em 2002 (ANEXO 9). Pela primeira vez, seria possível optar pelo bacharelado, mesmo que ainda como uma habilitação. Trataremos do novo curso no próximo capítulo, em conjunto com os cursos criados em outras universidade públicas nas duas primeiras décadas do século XXI.

³⁷⁹ Mais a frente do processo, são discriminados os nomes dos professores indicados pelo parecerista: José Maria dos Reis Junior, Klaus Vianna e Silvia Fontoura Aderne. (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.176)

³⁸⁰ A professora que aparece como responsável por um número elevado de disciplinas é Sol Garson Passi. (Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.176)

³⁸¹ A Deliberação nº089/82, de 07 de junho de 1982, que regula o Currículo Pleno do Curso de Educação Artística (habilitação em História da Arte) encontra-se disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00891982_07061982.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2015.

³⁸² A Resolução nº004/02, de 09 de maio de 2002, que cria o Instituto de Artes da UERJ encontra-se disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/re_00042002_09052002.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2015.

Infelizmente, tendo se mostrado inviável a localização de documentos e processos institucionais oficiais que poderiam registrar particularidades indisponíveis nas notícias vinculadas nos jornais do período e no processo da consultado no Arquivo do DEP/SR-1/UERJ, não foi possível esclarecer o que de fato aconteceu com a maior parte dos alunos cursantes após a transferência para a UERJ. Ainda que a universidade tenha, posteriormente, incluindo em seu corpo docente egressos do curso, que estiveram a este vinculados no período de transição ou logo nos primeiros anos de seu oferecimento na universidade (como é o caso dos professores Alberto Cipiniuk e Liana Ruth Bergstein Rosenberg³⁸³), não houve condições de verificar se algum dos formandos dos primeiros anos do funcionamento do Curso Superior de História da Arte procuraram a universidade para realizar as horas complementares referentes às obrigаторiedades da licenciatura, para enfim terem sua formação reconhecida; ou mesmo se os alunos em curso no processo de transição aceitaram, em sua maioria, transferir-se para a universidade e concluir um curso muito diferente do perfil inicialmente previsto. Essa é uma lacuna que deverá ser preenchida por estudos futuros.

De modo geral, comparando os cinco currículos aqui elencados, referentes às transformações do curso que tem sua origem no extinto IBA-RJ, poucas mudanças podem ser observadas no que tange a narrativa histórica da arte que propõe. Avalia-se que isso se deva ao enquadramento de história da arte que vigorava no contexto brasileiro como o ideal. Essa discussão, todavia, será retomada no tópico a seguir.

Para concluir esse capítulo, retoma-se o diálogo entre Drummond e a alma penada do Parque. Nele, não se evidencia apenas a insatisfação com relação à situação marginal do curso. Ganha contornos também o choque entre dois pensamentos diferentes a respeito do que seja arte, história da arte e (porque não) progresso. O ensino artístico no IBA-RJ tinha como referência o ensino acadêmico, as “Belas Artes” como o próprio nome lhe confere. Pretendendo fomentar um “amplo movimento de educação estética”, a criação do IBA-RJ objetivava promover o refinamento do gosto por meio de um projeto artístico e cultural que tinha como referência padrões europeus. O progresso adviria a partir da substituição do grotesco pelo sóbrio, tal qual na experiência inglesa evocada por Henrique Sálvio, na ocasião da inauguração do IBA-RJ.

³⁸³ De acordo com as informações disponíveis no Currículo Lattes de ambos, Cipiniuk foi aluno do curso entre 1972 e 1978, ou seja, vivenciou todo o período de crise e transferência para a UERJ; ao contrário de Rosenberg, que esteve ao curso vinculada entre 1978 e 1981, quando o curso acabara de ser transferido para a universidade e estava em processo de revisão curricular e aprovação.

O novo projeto de ensino que se estabelece com a mudança para “Escola de Artes Visuais” se relaciona com uma posição mais afinada com a produção artística contemporânea. É possível observar que a ideia de progresso estava relacionada com a ruptura justamente daqueles paradigmas que fundamentaram a criação do IBA-RJ. Havia assim um choque entre gerações, entre compreensões divergentes a respeito do que era arte e, por consequência, do ensino artístico que seria oferecido pela instituição. Era uma disputa pela permanência ou substituição de um projeto artístico, mas também social que tinha raízes profundas cultivadas desde a criação do IBA-RJ e que encontraram seu apogeu na implantação do Curso Superior de História da Arte. Afinal, não eram apenas questões burocráticas que estavam em jogo: o fim da história da arte seria o símbolo maior da sobreposição do novo modelo sobre o antigo. Se outrora, a história da arte era meio para lançar o Brasil a um futuro próspero; na década de 1970, ela está ligada intimamente a uma tradição indesejada. Por isso, pensa-se que o debate entre extinção e resistência tenha sido tão longo e passional.

No entanto, um aspecto é importante que seja observado: acredita-se que, apesar da situação de vulnerabilidade que o curso de alguma forma sempre enfrentou na estrutura do IBA-RJ/EAV, em contrapartida, foi ela também que o protegeu. Mesmo em meio a adversidades, advindas principalmente após o Golpe de 1964 e a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro em 1975, foi ali que encontrou terreno para desenvolver-se, para resistir. Afinal, parece-me curioso que tenha se mantido tanto tempo, sem que algo similar fosse criado em uma instituição de ensino superior (como foi proposto por Mario Barata). E mais: ao ser incorporado à UERJ, prontamente tem seu nome alterado para “Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em História da Arte”, explicitando uma concepção de que a História da Arte é apenas uma disciplina e não um campo de investigação específico, autônomo institucional e epistemologicamente.

No entanto, não deixa de ser contraditório que estivesse em vulnerabilidade um curso tão desejado, tendo em vista as reivindicações pela criação de algo semelhante ter sido uma pauta cara não apenas a Barata, mas de grande relevância no contexto artístico a partir dos anos de 1950. A institucionalização da história da arte no Brasil é marcada por um movimento pendular: se por um lado, o desejo de criação de cursos de história da arte parece-me estar conectado com um projeto de modernização da sociedade brasileira, o qual era perpassado pela conscientização da realidade nacional nas artes; por outro, o tumultuado e controverso processo de criação do primeiro Curso Superior de História da Arte é forjado nos embates entre o diletantismo e a profissionalização. A regularização tardia do curso trouxe ainda à tona novos problemas: a história da arte poderia servir à educação em artes, “tão somente como uma

disciplina”, mas não constituir-se enquanto um curso autônomo. A questão mal resolvida no passado, retorna como uma alma penada: a abertura de novos cursos nos últimos anos foi recebida, como outrora, com entusiasmo, mas tem enfrentado resistência por parte da comunidade científica, tema que será retomado no capítulo 4, de forma a aprofundar a questão.

3.2.3. A última ponta solta.

Uma questão me intrigou durante muito tempo e profundamente durante o processo de pesquisa: a ausência de uma palavra sequer de Mario Barata sobre o Curso Superior de História da Arte criado na estrutura do extinto IBA-RJ. Para mim, esse silêncio não fazia o menor sentido. Até que deparei-me com uma matéria assinada por Barata, publicada no jornal O Estado de São Paulo de 25 de dezembro de 1985. O título “A formação do museólogo e seu nível cultural” quase me fez passar adiante. No entanto, a existência de ferramentas de buscas muito mais eficientes que os olhos viciados da pesquisadora afogada em um número infinito de informações, localizou aquilo que, relutando em aceitar a inexistência, buscava sem ter certeza de encontrar. Em meio ao texto no qual trata da regulamentação profissional da carreira de museólogo, avaliando brevemente os cursos de graduação e pós-graduação oferecidos no país, Barata indica a existência de uma concentração de estudos em história da arte na museologia. Justifica a situação afirmando que o fato resulta da inexistência no Brasil de um “curso específico de Graduação em História da Arte, em nível de bacharelado ou designação equivalente”. No entanto, ressalta:

Não se esqueça porém que no Rio de Janeiro, embora recente, existe um Curso de Licenciatura em Educação Artística, opção em História da Arte, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, curso que resultou de transformação do especializado em História da Arte, não reconhecido, do antigo Instituto de Belas Artes, depois de Artes Visuais, da Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro. Em sua nova formulação as matérias pedagógicas são muito estudadas rivalizando com o núcleo histórico-artístico. A sua contribuição é porém louvável. (BARATA in: O ESTADO DE SÃO PAULO, 1985, p.21)³⁸⁴

³⁸⁴ BARATA, Mario. **A formação do museólogo e seu nível cultural**. In: O ESTADO DE SÃO PAULO, ANO 106, Nº33.995, P.21. São Paulo, quarta-feira, 25 de dezembro de 1985.

CAPÍTULO 4. Finalmente um lugar para a história da arte no Brasil? Projetos de formação e controvérsias entorno da legitimação.

No capítulo 3, foi apresentado um levantamento de fontes que registram o processo de criação do primeiro Curso Superior de História da Arte sobre o qual se tem notícia hoje no Brasil. Ao organizá-las de forma inédita, procurei evidenciar a relação entre a criação do curso na estrutura do antigo Instituto de Belas Artes do Rio de Janeiro e o longo processo de desenvolvimento socioeconômico que transformou o Brasil rural em urbano industrial, fenômeno que marcou a história do país em meados do século XX. Tendo em vista o contexto particular do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, tal processo tornou possível a criação de acervos artísticos e culturais e de instituições que pudessem preservá-los e comunicá-los. No entanto, é provável que para completar o tripé (conservação, investigação e difusão) que sustenta a existência dos museus, a formação de profissionais qualificados se tornou uma demanda cada vez mais urgente, de forma que pudesse igualmente produzir pesquisas, dando sustentação e legitimidade para essas instituições. É importante destacar que a criação de instituições de ensino (como o IBA-RJ) e de museus, bem como a preocupação de oferecer formação estética às massas (evidente, por exemplo, na proposta de Mario Barata de inclusão do ensino de história da arte nos últimos anos do colegial) estavam relacionadas também com uma ideia de progresso, projeto social que se torna expresso claramente na fala de Henrique Sálvio, primeiro diretor do IBA-RJ. Como já foi visto no capítulo 2, a criação de tal curso na estrutura do IBA-RJ também deve ser observada como resposta às demandas de uma classe de profissionais que reclamava a necessidade de criação de determinado lugar específico de formação. O Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ é, nesse sentido, resultado de uma convergência de fatores que constituem um complexo processo histórico.

No entanto, apesar do desejo de longa data e do empenho de um determinado grupo para manter a existência do curso, tais fatores favoráveis não garantiram a segurança institucional para o Curso Superior de História da Arte. A situação de crise permanente que marcou toda a trajetória do curso, desde sua criação no IBA-RJ, passando por sua quase extinção pela diretoria da nova Escola de Artes Visuais do Parque Lage, até sua transferência definitiva para a UERJ, só não acarretou sua extinção precoce por um curioso paradoxo: desde sua criação, no início da década de 1960, até sua transferência para a UERJ, o curso não existia de fato, não era reconhecido, vagava como “alma penada”. O fato de não estar originalmente vinculado a uma

instituição de ensino superior (exigência gradativamente incontornável a partir da Reforma Universitária de 1968) e dos certificados expedidos aos concluintes não terem qualquer validade legal é que tornou possível sua existência por quase uma década e meia, até o início do processo de transferência para a UERJ. Transferido para um novo contexto institucional, novas questões surgiram. Os conteúdos da história da arte são correlatos ao território do artístico, do histórico ou de intersecção entre ambos? Dependendo do ponto de vista, deveria este curso permanecer vinculado a um departamento de educação artística ou ser transferido para as humanidades, particularmente como um desdobramento da história? Qual a necessidade e a relevância de manter a existência de um curso cujas chances de inserção no mercado de trabalho são exíguas? As questões levantadas e mal resolvidas no passado retornam quase três décadas depois, na ocasião da criação dos outros quatro cursos hoje existentes, fundados praticamente num curto espaço de tempo de menos de meia década.

No presente capítulo, pretende-se apresentar, em primeiro lugar, o contexto geral do qual emergem tais cursos na última década e, de forma mais breve, questões relacionadas a conjunturas locais. Era um desejo inicial deter-me de forma mais aprofundada também em cada um dos processos locais, no entanto, dificuldades de acesso aos documentos oficiais que registram os percursos de criação dos cursos tornou tal empreendimento impossível. Optei assim por uma análise dos currículos propostos por cada um dos cursos, com ênfase nas séries de disciplinas de história da arte geral e história da arte no Brasil (quando for o caso). De forma a complementar tal análise, pretendo ainda me deter em disciplinas que pretendam “ensinar” histórias da arte. Penso que seja a partir da articulação das esferas institucional e epistemológica, desses constituintes inseparáveis, que melhor compreende-se a história da arte que se projeta hoje no Brasil. A principal fonte para as análises propostas são os projetos políticos pedagógicos, fluxogramas e ementários dos cursos em vigor. A maior parte desses documentos encontram-se disponíveis nos sites oficiais das universidades. Somam-se a isso artigos publicados por atores participantes dos processos de criação, implantação e avaliação dos cursos. Cabe ainda lembrar que, ao longo da pesquisa, foi possível realizar entrevistas com alguns professores envolvidos diretamente com a história desses cursos, cujos relatos em muito enriqueceram a análise aqui pretendida.

Em um segundo momento, pretendo abordar as controvérsias ocorridas após a criação de tais cursos, evidenciando o embate entre comunidades científicas que disputam espaços institucionais e epistemológicos. Para isso, serão usadas tanto entrevistas (por mim realizadas ou publicadas por terceiros), bem como documentos oficiais, como a carta pública expedida pela ANPUH em 2010, na qual repudiava a proliferação de cursos de graduação em história da

arte, apontados como uma forma de especialização precoce do historiador. Com isso, serão também usados documentos relacionados ao trâmite do projeto de lei que regulamenta a profissão de historiador (PL 4699/2012), o qual impactaria diretamente a legitimidade e a continuidade os cursos de graduação em história da arte e, em certa medida, o desenvolvimento da área no país.

4.1. Uma revisão sobre as circunstâncias nacionais de criação dos cursos recentes.

Hoje, no Brasil, são oferecidos cinco bacharelados em história da arte, todos em universidades públicas. Depois de quase meio século, período em que existiu apenas um único e pouco conhecido curso, foram inaugurados os outros quatro, a saber:

- os bacharelados em História da Arte oferecidos pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP) e pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ), desde 2009;
- o bacharelado em História da Arte oferecido pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA/UFRGS), desde 2010;
- o bacharelado em Teoria, História e Crítica da Arte oferecido pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB), desde 2012.

Além desses bacharelados, são oferecidos atualmente outros dois cursos que se avizinham do foco do trabalho: é o caso do bacharelado em Artes Visuais com habilitação em História, Teoria e Crítica de Arte oferecido pelo Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCTL/UFPB) e o bacharelado em Arte: História, Crítica e Curadoria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Conforme já sinalizado na introdução do trabalho, serão apenas referenciados como complemento da análise dos bacharelados anteriormente elencados.

É importante destacar que, apesar do espaço temporal existente entre a criação do primeiro Curso Superior de História da Arte no IBA-RJ e os outros, uma característica geográfica os congrega: todos estão localizados em capitais do chamado Centro-Sul do país ou em regiões metropolitanas que entorno delas se organizam. Se é possível falar de uma relativa exceção, trata-se do bacharelado do CCTL/UFPB. No entanto, mesmo esse encontra-se sediado

em um centro local: a cidade de João Pessoa, capital estadual localizada no litoral da Paraíba, detalhes que farão sentido mais adiante.

Oficialmente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil é dividido em cinco regiões, a partir de suas características econômicas, sociais e políticas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Entretanto, para além das demarcações regionais oficialmente estabelecidas e reconhecidas, uma divisão geoeconômica do território brasileiro foi proposta pelo geógrafo Pedro Pinchas Geiger, já na década de 1960, a qual aponta para três grandes complexos regionais: o Centro-Sul (industrial, polarizador), o Nordeste (agropecuário) e a Amazônia (extrativista). O Complexo Geoeconômico Centro-Sul abarcaria estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (integral ou parcialmente) e o Distrito Federal. Segundo dados do IBGE, em 2011, cinco estados concentravam 65,2% do PIB: São Paulo (32,6%), Rio de Janeiro (11,2%), Minas Gerais (9,3%), Rio Grande do Sul (6,4%) e Paraná (5,8%). Considerando a divisão proposta por Pinchas Geiger, todos se encontram no chamado Centro-Sul.³⁸⁵ Do ponto de vista do Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM)³⁸⁶ e de acordo com os dados apresentados no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil³⁸⁷ (que tem como referência o ano de 2010), o Distrito Federal é a única das 27 unidades da federação que se encontra na faixa de IDHM considerado “muito alto”. O restante se encontra entre as faixas consideradas “alta” (12 estados) e “média” (14 estados). Como pode-se observar no ranking e no mapa do IDHM no Brasil (ANEXOS 23 e 24), todas as unidades da federação localizadas no chamado Centro-Sul encabeçam as primeiras colocações, tanto do ponto de vista geral, quanto em relação a dados específicos, como renda, longevidade e escolaridade. O que pode-

³⁸⁵ Informações sobre a concentração do PIB disponíveis em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2522>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

³⁸⁶ “O IDHM é um índice composto que agrega 3 das mais importantes dimensões do desenvolvimento humano: a oportunidade de viver uma vida longa e saudável, de ter acesso ao conhecimento e ter um padrão de vida que garanta as necessidades básicas, representadas pela saúde, educação e renda. Vida longa e saudável é medida pela expectativa de vida ao nascer, calculada por método indireto a partir dos dados dos Censos Demográficos do IBGE. Esse indicador mostra o número médio de anos que as pessoas viveriam a partir do nascimento, mantidos os mesmos padrões de mortalidade observados no ano de referência. Padrão de vida é medido pela renda municipal per capita, ou seja, a renda média de cada residente de determinado município. É a soma da renda de todos os residentes, dividida pelo número de pessoas que moram no município – inclusive crianças e pessoas sem registro de renda. Os dados são do Censo Demográfico do IBGE. Os três componentes acima são agrupados por meio da média geométrica, resultando no IDHM.” Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

³⁸⁷ O Atlas é uma realização resultante da parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão) e a Fundação João Pinheiro (FJP, entidade do governo de Minas Gerais de apoio técnico à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão). As informações sobre o ranking do IDHM de todos os estados da federação encontra-se disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

se prever diante desses dados é que no Centro-Sul do país há uma maior oferta quantitativa e qualitativa de serviços públicos e privados, o que faz com que essa região concentre ainda hoje o maior número de destinos de rotas migratórias nacionais e internacionais e os maiores índices populacionais.

Considerando particularmente a presença de equipamentos oficiais de cultura, em 2011, foi lançada pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) a publicação “Museus em números”, cuja primeira edição apresenta um levantamento a respeito da presença de museus por unidade da federação. As análises foram realizadas a partir das informações constantes no Cadastro Nacional de Museus (CNM) e “considerou o universo de 3.025 unidades museológicas mapeadas pelo CNM em todo o Brasil” (ano de referência: 2010). No documento,

Constata-se que a presença de museus ocorre de forma desigual nas regiões brasileiras. O Sudeste e o Sul do País são as regiões com o maior número de unidades museológicas, concentrando cerca de 67% dos museus brasileiros. Os Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro aparecem, nessa ordem, como os que apresentam a quantidade mais elevada de museus. [...] A predominância de museus na faixa litorânea está associada, entre outros fatores, à dinâmica econômica e social de ocupação do território nacional, que levou a uma maior concentração populacional em determinadas regiões. [...] Dos 5.564 municípios brasileiros, 4.390 (78,9%) não possuem museus e, entre os 1.174 municípios (21,1%) que apresentam instituições museológicas, 1.106 dispõem, no máximo, de cinco museus. Nos 68 municípios restantes, existem seis ou mais instituições, o que evidencia forte assimetria na distribuição de museus no território brasileiro. Em contraposição aos 771 municípios brasileiros com apenas um museu, cinco municípios concentram 460 instituições museológicas, sendo a cidade de São Paulo o maior expoente, com 132 museus. A título de comparação [...], cerca de 90% dos municípios brasileiros contam com bibliotecas públicas, percentual que sobe para 100% nos municípios de Rio de Janeiro e Espírito Santo. [...] A desigualdade verificada na dispersão de museus pelo território nacional representa um desafio para as políticas públicas direcionadas ao setor museal. (BRASIL IBRAM, 2011, pp.48-49;54-55)

Como pode-se observar no trecho citado (e nos mapas disponíveis nos ANEXOS 25 e 26) é no Centro-Sul, particularmente em estados das regiões Sul e Sudeste, que está concentrado o maior número de museus. Localizados predominantemente na faixa litorânea, observa-se ainda uma “forte correspondência entre as regiões com maior concentração de renda e as que reúnem maior densidade de museus”. A análise indica ainda uma correlação direta entre os dados apresentados até aqui e a “estrutura administrativa e os investimentos públicos em cultura”: “percebe-se que há relação entre a dispersão geográfica de museus e a presença de órgãos gestores de cultura nos municípios, como fundações, secretarias executivas, setores subordinados a outras secretarias e setores subordinados ao Executivo” (BRASIL IBRAM, 2011, pp.56-57).

Há ainda uma série de outras informações presentes na publicação do IBRAM e que reiteram aspectos tratados em momentos anteriores da tese.³⁸⁸ A natureza administrativa da maior parte dos museus no Brasil é pública (67%). Além de haver algum tipo de serviço educativo (48%) e/ou de oferecerem visitas guiadas (80%), a maior parte dos museus é aberta gratuitamente ao público (79%) ou, mesmo quando cobrada, o valor do ingresso é relativamente baixo: em 83% dos casos, os valores oscilam entre R\$1,00 e R\$5,00 (BRASIL IBRAM, 2011, pp.63;88;120-121). No entanto, conforme já foi debatido no capítulo 1, a entrada gratuita e a oferta de serviços de acompanhamento do público não garantem a visitação. Há ainda um dado histórico bastante interessante: a partir de meados do século XX, observa-se um aumento crescente no número de fundação de instituições museológicas (ANEXOS 27 e 28), algo que, em certa medida, já havia sido abordado no capítulo 3. A conclusão é que “existem, hoje, cinco vezes mais museus no Brasil do que havia na década de 1970 e duas vezes mais que no início da década de 1990” (BRASIL IBRAM, 2011, pp.59-60).

Do ponto de vista tipológico, seus acervos são majoritariamente históricos (67%) e artísticos (53%), informação que parece contrastar com outra presente na mesma publicação: ao elencar o número de funcionários de acordo com o setor e a especialidade, a publicação registra que “verificou-se um corpo técnico composto, em primeiro lugar, de historiadores (859), seguidos de museólogos (477), conservadores (440), bibliotecários (424), pedagogos (406), arquivistas (301), arquitetos (151) e antropólogos (95), entre outras formações não informadas” (BRASIL IBRAM, 2011, pp.76;136). Apesar de boa parte dos acervos dessas instituições ser constituída de objetos artísticos, não há qualquer menção à presença de historiadores da arte. É possível que os historiadores da arte estejam incorporados à nomenclatura historiador, em número possivelmente menor. De todo modo, há de se lembrar que, na ocasião da realização do seu primeiro concurso publicado (pouco depois de sua fundação em 2009), o IBRAM não previu sequer uma vaga para historiadores da arte apesar de existirem já cursos e profissionais formados especificamente na área. O edital nº01/DPGI/IBRAM³⁸⁹, de 13 de janeiro de 2010, publicado no Diário Oficial da União em 14/01/2010, previa a contratação de administradores, analistas de sistema, contadores, economistas, engenheiros, jornalistas, psicólogos, publicitários, bacharéis em relações

³⁸⁸ De acordo com as informações constantes na publicação “Museus em números”, o levantamento citado a partir daqui são resultantes da análise que considerou os dados referentes às “1.500 instituições que responderam ao questionário do Cadastro de Museus na data de corte da pesquisa (setembro de 2010). No processamento de dados, foram considerados somente as respostas válidas ao questionário” (BRASIL IBRAM, 2011, p.59).

³⁸⁹ BRASIL. Edital nº1/DPGI/IBRAM, de 13 de janeiro de 2010. Concurso público de provas e títulos para provimento de cargos de nível médio e de nível superior. p.12. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de janeiro de 2010. Seção III.

internacionais e públicas, antropólogos, arqueólogos, arquitetos e urbanistas, arquivistas, bibliotecários, historiadores, museólogos, sociólogos. Aos historiadores da arte restava se candidatarem as vagas genéricas, tais como as de analista para qualquer área de formação, de técnico em assuntos educacionais ou em assuntos culturais (abertos a qualquer interessado formado em ciências humanas e sociais). Tratando particularmente a descrição sumária do cargo de técnico em assuntos culturais, no qual se insere o historiador, é previsto a tal profissional:

Desenvolver atividades de supervisão, coordenação, programação e execução especializada referentes a trabalhos de difusão e aprimoramento de assuntos culturais, na área de letras, música, artes plásticas, conservação e restauro de obras históricas e gravação artística; planejar e executar ações de criação, promoção e divulgação de serviços, de produtos e de eventos culturais; monitorar e avaliar a execução de projetos de cultura; e demais atividades inerentes à função. (EDITAL Nº01/DPGI/IBRAM)

A ênfase na gestão de atividades que envolvem linguagens artísticas é notória, assim como também o é a exigência de conhecimento em conteúdos muito específicos acerca da história da arte, com pode-se verificar na descrição do conteúdo programático para a vaga de “Técnicos em assuntos culturais: história” apresentada a seguir, para a qual o único requisito de formação acadêmica era “diploma, devidamente registrado, de conclusão de graduação em História, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação”:

Teoria e metodologia da História: A consolidação do campo disciplinar a partir da Nova História; Metodologia de investigação histórica: história serial; micro história; história oral; A problemática das fontes e sua diversificação para o enriquecimento da investigação histórica; O território e a cidade como documentos históricos; Trajetória de conceitos fundamentais para a produção historiográfica acerca da preservação patrimônio do cultural: história e memória social; lugares de memória; cultura e identidade; coleções e museus; referência e diversidade culturais; tradição e modernidade; universalidade; barroco e moderno; ruptura e continuidade; tempo e temporalidade; longa duração; historicidade e regimes de historicidade; relações interdisciplinares – história e museologia, história e geografia, história e antropologia, história e literatura.

Historiografia brasileira, suas fontes e representações de Brasil: Historiografia do século XIX; a renovação historiográfica das décadas de 1930 e 1940; historiografia dos anos 1950 e 1960; as correntes historiográficas recentes; produção acadêmica e renovações teórico-metodológicas.

História do Brasil: Formação social brasileira e diversidade dos atores sociais; Tempo, espaço e territorialidade – frentes de expansão e estratégias de ocupação e defesa do território brasileiro; Formação das redes de cidades; Construção de identidades e formação da nação; Preservação do patrimônio cultural no Brasil e a constituição de uma história da arte brasileira.

Teoria e Filosofia da História da Arte: Problemas conceituais e métodos da História da Arte: Historiografia e criteriologia; Arte, diversidade cultural e patrimônio; A

formação artística do Ocidente: Característica dos estilos e dinâmica histórica: da antiguidade clássica e medieval às vanguardas do pós Guerra (década de 1950); Tratados e manifestos: tradição e vanguardas; Noções da Arte Portuguesa.

História da Arte no Brasil: Principais correlações da arte ocidental com a produção artística nacional; Características dos estilos: do Maneirismo ao Modernismo. História dos museus no Brasil: Políticas públicas e agentes sociais; Patrimônio museológico e cidadania. (EDITAL Nº01/DPGI/IBRAM)

Os conteúdos referentes à “Teoria e Filosofia da História da Arte” e “História da Arte no Brasil”, tal como são previstos no programa do concurso do IBRAM, não são incluídos nos currículos obrigatórios da maior parte das graduações em história oferecidas no país. Assim, uma questão levanto de antemão: se, por um lado, uma das críticas de alguns historiadores à criação de cursos específicos em história da arte é a tendência a uma especialização precoce; por outro, o que se verifica no referido edital para preenchimento de vagas do IBRAM não seria uma demonstração clara da necessidade de tal especificidade? Afinal, como é possível observar nos currículos dos bacharelados em história que são oferecidos pelas cinco universidades públicas que sediam as graduações em história da arte no país, não há um lugar oficialmente instituído para esses conteúdos. Nesses cursos, a história da arte não é componente essencial na formação do historiador, mas um item eletivo, ou seja, só são cursados caso o graduando observe a necessidade ou demonstre interesse particular por essa área de investigação específica (ANEXOS 29 a 33). Tal situação não diverge do panorama nacional da formação dos historiadores hoje. Na própria USP, universidade na qual essa pesquisa se desenvolveu, o bacharelado em história oferecido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) oferece apenas uma disciplina em história da arte e em caráter eletivo (ANEXO 34). Mesmo no caso do currículo do bacharelado em história com ênfase em história da arte e em patrimônio histórico e cultural oferecido pelo IFCH/UNICAMP, que abarcaria necessariamente um maior número de disciplinas e, por consequência, prevê muito mais espaço para debates acerca do tema (ANEXO 35), tenho dúvidas se consegue abarcar boa parte das especificidades contempladas nos bacharelados em história da arte hoje oferecidos. Isso apenas para citar um dos vários possíveis campos de atuação para os profissionais formados em história da arte, bem como os problemas de reconhecimento por nós enfrentados cotidianamente. Obviamente, esse debate é matéria de muitas controvérsias e, por isso, o retomarei mais adiante.

Por ora, vale lembrar que, como bem lembra Paula Ramos, historiadora da arte e professora do IA UFRS, os historiadores da arte não atuam apenas em “museus, galerias e instituições culturais, mas à frente de projetos na área de patrimônio histórico e artístico, bem como em crítica de arte, produção editorial e curadoria” (RAMOS in: CAVALCANTI et al., 2013, p.1440). Articulando a observação de Ramos à organização geoeconômica do país e a

forma como esta se relaciona com a oferta de equipamentos oficiais de cultura e de cursos de formação específica ligados à área, como é o caso dos bacharelados em história da arte, é importante ter em vista que, como já defendia Argan, a história da produção artística (e, por consequência, a história da disciplina que dela se ocupa) está vinculada com a história da própria cidade:

Ela não é apenas [...] um invólucro ou uma concentração de produtos artísticos, mas um produto artístico ela mesma. [...] a cidade é intrinsecamente artística. [...] uma cidade não é apenas o produto das técnicas de construção. As técnicas da madeira, do metal, da tecelagem, etc. também concorrem para determinar a realidade visível da cidade, ou melhor, para visualizar os diferentes ritmos existenciais da cidade (muitas vezes distintos segundo as classes sociais). [...] As técnicas urbanas, que têm seu ponto culminante naquela que foi chamada de arte e foi separada do artesanato como seu ápice e modelo, constituem um sistema orgânico relacionado com o da economia e da estrutura social. Essas técnicas, que, ao contrário das agrícolas, mudam em curtos espaços de tempo, refletem uma competição e uma vontade de superação típicas das economias intensas, como a urbana. (ARGAN, 2005, pp.73;75-76)

Com relação ao momento histórico do qual emergem, cabe ressaltar que as duas primeiras décadas do século XXI recortaram um momento particularmente profícuo para o processo de institucionalização da história da arte no Brasil, com a criação de quatro cursos de graduação na área em um intervalo de tempo de menos de cinco anos. Se opto, no entanto, por usar o passado, apesar de estarmos ainda vivendo a segunda década, é por motivos políticos que se esclarecerão mais adiante. Por enquanto, argumento que dois fatores são fundamentais para compreender os avanços recentes na área.

Em primeiro lugar, como já foi debatido no capítulo 2, é inegável que a criação desses cursos tem relação direta com o empenho de uma determinada comunidade científica em convencer as outras de que “está em condições de dominar um conjunto de questões que até então estavam sob a jurisdição de outra comunidade” (GAVROGLU, 2007, p.187), ou seja, é parte de um longo processo de reclamação de reconhecimento e legitimidade. A quase total ausência de uma formação em história da arte em nível de graduação no Brasil aponta para uma visão da história da arte como conteúdo secundário e complementar a outros campos de investigação e, por conseguinte, para o não reconhecimento de suas especificidades. Nesse sentido, a criação desses cursos não só oportuniza uma formação de base específica e qualificada e, por consequência, oferece ao mercado de trabalho mão-de-obra especializada, como também gera outros efeitos: demanda o reconhecimento da particular necessidade desses profissionais para atuar tanto nos postos de trabalho já existentes e ocupados por não-especialistas, como também reclama a criação de novas vagas para que os egressos sejam absorvidos. Ao contrário do que possa parecer nessa breve descrição, esse é um ciclo bastante

complexo e pouco linear. Há, obviamente, uma série de outros fatores secundários que reforçam ou concorrem com esse processo de legitimação, os quais serão abordados no último subtítulo do presente capítulo.

Em segundo lugar, como é facilmente previsível, somente o desejo de uma comunidade não bastaria. Apesar dos quatro cursos recentemente criados terem perfis muito diferentes, relacionados, em parte, às trajetórias de cada uma das instituições das quais emergem, uma característica institucional comum os congrega: estão todos alocados em universidades federais, o que não se trata de mera coincidência. A criação e implantação dos cursos de graduação em História da Arte na última década foram oportunizadas diretamente pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do Governo Federal, mais conhecido pela sigla REUNI, instituído durante o segundo mandato do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº6.096, de 24 de abril de 2007³⁹⁰. Enquanto uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e como uma resposta à “meta de expansão da oferta de educação superior”, o REUNI foi proposto com “o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Art.1º). Assim, a meta global do Programa era “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (Art.1º, §1º). Além da “redução das taxas de evasão” e da “ocupação de vagas ociosas”, o programa previa originalmente o “aumento de vagas de ingressos, especialmente no período noturno” (Art.2º). Isso torna compreensível outro fato: dos quatro cursos criados, três são oferecidos no período noturno, sendo o bacharelado da UFRJ a única exceção.

Em agosto de 2013, durante o curtíssimo período que visitei o Instituto de Artes da UFRGS para pesquisa de fontes, me foi possível entrevistar alguns professores, entre eles o Dr. Luis Edegar de Oliveira Costa, que participou do processo de implantação do curso na UFRGS. Ao ser questionado sobre o funcionamento do REUNI, se teria sido bem sucedido ou não, o professor avaliou que, apesar de limitações e problemas de gestão (como atraso da verba), o

³⁹⁰ BRASIL. Decreto nº6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. p.7. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Seção I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

REUNI viabilizou a realização de antigos desejos, como a criação de uma graduação específica em história da arte.

Essa proposta de bacharelado vem da oportunidade que o REUNI criou. [...] Eu sou professor de universidade federal desde 1989. Eu fui professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por mais de seis anos. Fui professor da Universidade Federal de Goiás e, agora, sou professor da UFRGS. Nesse percurso, eu já vivi situações de criar curso sem ter condições. O REUNI foi uma expectativa de que a gente ia ter condições, parecia que ele era mais real. E eu diria que ele funcionou razoavelmente bem dentro do projeto a que ele se propôs e está funcionando porque a gente está contratando professores ainda que são resultantes do REUNI, vagas que vieram depois. [...] O REUNI deu condições de contratar, deu condições de escolher se o dinheiro seria para contratar professor ou para construir um prédio. O REUNI foi uma coisa diferente nessa minha experiência de mais de vinte anos em universidade. Eu não sou PT, não voto no Lula, não voto na Dilma, mas eu tenho que reconhecer que a gente vivia muitas vezes à míngua até que começou a ver chover vagas, chover possibilidades de implementar projetos. Eu acho que ele está funcionando. A gente apanhou muito aqui na História da Arte, as vagas demoraram muito pra vir, estamos conseguindo agora contratar mais três professores. O curso está formando a primeira turma [que ingressou em 2010] e a gente já devia ter o número de professores suficiente desde a metade do curso da primeira turma ou passado um pouquinho disso. O cronograma do REUNI não foi como a gente esperava, mas as vagas estão vindo. E aí vou te dar um dado que é legal: o Alfredo [Nicolaiewsky, diretor do Instituto de Artes na época] quando fez o projeto, previu a contratação de quatro professores. Quando a gente começou a ver o projeto que ele tinha feito, avaliamos: “O Alfredo está errado. Precisamos de, no mínimo, seis professores.” Depois fizemos uma nova revisão e vimos que precisaríamos de mais do que seis. E a gente conseguiu todos os professores que solicitamos. Isso não é pouca coisa. Então, hoje eu sou mais favorável ao REUNI, tenho uma visão mais positiva do que negativa. (COSTA, DEPOIMENTO ORAL, AGOSTO DE 2013)

Da mesma forma que apenas o desejo de uma comunidade científica em processo de legitimação não seria suficiente para viabilizar a criação de um curso superior de história da arte, também deve-se ter em vista que a simples existência de condições favoráveis de orçamento público não explica a decisão institucional das universidades implicadas em criar uma graduação dessa natureza. Com esse argumento, não ignoro o esforço de agentes da área, mas tenho em vista a opinião pública de modo geral e de seus representantes políticos que observam com certa desconfiança o que consideram “desperdício” de investimento em áreas supérfluas, sem relevância. Em 2016, por exemplo, o governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, criticou a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por “priorizar estudos sem utilidade prática”. Nas palavras do governador, que é formado em medicina,

Gastam dinheiro com pesquisas acadêmicas sem nenhuma utilidade prática para a sociedade. Apoiar a pesquisa para a elaboração da vacina contra a dengue, eles não apoiam. O Butantã sem dinheiro para nada. E a Fapesp quer apoiar projetos de

sociologia ou projetos acadêmicos sem nenhuma relevância. (ALCKMIN apud LIMA in: VEJA, 2016)³⁹¹

No entanto, de acordo com a matéria publicada pelo jornal Folha de São Paulo³⁹², a crítica do governador não é corroborada pelos dados oficiais de financiamento de pesquisas via FAPESP: “Do total de desembolsos (R\$ 1,18 bilhão), apenas 10% foram destinados à área de ciências humanas e sociais (excluindo arquitetura e economia, que recebem, somadas, pouco mais de 1% do total). Quase 30% dos gastos do órgão em 2015 foram destinados a pesquisas na área de saúde”. A Folha ainda apurou que, ao contrário da acusação de falta de investimento da FAPESP em pesquisa para elaboração de vacina contra a dengue, “a fundação desembolsou cerca de R\$ 2 milhões para custear esses estudos entre 2008 e 2011” e aprovou a liberação de “recursos adicionais da ordem de R\$ 500 mil” depois de verificada uma possível “associação entre o vírus zika e o surto de microcefalia em bebês brasileiro” (ARBEX e LOPES in: FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

O ocorrido foi publicado em primeira mão pela coluna “Radar Online” da revista Veja e posteriormente confirmada pelo jornal Folha de São Paulo, o que, à primeira vista, parece no mínimo curioso, tendo em vista o alinhamento editorial de ambos os periódicos com os projetos políticos e as gestões do PSDB, particularmente no contexto paulista. No entanto, avalio que um dos motivos que levou a Veja a divulgar o ocorrido é o conhecimento do perfil de seus leitores, os quais se mostraram favoráveis às críticas de Alckmin à FAPESP.

A polêmica envolvendo Alckmin torna oportuno citar um episódio relatado por Círio Simon em sua tese sobre a história do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul (RS), desde sua criação até sua transferência definitiva para a UFRGS. Durante quase três décadas (entre 1936 e 1962), a universidade o incorporou e desanexou inúmeras vezes. Segundo Simon, em certa ocasião, os músicos docentes do IBA-RS ouviram de um secretário do Estado do RS na época do Estado Novo o seguinte questionamento: “como pode um tocador de trombone ganhar igual a um professor de medicina?” (SIMON, 2003, p.416).

Nesse contexto de disputa de orçamentos, narrativas e territórios de pesquisa científica, é oportuno ainda lembrar de algo já comentado no capítulo 2: na USP, universidade pública paulista, há décadas são feitas tentativas malogradas de se criar um Instituto de Artes e um curso

³⁹¹ LIMA, Mauricio. Alckmin critica Fapesp por priorizar pesquisa sem “utilidade prática”. In: **Coluna “Radar Online”**. Publicada originalmente em 25 de abril de 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/radar-on-line/alckmin-critica-fapesp-por-priorizar-pesquisa-sem-8220-utilidade-pratica-8221/>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

³⁹² ARBEX, Thais; LOPES, Reinaldo José. Alckmin critica FAPESP por pesquisas “sem utilidade pública”. In: **Coluna “Ciência”** (edição online). Publicado originalmente em 27 de abril de 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/04/1765028-alckmin-critica-fapesp-por-pesquisas-sem-utilidade-pratica.shtml>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

de graduação específica de história da arte. Retomando assim especificamente a questão da criação dos bacharelados em história da arte nas últimas décadas, é possível pensar numa convergência de fatores: pessoas e instituições interessadas aliadas a um projeto público que viabilizou o investimento em tais projetos.

Há ainda outro aspecto particular que merece ser destacado em relação ao processo de criação desses quatro cursos. Sendo a única exceção aquele alocado no Departamento de História da Arte da EFLCH/UNIFESP, todos os outros encontram-se vinculados a unidades universitárias voltadas à formação e pesquisa em linguagens artísticas, situação que revela uma característica específica da configuração do campo de pesquisa no Brasil: a história da arte vincula-se historicamente a unidades universitárias dedicadas às artes, pois foram esses lugares que ofereceram condições propícias para a criação, a implantação e o desenvolvimento dos bacharelados, bem como da maior parte de programas de pós-graduação com linhas, projetos e grupos de pesquisa em história da arte hoje existentes. No entanto, mesmo diante de tal característica institucional tão predominante, não deve-se perder de vista, como bem aponta o historiador da arte Roberto Conduru, professor do bacharelado do ART/UERJ, “a diversidade de campos e instituições nos quais se tem produzido história da arte no Brasil”. O desafio futuro será respeitar tais condições como uma característica histórica da formação dos historiadores da arte no Brasil (CONDURU in: TERRA, 2010, pp.44-45).

São diversas as instituições nas quais os cursos de história da arte estão inseridos, que variam desde a mais antiga instituição do ensino de arte existente no Brasil, a EBA/UFRJ, a uma das mais novas, como é o caso do curso da UNIFESP. São diversificados os modos como estão inseridos nessas instituições, havendo cursos em decanatos ou centros de arte, como os da UERJ e da UFRJ, que estão próximos a cursos de letras e de música, diferentemente do curso da UNIFESP, situado em um campus de ciências humanas. Para não falar das diferenças conceituais quanto ao entendimento da história da arte e da formação profissional nesse campo, que determina diálogos variados, mais próximos do fazer artístico, ora da pesquisa em ciências humanas, alcançando desde as práticas mais tradicionais da historiografia da arte até as propostas recentes do campo dedicado à cultura visual. O que caracteriza a estruturação desses cursos, se expressando em suas grades curriculares e nas demais atividades que desenvolvem. [...] Diversidade no tempo e nesse momento (bem como no espaço) que se constitui como um trunfo para o campo da história da arte no país. Trunfo que indica um desafio a ser enfrentado quando da formulação de parâmetros curriculares nacionais para os cursos superiores de história da arte – o respeito à multiplicidade que caracteriza a história da formação dos historiadores da arte no Brasil. (CONDURU in: TERRA, 2010, pp.44-45)

Deve-se lembrar ainda que o fato da maior parte dos cursos estarem alocados em escolas de arte é matéria de uma grande controvérsia quando se discute o lugar da história da arte no Brasil, algo que se tornou muito perceptível no desenvolvimento dessa pesquisa, por exemplo, nas conversas com alguns professores que participaram do processo de criação de tais cursos ou de outros importantes cientistas da área. O tema será abordado no último tópico, quando for

debatida a recepção desses cursos por outras comunidades científicas. Por ora, cito aqui uma reflexão apresentada pela professora Paula Ramos, em artigo derivado de comunicação apresentada no XXXII Colóquio do CBHA (Brasília, DF, 2012), no qual “discute a instauração de uma formação específica nesse campo, em nível de graduação, no país” (RAMOS in: CAVALCANTI et al., 2013, p.1433):

Qual seria o lugar da História da Arte no ambiente universitário brasileiro, notadamente em nível de graduação? Seria “entre” os cursos de História e de Artes Visuais? “Entre” os cursos de Artes Visuais e de Filosofia? “Entre” os cursos de Artes Visuais e de Antropologia? A defesa de sua existência ficaria articulada ou restrita aos “entres”? Sabemos que a História da Arte é alimentada e alimenta várias outras áreas e que esse fator é um dos pilares de sua riqueza epistemológica. Entretanto, talvez um dos pontos a se constituir como meta dos bacharelados em História da Arte no Brasil é justamente o de fortalecer suas especificidades. E um deles, acreditamos, deve residir na pesquisa. Não apenas isso: na pesquisa sobre as artes visuais produzidas no Brasil. É disso que podemos falar com maior propriedade. (RAMOS in: CAVALCANTI et al., 2013, p.1448)

Por fim, há um último aspecto em comum entre os cinco cursos hoje oferecidos: todos formam apenas bacharéis. Mesmo o curso oferecido pela UERJ – cujas origens no IBA-RJ assentavam-se no desejo de formar profissionais para a docência em história da arte, vocação que permaneceu por quase três décadas após a transferência da EAV Parque Lage para a universidade –, o ingresso de novos alunos para a formação de professores em história da arte foi extinto em 2006 (Deliberação UERJ nº042/2006). A alegação geral é que não faria sentido manter ou, nos outros casos, criar uma licenciatura para uma disciplina não obrigatória na educação básica. É um argumento honesto e plausível. Se a história do Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ nos ensinou algo é que não faz sentido algum formar profissionais para uma demanda que não existe. Na realidade, mesmo com relação à real necessidade de existência de um bacharelado em história da arte, não há uma aceitação consensual para além dos limites do campo.

Outra questão relacionada a esse debate, mesmo que de forma indireta, é a polêmica reforma do ensino médio, sancionada há poucos meses na forma da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017³⁹³. Diga-se de passagem: sancionada arbitrariamente diante de manifestações de oposição e resistência de educadores de diferentes disciplinas que compõem

³⁹³ BRASIL. Lei nº13.415, de 15 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. p.1. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Seção I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>. Acesso em: 26 de maio de 2017.

o currículo escolar (mas, de modo particular, de um avolumado grupo de profissionais formados em ciências humanas e sociais, letras e artes), bem como de parte da sociedade civil a ela contrária. Um dos principais campos de enfrentamento foi a questão da obrigatoriedade do ensino de artes e outras disciplinas. De modo geral, assim se estrutura o currículo do ensino médio pós-reforma:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I. linguagens e suas tecnologias;
- II. matemática e suas tecnologias;
- III. ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV. ciências humanas e sociais aplicadas. (Art.3º)

Com relação a algumas disciplinas cuja obrigatoriedade foi particularmente ameaçada no projeto da lei, ficou por fim aprovado que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Art.3º). No entanto, observa-se o quão imprecisas e obscuras são tais redações, quando comparadas, por exemplo, com o tratamento dado ao ensino de língua portuguesa e matemática: “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (Art.3º). A questão é debatida em matéria publicada no Boletim ANPED nº25³⁹⁴:

Não está claro quais disciplinas serão obrigatórias. Mas, a partir da indignação da sociedade, quanto a ausência de sociologia, filosofia, arte e educação física do currículo, incluíram na lei a obrigatoriedade de “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Contudo, isso não determina a obrigatoriedade das disciplinas, mas de seus estudos, dessa forma o conteúdo poderá estar diluído em outras disciplinas, como história e geografia, ou mesmo “estudos sociais”. (SHAW in: BOLETIM ANPED Nº25, 2017)

Apesar da obrigatoriedade prevista na lei, o lugar das disciplinas ligados a esses campos do saber não está garantido e isso fica claro, por exemplo, na opinião de Claudia Costin (que há décadas atua em cargos de administração pública³⁹⁵) publicada em matéria do periódico El

³⁹⁴ SHAW, Camila. Reforma do Ensino Médio: entenda o que está em jogo e as vozes desconsideradas no processo. In: **Boletim ANPED nº25**. Rio de Janeiro, março de 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo>>. Acesso em: 26 de maio de 2017.

³⁹⁵ O percurso profissional de Claudia Costin na administração pública deve ser mencionado: integrou diferentes equipes de governo, tendo ocupado os cargos de ministra da Administração e Reforma (entre 1995 e 2002) durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, de secretária de Cultura do Estado de São Paulo (entre 2003 e 2005) na primeira gestão de Geraldo Alckmin e secretária de Educação da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (entre 2009 e 2014) durante a gestão de Eduardo Paes.

País Brasil (online) sobre a reforma do ensino médio³⁹⁶. Nela, Costin criticou “a aprovação sem debate e por mecanismo de urgência”, mas elogiou “os termos da mudança”, enfatizando a questão do aumento da carga horária de 800 para 1.400 por ano³⁹⁷. Com relação ao fim da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia, a administradora pública não observa, no entanto, problemas: “Acho interessante que não seja necessariamente por meio de uma disciplina. Você pode ensinar sociologia inserida na disciplina da física, por exemplo. Não precisa ser uma disciplina à parte” (COSTIN apud ROSSI in: EL PAÍS BRASIL, 2017). Na realidade, mesmo que a fala de Costin provoque certo estranhamento, principalmente entre os profissionais que defendem a expertise da formação do educador, essa não é uma realidade muito distante do que é vivenciado na prática, ao menos ao que tange o ensino de artes na educação básica, como pode ser observado em um relato de Rosemberg, apresentado em artigo publicado em 2001:

O grande problema que se apresenta na área de Educação Artística foi por mim vivenciado há pouco mais de uma semana. Fui convidada pelo município de Teresópolis para dar um curso de prática de ensino de arte para professores do município e do estado. Minha grande surpresa foi verificar que os professores do estado presentes não tinham a qualificação necessária para o ensino da arte, eram professores de geografia, história, matemática, que estavam lecionando uma disciplina para a qual não tinham especificidade. Se isto acontece nas escolas estaduais, o que não acontece nas escolas particulares? Cremos que esta é uma questão muito grave, pois existem cursos de Licenciatura específicos para a formação de arte educadores. A LDB estabelece a obrigatoriedade da presença da Educação Artística nas grades curriculares no ensino de 1º e 2º graus, mas onde está o controle efetivo da especificidade dos professores de arte? A disciplina que trabalha com arte deve deixar de ser interpretada como um momento de lazer, um momento de recreio para os alunos ou como uma aula complementar para matemática. É necessário, portanto, que as próprias Universidades que têm em sua estrutura de educação o Curso de Educação Artística se conscientizem que Arte não é diletantismo, é um campo do saber amplo capaz de envolver muitos outros. (ROSEMBERG in: FERREIRA e SOUZA, 2001, p.232)

É possível assim concluir que, da mesma forma que não há espaços livres para serem conquistados, não há também espaços definitivamente assentados. Tudo está sempre em processo de legitimação, a qual é renovada na operação política cotidiana.

³⁹⁶ ROSSI, Marina. **Claudia Costin: “O maior erro foi não ter discutido a reforma do Ensino Médio com os jovens”**. In: EL PAÍS BRASIL. Publicado online originalmente em: 09 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/15/politica/1481826534_981926.html>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

³⁹⁷ Como fica claro no Art.1º da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: “A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017”.

4.2. Os bacharelados em história da arte hoje oferecidos no Brasil em contexto.

Nesse tópico, serão tratadas as particularidades institucionais e curriculares de cada um dos cinco bacharelados em história da arte hoje oferecidos no Brasil. Infelizmente, o processo de levantamento de fontes foi marcado por altos e baixos devido ao acesso desigual aos documentos oficiais que registram os processos de criação dos cursos. Apesar do empenho em dialogar com os atores envolvidos nesses processos, não posso negar o ressentimento pela falta de interesse institucional em alguns casos particulares, sobre os quais não versarei aqui por ética. O resultado foi o excesso de informações sobre alguns cursos/instituições e a carência de outros. Na medida do possível, tentei suprir as demandas exigidas para os fins dessa pesquisa, no entanto, optei por fim em eliminar de qualquer tratamento mais específico aquele sobre o qual a carência me pareceu incontornável: o bacharelado em Teoria, Crítica e História da Arte da UnB. Com relação aos outros quatro bacharelados, é provável que se perceba uma oscilação na forma de abordagens nos próximos tópicos. Além disso, o contexto geral aqui traçado é muito mais breve do que se pretendia inicialmente. No entanto, tendo em vista as complexas realidades e percursos institucionais, se tornou impossível um tratamento mais aprofundado e extensivo, pois praticamente geraria uma pesquisa anexa à pesquisa.

4.2.1. Bacharelado em História da Arte do Instituto de Artes da UERJ (ART/UERJ).

Como já foi abordado no capítulo 3, o bacharelado em história da arte hoje oferecido pela UERJ tem suas origens no Curso Superior de História da Arte, o qual foi criado na estrutura do extinto IBA-RJ, em 1963, e transferido, depois de uma profunda crise durante sua permanência na recém criada Escola de Artes Visuais do Parque Lage, para a universidade no final da década de 1970, a princípio, em caráter provisório, e, posteriormente, incorporado à mesma de forma definitiva. Em artigo intitulado “Nova proposta curricular da UERJ e a criação do Instituto de Artes: novo milênio, nova missão”, publicado em 2001³⁹⁸, Rosemberg afirma que “desde então [da transferência do curso] a sua estrutura curricular não sofreu qualquer alteração conceitual” (ROSEMBERG in: FERREIRA e SOUZA, 2001, p.229). Encontrando-se na época ainda sob a responsabilidade do Departamento de Educação Artística (DEART) da

³⁹⁸ O artigo foi antes apresentado em forma de comunicação no “Fórum RJ: discutindo a reestruturação dos currículos de licenciatura”. O evento, ocorrido em novembro de 2000, foi promovido pela Faculdade de Educação da UERJ, unidade acadêmica à qual o Departamento e a Licenciatura em Educação Artísticas estavam, na época, submetidos. Dele resultou o livro “Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros”, organizados pelos professores Donaldo Bello de Souza e Rodolfo Ferreira.

Faculdade de Educação, Rosenberg indica que, já havia algum tempo, “os corpos docente e discente, baseados no diagnóstico da necessidade de atualização diante das inúmeras modificações ocorridas no campo das Artes e da Cultura”, vinham “estudando a possibilidade de uma reformulação curricular”, que se iniciou aos fins da década de 1990 (ROSEMBERG, in: FERREIRA e SOUZA, 2001, pp.229-230). Conduru, que também já era docente na época, assim detalha a situação:

A partir de 1998, devido a motivações internas à UERJ – anseios dos docentes do DEART³⁹⁹ e estímulos da direção da Faculdade de Educação e da administração central da universidade –, foram elaborados dois projetos: o primeiro previa a autonomização do DEART em relação à Faculdade de Educação, com a criação de uma nova unidade acadêmica dedicada às artes; o segundo projeto visava à atualização do curso de história da arte, que permanecera muito similar por quatro décadas. (CONDURU, 2013, p.358)

Em 26 de julho de 2001, foi publicada a Deliberação UERJ nº021/02, que aprovava o currículo do curso de Graduação em Artes, da Faculdade de Educação. Assim, passadas mais de duas décadas desde a acomodação inicialmente provisória na UERJ, só então o curso passaria por nova transformação. Rosenberg narra o desfecho desse processo:

Após diversas reuniões do Colegiado, ficou decidida a substituição do atual Curso de Educação Artística, com Habilitação em História da Arte, pelo Curso de Artes, com Licenciatura e Bacharelado em História da Arte e Artes Plásticas. A proposta visa, portanto, preservar a originalidade da graduação em História da Arte, incluir um Bacharelado inédito e, com a criação da habilitação em Artes Plásticas, ampliar as possibilidades de atuação profissional. (ROSEMBERG, in: FERREIRA e SOUZA, 2001, p.230)

Já naquela época, a professora destacava “a diversidade de conhecimentos” oferecida ao corpo discente como ponto positivo da licenciatura em Educação Artística, característica que continuou a ser prezada na elaboração curricular do novo curso de Artes e que, de certa forma, ainda se mantém na estrutura do bacharelado em História da Arte (bem como do bacharelado e da licenciatura em Artes Visuais) hoje oferecido pelo Instituto de Artes. Construído a partir de três eixos (que, inclusive, vieram a compor os departamentos do futuro Instituto de Artes), assim detalha:

Na área de História da Arte, o aluno recebe uma visão global da arte europeia e brasileira, inclusive alguns aspectos da arte primitiva, pré-colombiana e oriental. Na área de cultura popular destacam-se o conhecimento adquirido em pesquisas de campo, na área de ensino de arte destaca-se o empenho dos professores em conscientizar os alunos da especificidade de seu campo de ação, e na área das

³⁹⁹ Além de Liana Rosenberg e de Roberto Conduru, cujos relatos usamos aqui, os outros docentes do DEART da área de História da Arte que participaram da elaboração de ambos os projetos foram: Alberto Cipiniuk, Gustavo Schnoor, Ricardo Basbaum e Vera Beatriz Siqueira (CONDURU, 2013, p.358).

linguagens artísticas destaca-se o trabalho relativo ao fazer artístico. (ROSEMBERG, in: FERREIRA e SOUZA, 2001, pp.230-231)

Finalmente, a partir do vestibular 2002, a Licenciatura em Educação Artística com habilitação em História da Arte deixaria de ser oferecida para novos ingressos, sendo substituída pela graduação em Artes. Os alunos matriculados no novo curso deveriam cumprir um currículo comum durante os quatro primeiros períodos de formação e somente depois de finalizada essa primeira etapa, antes de avançar para o núcleo específico, deveriam optar pela Licenciatura e/ou Bacharelado com habilitação em Artes Plásticas ou em História da Arte (ANEXO 9).

Eu fiz parte da primeira turma do currículo novo, é justamente aqui que me forjo. Ou, adaptando algumas palavras de Roland Barthes (1915-1980): é aqui que estou inscrita, que eu me inscrevo nesse texto, que deixo meu rastro⁴⁰⁰. Peço assim novamente licença para me inserir diretamente na narrativa, contextualizando essa pesquisa em relação à minha trajetória acadêmica, pois penso que ter participado dessas transformações tenha em muito influenciado os meus interesses de investigação científica. Costumo afirmar que graduei-me em História da Arte pela UERJ. Ingressei em 2002, quando a reforma curricular foi finalmente implantada e a licenciatura em Educação Artística com habilitação em História da Arte deixaria gradativamente de existir, tendo a última turma nela ingressado em 2001. Além disso, naquele mesmo ano foi inaugurado o Instituto de Artes da UERJ. Apesar de tais transformações no que se refere à titulação conferida aos formandos, a história da arte ainda vinha a reboque, apenas como uma “habilitação”. Infelizmente, terei que conviver para o resto da minha vida com o fato de que na face do meu diploma está registrada a seguinte sentença: “o Reitor [...] no uso de suas atribuições e tendo em vista a conclusão do curso de Artes [...] confere o título de Bacharel em Artes...”. Apenas no verso consta a seguinte informação, em letras bem menores e com menos destaque: “o diplomado concluiu nesta universidade o curso de Artes (Bacharelado), Habilitação: História da Arte”. É preciso salientar um detalhe importante, o qual a recém-formada não conseguia ainda mensurar: apesar de pequena, havia uma mudança extremamente significativa, do ponto de vista histórico e simbólico, para os envolvidos naquele processo de mudanças. Após quase quatro décadas, era finalmente possível cursar um bacharelado (além da licenciatura) em história da arte, mesmo que fosse enquanto uma “habilitação”. Era o primeiro passo para a ruptura com a vocação ao magistério que, desde sua

⁴⁰⁰ Trata-se aqui da adaptação de um trecho extraído do capítulo “A dedicatória” da obra “Fragmentos do discurso amoroso” de Roland Barthes, o qual transcrevo a seguir: “(...) o outro está inscrito, ele se inscreveu no texto, deixou aí seu rastro múltiplo”. BARTHES, Roland. **Fragmentos do discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. p.69.

origem, havia conformato o projeto pedagógico do curso, enquadrando a formação do corpo discente, o que, do meu ponto de vista, foi responsável por lançar tal curso na penumbra durante muitos anos. Em entrevista com o professor Roberto Conduru, ao questioná-lo sobre o desconhecimento vivenciado por tal curso durante quase quatro décadas, ele assim pondera:

Eu me lembro que, no início dos anos 1980, quando eu estudei arquitetura, algumas pessoas diziam que havia um curso de história da arte na UERJ, mas ninguém falava muito dele e as razões pra isso eu não sei. Se o fato dele ter virado uma licenciatura criou um desprestígio, na comunidade artística... [...] Muitas vezes, quando apareciam outros fóruns, se falava muito assim: “tem que criar um curso de história da arte no Brasil”. Aí se falava “existe o curso da UERJ”, mas as pessoas diziam “mas o que vocês têm é uma licenciatura, não é um bacharelado”. Eu acho que no meio da história da arte tinha muito esse brio. (CONDURU, DEPOIMENTO ORAL, JANEIRO DE 2014)

É importante ressaltar que as discussões sobre a reformulação do curso foram contemporâneas aos debates acerca da criação de um Instituto de Artes, efetivada por meio da Resolução UERJ nº004/02, de 09 de maio de 2002. Na mesma entrevista, Conduru assim avalia o impacto de mudança para a formação discente:

Impactou totalmente, de várias formas. Primeiro, a autonomia de ter um lugar, e o lugar é esse aqui onde nós estamos [o Instituto de Artes, onde foi realizada a entrevista]. E a inauguração desse lugar foi muito festejada, porque antes nós tínhamos um ateliê, um espaço que nem era um ateliê, era adaptado. Ainda hoje não temos condições boas, mas elas são muito melhores do que já foram. Tinha também aquela ingenuidade de achar: “que bom, sem a Faculdade de Educação, nós poderemos decidir as nossas questões”. Eu penso que as estruturas se repõem e a burocracia cria vários impeditivos. Mas eu também acho que impactou, porque foi quando abriu o curso de Artes. Antes, os estudantes de Educação Artística – Habilitação em História da Arte conviviam majoritariamente com estudantes da Educação e, mais ou menos, com todo mundo da universidade, porque o nosso curso funcionava em salas que eram próximas às salas das licenciaturas e nós não tínhamos um lugar separado. Hoje também não somos separados, mas os espaços que o instituto ocupa são maiores, tem-se uma concentração. Por exemplo, aqui é um bloco, é um bloco inteiro só de Artes. A possibilidade de poder pensar o curso foi importante, porque, desde o final da década de 1970, não havia sido reformulado. [...] Eu antes estava falando muito nas questões espaciais, das situações físicas que estabelecem convivência, mas, em termos acadêmicos, a transformação foi significativa. A história da arte tinha uma outra interlocução, que era o curso de Artes Visuais. (CONDURU, DEPOIMENTO ORAL, JANEIRO DE 2014)

Pouco tempo depois, por meio da Deliberação UERJ nº058/04, de 10 de setembro de 2004, seria autorizada a criação do Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes), que passaria a oferecer o Curso de Mestrado Acadêmico em Artes, com área de concentração em Arte e Cultura Contemporânea, cujo processo seletivo para o ingresso da primeira turma deu-se no ano seguinte. O ano de 2005 seria ainda marcado por uma nova virada para o Curso de Graduação em Artes. Por meio da deliberação nº042/2006, de 09 de agosto de 2006, são

reformulados os currículos dos cursos de Artes Visuais e História da Arte (ANEXO 10), mudanças que não se encerraram por aí, como relata Conduru:

Em 2006, foi implantada uma nova reforma curricular, elaborada no ano anterior, pelos docentes do Instituto de Artes, que foi realizada em função de diversos fatores, externos e internos: a necessidade de adequação dos cursos de licenciatura à legislação vigente; a experiência acadêmica mais autônoma no Instituto de Artes; o impacto da elaboração do curso de mestrado em Artes da UERJ, que começou suas atividades no início de 2005; a renovação do corpo docente, após aposentadorias, falecimento e ingressos recentes; e a análise do curso criado em 2002, feita pelo corpo docente, por ocasião da conclusão do mesmo por sua primeira turma. Com a reforma curricular, o Instituto de Artes passou a oferecer dois novos cursos em sistema de créditos, com duração de quatro anos: Artes Visuais, com licenciatura e bacharelado, e um bacharelado em História da Arte. Em 2007, parte dos cursos recém criados foi revista a partir de motivações internas. As ementas das disciplinas “História da Arte” de 1 a 6, que haviam sido pouco modificadas nas reformas anteriores, passaram por um processo radical de revisão. O grupo de professores do DTHA [Departamento de Teoria e História da Arte], recentemente alterado naquele momento, considerou a necessidade de modificá-las radicalmente, com base em outros princípios historiográficos, artísticos e culturais. Revisão que também respondeu ao desafio existente, atualmente, para a configuração de uma história da arte com abrangência efetivamente mundial. (CONDURU, 2013, pp.358-359)

Além das mudanças institucionais, expressas na revisão dos cursos oferecidos, nas reformas curriculares e na criação do Programa de Pós-Graduação em Artes, essa década particularmente efervescente também resultou na produção de algumas publicações que ajudaram a aprofundar os debates que fundamentaram tais acontecimentos. Um exemplo é o livro “História da Arte: ensaios contemporâneos”, publicação organizada por professores do DTHA da UERJ, a qual é apresentada como resultado do debate e da incorporação de novas tendências da história da arte “às ações de ensino, pesquisa e extensão do Instituto de Artes”. Como um primeiro exemplo, é citado o desenvolvimento de “projetos de pesquisa que partem da dissolução das tradicionais fronteiras disciplinares” entre história, crítica e teoria no âmbito das atividades do PPGArtes, vinculados particularmente à linha de pesquisa História e Crítica de Arte⁴⁰¹. Além disso, é citado o processo de reforma curricular dos cursos de graduação oferecidos pelo ART/UERJ ocorridos a partir de 2006, desde quando “novos princípios, métodos e critérios para as disciplinas de história da arte” vêm sendo formulados. Assim, tanto o bacharelado em história da arte como as graduações em artes visuais (bacharelado e

⁴⁰¹ Desde sua criação, o PPGArtes do ART/UERJ prioriza a área de concentração Arte e Cultura Contemporânea, que se desdobra em três linhas de pesquisa: História e Crítica da Arte; Processos Artísticos Contemporâneos; Arte, Cognição e Cultura. É importante registrar ainda que, conforme encontra-se registrado na ata da reunião do Colegiado do PPGArtes de julho de 2017 (disponível em: <<http://www.ppgartes.uerj.br/documentos/Ata07-2017.pdf>>, encontra-se em curso o projeto de criação de um novo programa de pós-graduação, nível mestrado e doutorado, que contemplaria exclusivamente a área de história da arte. Nesse sentido, é possível que, num futuro próximo, o ART/UERJ abrigue dois programas: o PPGArtes e o Programa de Pós Graduação em História da Arte (PPGHA). Informações gerais sobre o Programa encontram-se disponíveis em: <<http://www.ppgartes.uerj.br/index.html>>. Acesso em: 22 de setembro de 2016.

licenciatura) foram impactados pela nova “orientação teórico-crítica”, que estruturam as disciplinas de história da arte dos currículos “a partir de entradas conceituais, agrupadas em seis conjuntos [ANEXO 11]: arte e cultura material; arte, pensamento e forma; arte e religião; arte e política; arte e sistema de arte; arte e vitalidade” (BERBARA et al., 2011, p.12). Nesse sentido, segundo os organizadores, o livro e, por extensão, a série de disciplinas voltadas aos estudos em história da arte propõem:

[...] uma história da arte vinculada não a concepções historicistas potencialmente limitantes, mas à produção de reflexões que, não determinadas nem pela cronologia nem pela geografia, permitam gerar investigações histórico-artísticas consistentes a partir do cruzamento de expressões visuais e culturais produzidas em diferentes contextos espaciotemporais. [...] Uma história da arte multifocal, entendida como um campo múltiplo e aberto quanto a seus objetos e questões, bem como a seus diálogos com outros campos disciplinares. (BERBARA et al., 2011, pp.10;12)⁴⁰²

Em outra publicação mais recente, intitulada “Conexões: ensaios de história da arte”, a qual é referenciada pelos organizadores como um desdobramento do projeto anterior, reitera-se o foco no enfrentamento de questões como “a abrangência da história da arte, seus objetos e métodos, focos e limites” nas “ações de ensino e pesquisa realizadas a partir do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro” (BERBARA et al., 2014, p.9). É indicado ainda que o projeto da publicação contou com a participação de pesquisadores “de diferentes instituições no Brasil e no exterior com o intuito de produzir uma história da arte fora do paradigma de centro e periferia, a partir da América Latina, do Brasil” (BERBARA et al., 2014, p.10), objetivando assim, nas palavras dos próprios organizadores,

[...] produzir estudos que tomem os fluxos, a circulação, os trânsitos de modelos e tradições, as trocas culturais – características da arte produzida nos países latino-americanos – como ponto de partida de construção de uma nova lógica histórico-artística, capaz de, ao menos, enfrentar o desafio da quebra das hierarquias geográficas, culturais e políticas. (BERBARA et al., 2014, pp.10-11)

Tal como o currículo de 2002, aquele que passou a vigorar a partir de 2006 e foi revisto em 2009 é composto por dois núcleos: Núcleo Comum e Núcleo Específico (ANEXO 10). O Núcleo Comum é formado por disciplinas obrigatórias tanto ao Bacharelado em História da Arte, como também aos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, oferecidos pela mesma unidade. A historiadora da arte Sheila Cabo Geraldo (que também é professora do

⁴⁰² A justificativa do título do livro reitera, em parte, essa ideia: “A noção de *ensaio*, ressalte-se, é importante na medida em que pressupõe a ideia de experimentação e se opõe a sistemas e métodos restritivos, fechados. O termo *contemporâneo*, por sua vez, não está, em absoluto, vinculado a uma preferência estética, a uma determinada noção de estilo ou a um período histórico predeterminado, mas, contrariamente, sinaliza o reconhecimento de que a experiência atual da arte, compreendida em sua vitalidade essencial, constitui o fundamento de toda a compreensão da arte e da cultura, recente ou tradicional” (CONDURU et al., 2001, p.13).

ART/UERJ) destaca o número de disciplinas voltadas à pesquisa artística, herdadas dos antigos currículos e mantidas em virtude da “constatação da importância do conhecimento de tais processos para a formação dos historiadores da arte” (GERALDO in: TERRA, 2010, p.76).

Tal conhecimento não só se estabelece como um instrumento para a escrita da crítica dos objetos artísticos, como proporcionam uma amplitude de referenciais necessários a um historiador de seu tempo, quando as especialidades encontram-se sempre em suspenso, na forma de hibridações. (GERALDO in: TERRA, 2010, p.76)

É possível ainda avaliar a presença de tal conjunto de disciplinas como marca residual do percurso histórico e dos contextos institucionais nos quais a formação em história da arte oferecida pela UERJ se insere. Quando transferido da EAV para a universidade, o curso não foi incorporado à unidade acadêmica voltada às ciências humanas (a qual já alocava uma graduação em história), mas transferido para a Faculdade de Educação, ficando, durante muitos anos, sob a responsabilidade de um Departamento de Educação Artística, o qual, anos depois, conquistou emancipação na forma do Instituto de Artes. A pesquisa artística inscreve-se assim na história e no currículo do bacharelado.

O Núcleo Específico, também chamado de Ciclo Profissional, é a parte do currículo que dá ênfase às particularidades da formação. É constituído por disciplinas obrigatórias e por eletivas restritas e definidas⁴⁰³. Com relação às disciplinas obrigatórias do núcleo específico, Geraldo observa que Historiografia da Arte (de I a III) e Historiografia da Arte no Brasil propõem “discussões ontológicas sobre a arte e a história, assim como sobre a relação entre esses campos de saber”, bem como “o estudo epistemológico da escrita da história da arte, assim como de suas metodologias”. Afirma ainda que no conjunto de disciplinas de ementa livre, chamadas Seminário de História, Crítica e Teoria (de I a VIII), é possível propor a abordagem de “problemas específicos e temas pontuais da história, da teoria e da crítica de arte”. É também um espaço para que “os docentes desenvolvam temáticas relativas aos seus projetos de pesquisa, o que possibilitará aos alunos de História da Arte entrar em contato com os processos de pesquisa conceitual e metodologicamente mais aprofundados”. Por fim, são indicados os Laboratórios de História, Crítica e Teoria da Arte (de I a IV), nos quais é proposto aos alunos o desenvolvimento de “práticas associadas às atividades específicas do campo” (GERALDO in: TERRA, 2010, p.76).

Nessas disciplinas, os alunos se inscrevem em projetos desenvolvidos ou supervisionados pelos professores, como processo editorial de livros e revistas,

⁴⁰³ De acordo com a Deliberação UERJ N°29/2000, as Disciplinas Eletivas Definidas são aquelas oferecidas “independentemente da ramificação na qual [o aluno] está inscrito”. Já as Disciplinas Eletivas Restritas “são aquelas oferecidas na ramificação do Curso ao que o mesmo [aluno] está vinculado”.

curadorias de exposições, produções de eventos acadêmicos-científicos, como seminários, encontros e colóquios, ações histórico-educativas em museus e galerias, pesquisa de campo, organização de acervos, ou seja, toda a prática associada ao fazer do historiador e do crítico. (GERALDO in: TERRA, 2010, pp.76-77).

Por esse motivo, Geraldo adverte que os Laboratórios quase sempre requerem “ações em instituições de artes, o que implica em uma extensão da atividade acadêmica para fora da rotina estudantil, proporcionando vivência profissional” (GERALDO in: TERRA, 2010, p.77).

4.2.2. Bacharelado em História da Arte da Escola de Belas Artes da UFRJ (EBA/UFRJ).

A bicentenária Escola de Belas Artes tem suas origens alicerçadas sobre a longa história da Academia Imperial das Belas Artes, a qual, com a queda da monarquia e o advento da república, passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes. A instituição fez parte do conjunto das unidades de ensino superior existentes no Rio de Janeiro que, na década de 1930, foram agregadas para constituir a então chamada Universidade do Brasil, primeira nomeação da UFRJ. Tendo em vista a extensa bibliografia produzida a respeito do tema, me restringirei de forma sucinta em alguns aspectos considerados mais relevantes para os fins do debate aqui proposto. Em um balanço sobre a importância fundamental da instituição original, a AIBA, para o contexto brasileiro do século XIX, Pereira tece os seguintes apontamentos:

Fundada com um projeto de futuro, a Academia colocava-se na contramão de uma sociedade mais afeita à literatura e à música, marcada pela escravidão e pelo desprestígio do trabalho manual – precisando, ainda, construir para as artes plásticas a passagem de mecânica para liberal. Assim, apesar das enormes dificuldades e das críticas constantes, a atuação da Academia é notável. Participou ativamente do projeto político de construção da nação após a independência. Iniciou a construção do campo artístico através da realização das Exposições Gerais. Incentivou o colecionismo, empenhando-se na formação dos acervos da Academia. E, do ponto de vista da formação do artista, conseguiu apresentar resultados muito positivos relativamente pouco depois de sua criação, em 1816, e de sua abertura efetiva, em 1826. Já a partir da década de 1850, é responsável pela formação de artistas como Vitor Meireles e Pedro Américo, que atingiram grau de qualidade compatível com os modelos europeus de sua mesma categoria. Um pouco mais tarde, na passagem do XIX para o XX, conseguiu formar uma geração significativa de artistas, bastante heterogêneos – como Almeida Júnior, Visconti, Amoedo, Belmiro de Almeida, entre outros –, que experimentaram diferentes vertentes da renovação da pintura europeia da época. (PEREIRA, 2016, p.239)

Apesar das dificuldades e limitações conjunturais, o projeto bem sucedido sofreu com o aprofundamento da crise que já se fazia sentir nos anos que precederam a virada do século XIX para o XX, como consequência do encadeamento de uma série de eventos que definiram os rumos políticos do país: a crise do Império, a ascensão dos movimentos abolicionista e republicano, a mudança na forma de governo e o desejo de modernização. Soma-se a isso os

problemas enfrentados pela instituição, os quais são elencados por Pereira: “falta de professores, deficiência orçamentária, críticas externas, sobretudo na imprensa, e insatisfação interna, tanto de professores quanto alunos”. Havia também o desejo de reforma do ensino acadêmico, movimento que se dividia com relação às propostas de mudanças: “de um lado pela continuidade da instituição com o ensino modernizado, e, por outro, pregando a sua extinção, preferindo investir na generalização do ensino básico, em que as artes estariam incluídas” (PEREIRA, 2016, p.240)⁴⁰⁴. Por fim, todos esses vetores conduzem à Reforma de 1890, por meio da qual

A Academia passou a chamar-se Escola Nacional de Belas Artes; os velhos professores são afastados; os jovens – especialmente Rodolfo Bernardelli e Rodolfo Amoedo – assumem o poder. Não há propriamente mudanças estruturais no método de ensino: continua a ênfase no desenho e o estudo criterioso do corpo humano. Mas há mudanças significativas, sobretudo na pintura, em relação à liberdade dos temas e à expressividade do artista. Os anos iniciais da ENBA, da Reforma de 1890 até pelo menos a década de 1920, foram de grande prestígio, sobretudo durante o mandato do diretor Rodolfo Bernardelli – de 1890 a 1915 – e após a mudança, em 1909, para o prédio, no melhor lugar do centro reformado da cidade, da Avenida Central. (PEREIRA, 2016, p.240)

Fachada da primeira sede da AIBA projetada por Grandjean de Montigny, inaugurada ainda inacabada em 1926. Fonte: DezenoveVinte – Arte no Brasil do século XIX e início do XX (site).

A nova sede para a ENBA, projetada pelo arquiteto Adolfo Morales de los Rios e inaugura em 1909. Fonte: Museu Nacional de Belas Artes.

⁴⁰⁴ Ainda sobre esse embate, Migliaccio afirma que “um primeiro projeto de reforma do ensino artístico, calcado nos princípios do Positivismo de Comte, foi apresentado por um grupo composto por Montenegro Cordeiro, Decio Vilares e Aurélio Figueredo, que vieram a ser conhecidos como ‘os positivistas’. Esse projeto propunha a extinção da Academia do Rio de Janeiro, a introdução do ensino do desenho nas escolas de todos os níveis e a criação de museus regionais nos vários centros da federação, que promovessem a educação artística a todos os setores da população. Um segundo grupo, liderado por Rodolfo Bernardelli e Rodolfo Amoedo, elaborou um projeto de reforma que mantinha a Academia no Rio e seu papel proeminente na educação artística, reformulando a estrutura segundo o modelo europeu, francês em particular. Esse grupo, que passou a ser designado ‘os modernos’, conseguiu impor sua visão e manteve substancialmente intacta a função centralizadora da academia carioca e seu vínculo com o poder político” (MIGLIACCIO in: BARCINSKI, 2014, pp.217-218).

A ENBA transferiu-se, na primeira década do século XX, do prédio projetado por Grandjean de Montigny (1776-1850) para o edifício da Avenida Central (atual Avenida Rio Branco) de autoria do arquiteto Adolfo Morales de los Rios (1858-1928), construído no contexto do projeto de modernização urbanística realizada durante a gestão do prefeito Francisco Pereira Passos (1836-1913) na então Capital Federal. O antigo prédio foi demolido, tendo sido conservado apenas o pórtico, o qual foi transferido, no final da década de 1930, de seu endereço original (Travessa Belas Artes, próximo à Praça Tiradentes) para o Jardim Botânico. A escola ocupou o prédio até 1976, quando a já renomeada EBA foi transferida para Cidade Universitária, situada na Ilha do Fundão. O Museu Nacional de Belas Artes, criado em 1937 por decreto do então presidente Getúlio Vargas, com o qual a escola já dividia as instalações, manteve-se no prédio, o qual ocupa até os dias atuais.

Apesar de não pretender-se aqui aprofundar o assunto, é importante ressaltar que os embates entre vanguarda e tradição marcaram profundamente a historiografia artística brasileira do século XX, a qual baseou-se (e, em grande medida, ainda se baseia) numa crítica dos modelos de ensino e produção artística atribuídos como acadêmicos e no louvor da chamada modernidade como um caminho de rompimento de paradigmas, renovação e abertura para novas experiências. No entanto, essa divisão em que uma parte necessariamente se opõe a outra, anulando todos os seus possíveis argumentos, guarda inúmeros problemas. Nas palavras de Pereira, “é sempre delicado tocar nesse assunto, mesmo depois de várias décadas de questionamento tanto do Academicismo quando do Modernismo, mas creio que ainda perdura – pelo menos entre nós – a ideia mais radical de que ou você admira as vanguardas históricas ou se põe contra elas” (PEREIRA, 2016, p.255). Em outro trabalho, Pereira tece a seguinte crítica, a qual parece complementar a ideia expressa no trecho anterior:

Já tem sido bastante apontado por literatura recente que esta historiografia dominante até os anos 1980 foi produzida a partir das ideias modernistas e comprometida com a sua militância. Construiu uma narrativa dicotômica, enraizada no confronto radical entre vanguarda e academicismo, gerando certas ideias que se cristalizaram sobre arte e cultura brasileiras, como, por exemplo, a mitificação do período colonial, o desprestígio do século XIX – rotulado genericamente como acadêmico –, e a narração do modernismo reduzido a apenas uma vertente – àquela criada a partir dos artistas e teóricos paulistas dos anos 1920. (PEREIRA in TERRA, 2010, p.22)

De todo modo, o bacharelado em história da arte oferecido pela EBA/UFRJ já funda-se como herdeiro dessa trajetória, algo que é reiterado tanto nos artigos publicados pelos professores envolvidos no processo de criação do mesmo, como na forma como o projeto político pedagógico do curso é construído. Na primeira parte da “Proposta de Curso de

Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro / EBA/UFRJ – Bacharelado em História da Arte” (a saber: apresentada ao Conselho Universitário – CONSUNI – em maio de 2008), há uma longa contextualização institucional, na qual é memorada a história da UFRJ, da EBA e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Ou seja, há uma insistência em ressaltar a longa tradição histórica.

Ainda com relação à redação do projeto de curso apresentado ao CONSUNI para descrever o perfil do egresso, foram usadas de forma adaptada as Diretrizes Curriculares de História – CNE/CES 492/2001⁴⁰⁵, sob a justificativa de que “como não há uma Diretriz Curricular individual para a ‘História da Arte’, a Comissão optou pela CNE/CES492/2001, utilizando suas premissas gerais e adequando-as ao conceito do curso de História da Arte ora apresentado” (PROPOSTA DE CURSO, EBA/UFRJ, 2010, p.18). Essa mesma informação é reiterada no artigo de Guimarães, no qual inclusive o trecho da descrição da capacitação do formado é redigido *ipsis litteris* tal como no projeto de curso (GUIMARÃES in: TERRA, 2010, pp.67-68). Para fins de comparação, cito, em primeiro lugar, o trecho tal como aparece nas Diretrizes Curriculares de História: “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA – CNE/CES 492/2001, p.7). Agora, tal como é adaptado na proposta do curso e no artigo de Guimarães: “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho como Historiador (de Arte), em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e artístico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (PROPOSTA DE CURSO, EBA/UFRJ, 2010, p.18; GUIMARÃES in: TERRA, 2010, p.57). Tanto a redação da proposta de curso como do artigo de Guimarães prosseguem delimitando os lugares de atuação de tal profissional, e novamente o texto é uma adaptação das Diretrizes, os quais podem ser comparados a seguir:

Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.). (DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA – CNE/CES 492/2001, pp.7-8)

Este profissional deverá ainda suprir demandas sociais específicas relativas aos seus campos de conhecimento, incluindo a assessoria a entidades públicas e privadas nos

⁴⁰⁵ BRASIL. Parecer CNE/CES N°492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. p. 50. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 de julho de 2001. Seção I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

setores culturais, artísticos, turísticos, etc. bem como em futuras incursões na carreira de magistério respaldada por formação compatível. (PROPOSTA DE CURSO, EBA/UFRJ, 2010, p.18; GUIMARÃES in: TERRA, 2010, p.57).

Na realidade, esse não seria um problema, se, como será trabalhado com detalhes em tópico mais adiante, uma das ideias que pautam as discussões sobre o lugar institucional e epistemológico da história da arte é a defesa de sua existência junto às ciências humanas, como um braço da história. No entanto, esse é justamente o argumento usado, por exemplo, pela ANPUH para condenar a criação de bacharelados específicos em história da arte, os quais são considerados pela associação como uma especialização precoce. Essa é uma situação de disputa de territórios e limites tão complexa e os dois trechos praticamente descrevem um mesmo lugar de atuação para os dois profissionais que, cada qual a seu modo, reclamam a manutenção de seus domínios de poder ou o reconhecimento da sua especificidade. Nesse sentido, parece haver algo nessa apropriação das Diretrizes Curriculares da História que não se encaixa com a reclamação pelo reconhecimento por parte dos historiadores da arte.

Outra característica particular do bacharelado em história da arte da UFRJ, e que também tem relação direta com essa história institucional, é que, além desse curso, são oferecidas pela EBA várias outras graduações, as quais são elencadas a seguir: pintura, escultura, gravura, desenho industrial/projeto de produto, comunicação visual/design, artes cênicas (com duas habilitações: cenografia e indumentária), composição de interior, composição paisagística, licenciatura em educação artística (com duas habilitações: artes plásticas e desenho), conservação e restauração. Esse perfil de escola de artes com múltiplas formações também impacta na forma como o currículo é proposto. Tal como já foi tratado no caso do curso da UERJ, o contato com a formação artística faz com que o currículo esteja em diálogo com a experimentação dessa área de direta interlocução institucional.

O curso oferecido pela UFRJ é estruturado a partir de três segmentos: nível básico; nível de desenvolvimento; nível de aprofundamento (ANEXO 13). O nível básico, marcado por conteúdos de formação geral, é composto por disciplinas por meio das quais pretende-se “estudos de fundamentação teórica relativas às especificidades da percepção e reflexão sobre os fenômenos artísticos”. O nível de desenvolvimento é composto por disciplinas que propõem “estudos e processos de interação com outras áreas de conhecimento, objetivando fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do estudante”. É constituído por conteúdos de formação específica de caráter obrigatório e disciplinas optativas de escolha restrita ao Bacharelado em História da Arte (GUIMARÃES in: TERRA, 2010, p.59). No âmbito das disciplinas optativas de escolha restrita, segundo Guimarães,

Foi criado um elenco de disciplinas denominadas ‘Tópicos Especiais’, que oferece a possibilidade dos professores oferecerem nas disciplinas programas diferenciados conforme seu tema de interesse. Estas disciplinas também permitirão o convite de palestrantes ou mesmo professores interessados em oferecer cursos que possibilitem novas experiências desde que em acordo com o projeto pedagógico e a filosofia do curso. Pretende-se também nestas disciplinas estimular as diversas práticas acadêmicas, sejam aquelas da pesquisa documental, ou aquelas que venham a promover atividades de extensão, colocando o futuro historiador em contato com as necessidades que sua área possa suprir junto à sociedade e ao tempo refletindo e problematizando tais necessidades. (GUIMARÃES in: TERRA, 2010, p.59)

O Nível de Aprofundamento, o qual abarca disciplinas que pretendem a formação profissional, tem por objetivo o “desenvolvimento do conhecimento e de atividades vinculadas a qualificações técnicas e conceituais compatíveis com a realidade profissional do campo da Arte”. É prevista ainda uma série de disciplinas de caráter teórico e/ou prático que visam a formação de livre escolha do aluno, oferecidas pelos outros cursos da EBA como eletivas (GUIMARÃES in: TERRA, 2010, pp.59-60).

4.2.3. Bacharelado em História da Arte da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP (EFLCH/UNIFESP).

O contexto de criação do bacharelado em história da arte da UNIFESP é repleto de particularidades. A começar pela história da própria universidade, que durante a maior parte de sua existência esteve especificamente vinculada à formação de profissionais para a área da saúde: suas origens se fundam na Escola Paulista de Medicina, a qual foi criada em 1933, reconhecida oficialmente em 1938 e federalizada em 1956. A criação da Escola foi seguida pela fundação do Hospital São Paulo e da Escola de Enfermagem, todos na mesma década de 1930. A transformação de tais instituições em uma única universidade – a UNIFESP – deu-se apenas em 1994⁴⁰⁶. O processo de expansão da universidade, ocorrido a partir da primeira década do século XXI, foi possibilitado maiormente pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Hoje, a UNIFESP é constituída por seis campi. No campus São Paulo, o mais antigo, se encontram ainda hoje alocadas as Escolas Paulistas de Medicina e de Enfermagem, além de outros serviços: Unidade Avançada de Extensão Universitária Santo Amaro, a Universidade Aberta à Terceira Idade, o Núcleo de Extensão – NUPAEX e o Centro de Ensino de Habilidades e Simulação Professora Helena Nader. Os campi mais recentes são: Baixada Santista (Instituto de Saúde e Sociedade e Instituto do Mar),

⁴⁰⁶ Informações consultadas no site da Escola Paulista de Medicina (UNIFESP). Disponível em: <<http://www.unifesp.br/campus/sao/epm/institucional/apresentacao/historia>>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

Diadema (Institutos de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas), Guarulhos (Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), Osasco (Escola Paulista de Política, Economia e Negócios), São José dos Campos (Instituto de Ciência e Tecnologia), Zona Leste (Instituto das Cidades – campus em implantação).

Como já observado, além da criação de novos cursos de graduação (como é o caso dos objetos em análise nesta tese), o REUNI possibilitou também a implantação de novos campi, como foi o caso do Campus Guarulhos, no qual se encontra atualmente localizada a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), unidade acadêmica na qual a História da Arte convive com cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (Departamento de Ciências Sociais), História (Departamento de História), Letras (Departamento de Letras), Filosofia (Departamento de Filosofia) e Pedagogia (Departamento de Educação). Esse percurso institucional é registrado no projeto pedagógico do bacharelado em História da Arte, como pode-se verificar no trecho transcrito a seguir:

Para atender às necessidades de ampliação de vagas no ensino superior, a UNIFESP integrou-se, em 2005, ao Programa de Expansão das Universidades Federais (REUNI), propondo-se a atuar em três frentes principais: criação de cursos superiores – especialmente nas áreas de Ciências Exatas e Humanas –, introdução do sistema de cotas e implantação de cursos noturnos. A instalação de novos campi em outros municípios representou a mobilização de recursos humanos capazes de articular as ações necessárias, exigiu o aporte de verbas consideráveis e motivou a abertura de concursos públicos para a admissão de docentes e técnicos administrativos. A UNIFESP – até então especializada em ciências da saúde – redirecionou-se para atingir a universalidade do conhecimento. [...] A UNIFESP implantou no município de Guarulhos, segunda maior cidade do Estado de São Paulo, sua Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH). (PROJETO PEDAGÓGICO RESUMIDO, EFLCH/UNIFESP, 2011, pp.6-7)

O curso da UNIFESP é o único do Brasil alocado em uma unidade acadêmica voltada às ciências humanas. Além disso, é o único curso de história da arte que, mesmo localizado em uma megalópole, encontra-se alojado em um campus periférico. A EFLCH encontra-se sediada na região dos Pimentas, a mais populosa do município de Guarulhos, o qual possui a segunda maior população de todo estado paulista, à sua frente estando apenas a capital com 12 milhões de habitantes, que ainda hoje guarda a posição de maior metrópole da América Latina. Entre os motivos atribuídos à concentração populacional na região dos Pimentas estão a proximidade da capital paulista e a presença de importante malha rodoviária⁴⁰⁷, fatores que tem relação direta com o desenvolvimento industrial observado no município de Guarulhos a partir da década de 1950, tornando a região um atraente destino migratório para populações oriundas

⁴⁰⁷ A região é atravessada pelas Rodovias Presidente Dutra, comumente chamada de Via Dutra (BR-116) e a Rodovia Ayrton Senna (SP-70).

particularmente do nordeste brasileiro. De acordo com Santos, “ainda contando com vastas porções de terra desabitadas, a localidade [dos Pimentas] foi pouco a pouco sendo ocupada pelos citados imigrantes e outras pessoas de baixa renda que procuravam oferecer-se como mão-de-obra para as indústrias nascentes”. Nesse sentido, apesar da proximidade da cidade com o maior PIB do país, Guarulhos é um município que guarda profundos contrastes em relação à capital, os quais se expressam exemplarmente no Pimentas, cuja qualidade da urbanização, segundo Santos, “pode ser questionada, uma vez que partes importantes do bairro são dominadas por moradias precárias inseridas em territórios bastante falhos em termos de infraestrutura” (SANTOS, 2014, pp.7-10)⁴⁰⁸.

Apesar de parecerem informações que não tem uma relação direta com a dinâmica interna à universidade, de acordo com matéria assinada por Paulo Saldaña e publicada, em 2012, no jornal O Estado de São Paulo⁴⁰⁹, um grupo de professores da UNIFESP atuante no Campus Guarulhos teria entregue um dossiê à reitoria, no qual pressionava para que a unidade mudasse da cidade, polêmica que, de fato, se tornou pública e foi pauta de debates bastante controversos na época. Entre as justificativas, estaria o desconforto em relação à localização do campus, considerado isolado geográfica e culturalmente, o que dificultaria o acesso de funcionários e alunos, colaborando assim para o alto nível de evasão. Apesar de, conforme noticiado, a ideia não ter sido aceita de forma unânime, é indicado que uma parcela considerável do corpo docente seria favorável à mudança. Além disso, o dossiê teria exposto e argumentado contra a ideia que deu origem ao projeto de instalação do campus em Guarulhos. Segundo a matéria, apesar da UNIFESP Guarulhos ter sido projetada e fundada com fins de também contribuir para o desenvolvimento da região, o argumento é apontado no dossiê como uma falácia, já que a universidade teria poder de atuação restrito e dependeria igualmente do

⁴⁰⁸ Santos também referencia o documento “Plano Local de Habitação de Interesse Social em Guarulhos” (2011), elaborado pela Secretaria Municipal de Habitação de Guarulhos, o qual não foi localizado, pois o link de acesso é informado como expirado e a busca pelo título se mostrou improdutiva. No entanto, transcrevo aqui trecho que considero relevante para as análises em questão: “De fato, regiões como a de Pimentas são consideradas pela própria prefeitura de Guarulhos como ‘locais carentes de infraestrutura e, em princípio, inadequados à ocupação, considerando restrições de ordem geológica e ou ambiental’. Nesse sentido, ‘caracteriza-se pela urbanização periférica, com exiguidade de áreas verdes e institucionais, descontinuidade do sistema viário, lotes de tamanho reduzido, frequentemente subdivididos e com mais de uma família residente [em nota: Conforme o documento “Plano Local de Habitação de Interesse Social em Guarulhos”, elaborado pela Secretaria Municipal de Habitação (2011, p. 58)]” (SANTOS, 2014, p.8). Outro dado de relevância apontado por Santos refere-se à situação da segurança pública da região: “De acordo com o Mapa da Violência (2012), a cidade de Guarulhos foi considerada a décima primeira cidade mais violenta entre os 39 municípios que compõem a região metropolitana de São Paulo. Localizada em uma região de Guarulhos repleta de problemas, não causa surpresa que a comunidade de Pimentas enfrente grandes desafios na área de segurança pública” (SANTOS, 2014, p.14).

⁴⁰⁹ SALDAÑA, Paulo. Professores da Unifesp de Guarulhos defendem mudança do campus para SP. In: **O Estado de São Paulo (online)**. Publicado originalmente em: 03 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,professores-da-unifesp-de-guarulhos-defendem-mudanca-do-campus-para-sp-imp-910258>>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

empenho da prefeitura local em dar condições inclusive para a permanência do campus, já que, por exemplo, uma das principais queixas era em relação à dificuldade de acesso. Ainda de acordo com a matéria, haveria uma insatisfação com relação ao perfil dos alunos: “muitos dos mais bem colocados desistem de se matricular ao conhecer o campus. ‘Estudantes com melhor preparo desistem de frequentar a EFLCH, obrigando-a a receber estudantes semialfabetizados’, diz o dossiê” (SALDAÑA in: ESTADÃO, 2012). Na época, representações estudantis se posicionaram publicamente contra tais ideias, bem como membros do corpo docente e administrativo. Por fim, negociações foram feitas entre a comunidade acadêmica local, a universidade e a prefeitura, e a decisão final foi de que o campus seria mantido. Para isso, um novo prédio foi construído, já que a deficiente infraestrutura local era também um dos fatores de descontentamento.

A complexa situação poderia ser analisada por diversos pontos de vista, pois trata-se de uma disputa política e social com diversas camadas de significados. Afinal, quando se é exposta a dificuldade de acesso ao campus, fica claro, por exemplo, que os reclamantes não habitam na região e que, muito provavelmente, não observam seu entorno como o público-alvo de suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, deve-se ter em vista que manter um campus voltado às ciências humanas em uma região com uma presença ínfima de equipamentos oficiais de cultura, para citar apenas um dos problemas estruturais do contexto, deve realmente ser um imenso desafio. Muito distante da realidade da capital, o município de Guarulhos não possui sequer um museu de arte⁴¹⁰. De acordo com as informações disponível no site da prefeitura, existem dois espaços próximos disso: o Centro Permanente de Exposições de Arte Prof. José Ismael e o Museu Histórico Municipal. Nesse adverso contexto, é possível imaginar que a situação de um bacharelado em história da arte deve ser ainda menos prestigiosa. Em conversa com o historiador da arte André Tavares, professor da UNIFESP, questionei-o como foi a aceitação do novo curso na EFLCH, já que o início de sua atuação naquela universidade deu-se em virtude da criação do bacharelado em história da arte, logo no início de seu funcionamento. Transcrevo parte da resposta a seguir:

Existe preconceito. O curso de história da arte é visto tradicionalmente como elitista, o que não é verdade em cem por cento dos casos e, muitas vezes, não é verdade em absoluto. Ele foi visto [na EFLCH/UNIFESP] como um curso supérfluo. Eu acho que é uma acusação que se repete não só aqui, mas em diversos outros espaços que eu frequentei, inclusive na UNICAMP, UFMG, USP. Isso tem que ser dito. Eu acho que existe um desconhecimento absoluto da especificidade da disciplina e é isso que

⁴¹⁰ A informação pode ser verificada em: <<http://www.guarulhos.sp.gov.br/pagina/esp%C3%A7os-culturais>>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

faz com que os demais cursos não a compreendam. (TAVARES, DEPOIMENTO ORAL, JANEIRO DE 2014)

No entanto, é importante não perder de vista que o problema da instalação do campus apenas evidenciou uma situação vivenciada pelas populações locais, as quais, via de regra, não tem condições, espaço e voz para colocarem as mesmas queixas (como o problema de transporte público) para serem discutidas amplamente.

É possível ainda especular que a instalação da EFLCH, uma unidade voltada às ciências humanas, algo percebido tanto pelo senso comum quanto possivelmente por membros da comunidade científica como um equívoco, muito distante da vocação original da universidade, em uma região política, econômica e socioculturalmente desprestigiada, não deve ser uma tarefa muito fácil. Com isso, pode-se igualmente prever que não deve ser uma situação muito tranquila a disputa de reconhecimento interno, expresso em investimentos orçamentários pelas humanidades com áreas de maior poder de persuasão política, como é o caso da área médica, ainda mais no caso da UNIFESP, que é a unidade mais antiga, que dá origem à instituição. Tal argumentação parece fazer sentido considerando que Jens Baungarten, professor de história da arte da UNIFESP e que é responsável pelo projeto de criação do bacharelado, inicia seu artigo dedicado ao mesmo com a seguinte questão: “o que pode oferecer um curso de graduação [em história da arte] dentro de um campus de ciências humanas, que por sua vez, se encontra em uma tradicional universidade de saúde?” (BAUNGARTEN in: TERRA, 2010, p.81).

Voltando-se agora especificamente às características do curso, a matriz curricular do bacharelado oferecido pela UNIFESP, nas palavras de Baumgarten, tem na interdisciplinaridade sua especificidade. O currículo é estruturado por unidades curriculares (UCs) obrigatórias (ou fixas), conexas e eletivas (ANEXO 15 e 16), forma de organização que reflete e justifica uma particularidade do curso em relação aos demais: é o único não instalado em uma escola ou instituto de artes, mas em uma unidade acadêmica que agrupa filosofia, letras e ciências humanas.

A especificidade da matriz curricular está na ênfase na interdisciplinaridade, que permite um diálogo com os outros cursos e, além disso, possibilidades de diálogo com os outros campi, além de uma flexibilidade do currículo que garanta o exercício da autonomia do estudante. Nessa perspectiva, a matriz curricular segue o modelo geral do Campus Guarulhos, com unidades curriculares (UCs) obrigatórias, eletivas e conexas. A História da Arte analisa objetos artísticos e/ou representações visuais. Por isso, uma das suas competências centrais é a de analisar as relações entre a estética e a teoria geral da sensibilidade, da sensação e do sensível, o que se aproxima da História da Filosofia. Porém, a História da Arte faz parte também das Ciências Humanas, sobretudo das ciências que lidam com fenômenos históricos, sociais e culturais (História, Sociologia, Antropologia). Uma parte central do ensino e da pesquisa está situada na contextualização histórica e cultural dos objetos, em sua

recepção, na historização dos conceitos e teorias, na reflexão crítica de construções sociais e políticas, de gênero ou raciais. (BAUMGARTEN in: TERRA, 2010, p.85)

No entanto, ao mesmo tempo que observa as interfaces institucionais e epistemológicas, Baumgarten procura também apresentar as particularidades que fundamentam o campo da história da arte, justificando assim sua especificidade, bem como a importância do curso e da disciplina para o contexto brasileiro:

O curso propõe um diálogo intenso com as abordagens transdisciplinares relacionadas às artes e aos estudos da imagem. As imagens e obras de arte visuais criaram ao longo da história um universo expressivo próprio, irredutível à linguagem discursiva. Por isso, suas mensagens e significados só podem ser analisados a partir de sua própria lógica, apta a integrar os estratos de sentido que lhe conferem, de um lado, sua sedimentação histórica (dimensão diacrônica) e, de outro, sua eficiência comunicativa em situações culturais específicas, em cujo horizonte as imagens interagem com outras esferas da vida e do imaginário sociais: a economia, a política, a religião, as trocas simbólicas, etc. (dimensão sincrônica). [...] No âmbito deste campo do conhecimento reúnem-se, pois, a historiografia dos últimos cinco séculos e a sua constituição como disciplina específica há duzentos anos. A disciplina possui metodologia própria. O presente conceito de um Curso de História da Arte ultrapassa os limites de uma História da Arte tradicional, ao abranger todas as imagens artísticas e não-artísticas e levar em consideração todas as formas de representações visuais. Longe de ser um curso elitista, como se supõe, reflete, ao contrário, sobre temas que interessam de perto e de imediato à realidade brasileira contemporânea. Imagens são conhecidas em quase todas as culturas. Os seus significados, funções e objetivos são discutidos, às vezes polemicamente. (BAUMGARTEN in: TERRA, 2010, pp.83-84)

O currículo do curso se estrutura a partir de três grandes áreas: “a) Arte ocidental (incluindo arte brasileira, latino-americana, norte-americana desde o século XVI e europeia desde a Antiguidade); b) Arte do Oriente, da África, do mundo árabe e indígena; c) Estudos visuais e da imagem”. Baumgarten afirma ainda que “aspectos sincrônicos e diacrônicos” são considerados norteadores do curso, cuja base fundamenta-se em três pilares:

1. a formação do olhar a partir dos métodos estabelecidos na História da Arte, inclusive a historização e contextualização das teorias e métodos;
2. uma História da Arte que rompe com o Eurocentrismo e o Nacionalismo e estabelece uma leitura da arte ocidental que abrange a arte latino-americana incluindo a arte brasileira a partir do século XVI e analisa, ainda, a arte da África, da Ásia, do mundo Árabe e do Islã;
3. uma História da Arte que também responde aos chamados Estudos Visuais incluindo, na formação obrigatória, as mídias contemporâneas, como a fotografia, o cinema e os meios eletrônicos. Nesse aspecto, não são consideradas somente imagens artísticas, mas qualquer representação visual, inclusive seus usos em outros campos de conhecimento como, por exemplo, a importância das imagens na medicina (diagnósticos por imagem), nas técnicas e na informática. (BAUMGARTEN in: TERRA, 2010, p.86).

4.2.4. Bacharelado em História da Arte do Instituto de Artes da UFRGS (IA/UFRGS).

Das cinco unidades acadêmicas que hoje oferecem cursos de bacharelado em história da arte, o Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é a segunda mais antiga, a qual tem origem no Instituto Belas Artes do Rio Grande do Sul (IBA-RS)⁴¹¹, fundado em 22 de abril de 1908.

Paulo Gomes, historiador da arte e professor do IA/UFRGS, ao tratar da formação, consolidação e amadurecimento das artes plásticas no Rio Grande Sul, lembra que a história daquele estado é marcada por uma “tardia colonização portuguesa”, o que o fez não participar “do rico passado colonial verificado em outras regiões do Brasil”: “as manifestações plásticas das Missões Jesuíticas não chegaram a transmitir uma herança, e o Estado ficou à mercê de artistas viajantes e de profissionais estrangeiros que aqui [no Rio Grande do Sul] aportavam para pintar retratos e, eventualmente, ensinar a arte aos poucos interessados na atividade”. Isso não significa que, antes do IBA-RS, inexistisse uma produção plástica local. Ao contrário, Gomes afirma que artistas como o já citado Manuel Araújo Porto Alegre⁴¹² e Pedro Weingärtner (1853-1929) iniciaram suas trajetórias artísticas num contexto alheio a “uma tradição”, “sem condições e meios adequados”, numa distante e “intelectualmente desprovida província” (GOMES in: BRITES et al., 2012, pp.17-18). E assim prossegue:

Evidentemente, havia uma produção plástica local que atendia às demandas imediatas, principalmente da arte religiosa, da cenografia, da arquitetura, da arte cimiterial etc., mas isso não caracterizava uma produção plástica autônoma. Talvez seja por causa dessa ausência de tradição que a fundação do Instituto Livre de Belas Artes [o IBA-RS], em 1908, e, após, em 1910, a abertura da Escola de Artes promoveram o surgimento de uma produção plástica no Rio Grande do Sul. Através da formação de artistas, a Região Sul começou a constituir, finalmente, uma linguagem plástica local. (GOMES in: BRITES et al., 2012, p.18)

Para que se possa entender melhor o papel do IBA-RS na constituição da identidade artística e cultural do Rio Grande do Sul, é importante considerar, como bem aponta Gomes e detalha Suzana Gastral, professora da PUC-RS, as particularidades históricas daquela região. Ao contrário do litoral brasileiro que, desde a extremidade mais oriental do nordeste até São Vicente (SP), foi ocupado de forma mais regular a partir o primeiro século de colonização e é onde, não por acaso, foram fundados os dois centros administrativos coloniais (Salvador e Rio

⁴¹¹ Assim como no caso do IBA-RJ, a instituição localizada em Porto Alegre surgiu como Instituto Livre de Belas Artes e passou posteriormente a se chamar Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul. De forma a minimizar confusões, uso simplesmente a segunda nomenclatura e sua sigla (IBA-RS).

⁴¹² Como foi visto brevemente no capítulo 2, Manuel Araújo Porto Alegre tem grande importância para história da Acadêmica Imperial de Belas Artes. No entanto, nas palavras de Gomes, apesar de seu vínculo com o ensino acadêmico, sua atuação não teve repercussão no Sul (GOMES in: BRITES et al., 2012, p.19).

de Janeiro); Gastal aponta que “o Rio Grande do Sul, no século XIX, é ainda uma sociedade em constituição”. E assinala: “só no século XVIII, ou seja, quase dois séculos depois [do início da ocupação portuguesa], é que os colonizadores iniciaram a exploração sistemática da parte sul do país” (GASTAL in: GOMES, 2007, p.31). A autora apresenta dois motivos que contribuíram para o retardo da ocupação dessa região:

Esta ocupação territorial aconteceu de forma mais tardia em relação ao resto do Brasil, primeiro, porque os limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas deixavam esta parte do continente entregue aos espanhóis e fora da alçada portuguesa; depois, porque a costa do Rio Grande do Sul, retilínea e sem profundidade, impedia que os navios ali atracassem. A exploração do território, dessa forma, deveria ser feita a partir do interior, desbravando matas. E assim aconteceu. (GASTAL in: GOMES, 2007, p.31)

O Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494 (menos de dois anos depois da chegada das naus de Colombo e menos de uma década antes do início do processo colonizador das terras dos brasis, o que já o fez matéria de controvérsias historiográficas), pré-delimitava os limites de exploração dos novos territórios “descobertos” e “por descobrir”. Assim, como afirma Gastal,

Além das agruras naturais decorrentes do percorrer um território de mata virgem, chegar ao sul do Brasil contou com outro agravante: a região seria palco de disputas entre portugueses e espanhóis, por um largo período. [...] Em decorrência disto, ao longo dos séculos XVII e XVIII, à exceção do episódio jesuítico das Missões espanholas [...], o território foi ocupado apenas por algumas estâncias de criação de gado, e por raras povoações: Rio Pardo, Rio Grande, Viamão e Porto Alegre, entre elas. Enquanto o resto do Brasil – em especial na parte litorânea – era colonizado, o território gaúcho manteve-se como local de passagem, onde os bandeirantes buscavam gado e indígenas para escravizar. A fixação plena no território se daria apenas no século XIX e, só então, começariam a surgir os embriões do que viria a se constituir na arte regional. (GASTAL in: GOMES, 2007, p.31)

Do ponto de vista do processo de desenvolvimento de um “sistema de artes” regional, Gastal propõe que a história do Rio Grande do Sul pode ser dividida em dois momentos. O primeiro delimita-se até o início da última década do século XIX e é “marcado pela intensa chegada de imigrantes europeus não-ibéricos e as consequências econômicas decorrentes, entre elas o crescimento de Porto Alegre, impondo-a como centro regional”. O segundo momento, que abarca um período que se inicia nos anos 1890 e se estende até o final da década de 1920, se caracteriza “pela urbanização e pela consolidação de uma burguesia local – em especial em Porto Alegre – com novos anseios e uma nova sensibilidade, enfim, levando àquilo que se costuma chamar de ‘modernidade’” (GASTAL in: GOMES, 2007, p.31)⁴¹³. E é justamente

⁴¹³ Apesar da divisão proposta por Gastal não me parecer equivocada, há de se ter em vista que esse processo de urbanização por ela referenciado deve ser compreendido com certa cautela. De acordo com Kern, “nos anos 1910 e 20, a estrutura socioeconômica rio-grandense está alicerçada no meio rural, com a pecuária e agricultura, e na

nesse segundo momento que se insere a fundação do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul. Para Maria Lúcia Bastos Kern, historiadora da arte e professora da PUC-RS,

O dinamismo do ambiente cultural propicia a criação da Escola de Artes [uma das três escolas que compunham o IBA-RS⁴¹⁴], em 1908, por um grupo de intelectuais e políticos. Essa, desde a sua fundação, é dirigida pelo artista Libindo Ferrás, que estrutura o sistema de ensino baseado nos cânones estéticos clássicos e princípios morais. A partir destas acepções, a arte deveria ter fins pedagógicos e o seu aprendizado ser efetuado através de cópias e reproduções de obras dos mestres europeus, evitando assim o estudo do modelo vivo. Esta instituição de ensino enfrenta dificuldades para a contratação de docentes, tendo que trazê-los de outros estados brasileiros e do exterior. [...] Até a fundação da Escola, o ensino de artes do RS, como em outros estados do país, era feito em ateliês de artistas, em geral, estrangeiros. Alguns estudantes se dirigiam para o Rio de Janeiro, onde ingressavam na Escola Nacional de Belas Artes, enquanto outros iam para o exterior. (KERN in: GOMES, 2007, p.52).

Círio Simon, historiador da arte e professor do IA/UFRGS, dedicou-se a um estudo aprofundado a respeito “das origens do atual Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os anos de 1908 até 1962”⁴¹⁵. Segundo o autor,

O Instituto foi formado por lideranças regionais, oriundas de um projeto civilizatório solidário, constituído pelos Cursos Superiores Livres na capital do estado do Rio Grande do Sul, durante a Primeira República Brasileira. Numa segunda etapa, esses Cursos Superiores Livres constituíram a Universidade de Porto Alegre, como a primeira universidade do Rio Grande do Sul. Os eventos da sua origem e a passagem do Instituto Livre de Belas Artes para a universidade, revelam uma série de condições que a autonomização da arte exige para se institucionalizar. (SIMON, 2003, p.5)

Os discursos inscritos na história do IBA-RS se aproximam, obviamente que consideradas as devidas particularidades das duas conjunturas históricas, daqueles que forjaram a homônima instituição carioca: revelam um projeto civilizador, que tinha o ensino das artes como um dos vetores fundamentais. De acordo com Simon, desde o início os fundadores

cidade com as atividades industrial e comercial. A industrialização é ainda incipiente, porém estimulada, em parte, pelo capital gerado pelo comércio, setor dinamizado principalmente pelos imigrantes europeus e seus descendentes. Com o desenvolvimento econômico propiciado por estes setores, Porto Alegre tem a sua estrutura urbana modernizada, sendo erigidas obras de engenharia e arquitetura de grande envergadura, públicas e privadas, que simbolizam a sua prosperidade. Essas mudanças permitem o embelezamento da cidade e o surgimento de novas formas de sociabilidade, as quais se dão em torno dos cafés, confeitarias, praças, livrarias, teatros, cinemas, saraus culturais e exposições de artes, assim como do acesso paulatino das elites ao ensino superior. Esta formação se processa fora do Estado ou em Porto Alegre e viabiliza a constituição de grupos de profissionais e intelectuais que exercem papel significativo na imprensa local e nos campos cultural e político” (KERN in: GOMES, 2007, pp.51-52).

⁴¹⁴ O IBA-RS era composto por três escolas distintas: o Conservatório, a Escola de Artes e o Departamento de Arte Dramática. Essa antiga organização da instituição reverbera ainda hoje na unidade acadêmica sob responsabilidade da UFRGS. O Instituto de Artes é dividido em três departamentos: Departamento de Música, Departamento de Artes Visuais e Departamento de Arte Dramática.

⁴¹⁵ SIMON, Círio. **Origens do Instituto de Artes da UFRGS: etapas entre 1908-1962 e contribuições na constituição de expressões de autonomia no sistema de artes visuais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: PUC-RS, 2003. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2632/000323582.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 de setembro de 2016.

revelaram “uma consciência da teleologia da instituição da arte” (SIMON, 2006, p.43). Da mesma forma que o IBA-RJ, apesar do entusiasmo gerado pela criação do IBA-RS, o instituto sofreu reveses, principalmente no longo processo de integração à Universidade de Porto Alegre (atual UFRGS), ocasionados tanto pela sua delicada situação financeira, como também envolvendo questões de profissionalização, reconhecimento e institucionalização da formação artística. Só pra constar, entre 1936 e 1962, o IBA-RS foi incorporado e desanexado inúmeras vezes à universidade (GOMES in: BRITES et al., 2012, pp.175-192).

Como pode-se prever, a história do IBA-RS é longa e complexa, o que torna impossível o seu tratamento de forma extensiva e em profundidade na presente pesquisa. Apesar de sua fundação preceder em quase meio século a criação do IBA-RJ, é interessante observar um momento de quase intersecção entre ambas. Como ocorreu com o IBA-RJ, a escola do Rio Grande do Sul também mereceu, ao longo de sua história, destaque na imprensa, sendo descrita em palavras, imagens e ideias de forma muito similar ao retrato desenhado pela imprensa fluminense. Ou, para ser mais correta: o discurso a respeito da carioca refletia uma visão que já se embrenhava na forma como a outra era enquadrada. Basta, por exemplo, comparar os conjuntos fotográficos MULHERES NO IBA-RJ I, II e III (capítulo 3, subtítulo 3.2) e MULHERES NO IBA-RS (a seguir). O segundo conjunto fotográfico foi montado a partir das imagens que compõem a matéria intitulada “Em Porto Alegre uma Universidade de Arte”, de autoria do jornalista e crítico literário Franklin de Oliveira (1916-2000) e ilustrada por fotografias de Salomão Scliar (1925-1991), publicada na revista O Cruzeiro em 21 de fevereiro de 1948⁴¹⁶. Logo de início, há uma espécie de breve proêmio repleto de elogios à beleza das estudantes do IBA-RS: “esta reportagem de O CRUZEIRO é uma homenagem à mocidade feminina do Rio Grande do Sul”. Como no Rio, as “moças” constituíam a grande maioria do corpo discente da instituição. Verifica-se a insistência do jornalista na vinculação da beleza atribuída por ele às alunas, ao próprio caráter do IBA-RS ser uma escola de artes. Essa construção fica ainda mais clara quando Oliveira assim afirma: “aqui é preciso ver que estamos, pela primeira vez, diante de uma verdadeira Universidade de Beleza” (OLIVEIRA in: O CRUZEIRO, 1948, pp. 60-65;80). Essa ideia é reforçada no trecho a seguir, o qual encerra a reportagem:

Deixo o Instituto. Vi moças, loiras, uma estranha mistura de italianismo, alemanismo, num radiante tumulto. E ficou nos meus olhos a impressão de que havia assistido a

⁴¹⁶ OLIVEIRA, Franklin de. Em Porto Alegre uma Universidade de Arte. In: **O CRUZEIRO**. ANO XX, número 18. Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 1948. pp.60-65;80. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=003581&PagFis=57795>>. Acesso em: 24 de setembro de 2016.

um encontro de águas mágicas, a pororoca da beleza, todos os rios do pensamento e da emoção concentrando num choque de força viva. Depois sorri da ingenuidade da comparação. Afinal, no seu dourado desencantamento, os escritores são como crianças que se consolam brincando com imagens (OLIVEIRA in: O CRUZEIRO, 1948, p.80)

No entanto, há outros aspectos curiosos na reportagem. Quando relata as atividades do IBA-RS, Oliveira tece vários elogios à instituição: afirma que esta é “a semente de uma concepção humanística” e, tendo em vista a variedade de cursos já na época oferecidos (o autor cita música, pintura, escultura, arquitetura, desenho, urbanismo), destaca “seu caráter de constelação artística contribui para dar novo sentido à nossa formação estética, pela qual conquistaremos uma visão serena do mundo e da indivisível unidade da beleza”. Por outro lado, quando fala do método de ensino adotado pela instituição, deixa claro que seu desejo não é “discutir se alguns professores procuram subordinar a imaginação dos seus alunos aos seus próprios cânones, quando, antes, deviam ser apenas guardiões dessa imaginação – modelando-a, nunca escravizando-a” (OLIVEIRA in: O CRUZEIRO, 1948, pp. 60-65;80). E assim completa:

Cada artista é uma ordem tão autônoma, uma harmonia tão soberana da vida que as leis de seu destino só podem ser encontradas em sua própria individualidade. Esperamos que os alunos não se sujeitem a recebê-las de fora – os mestres existem para, em vez de ajudarem a eclosão do nosso poder criador, jamais mutilar e deformar nossa bela e nobre independência espiritual. Mas esse é um problema de interesse posterior. O importante, o que é vital é esta comunicação entre as artes que o Instituto possibilita, mostrando que os caminhos da Beleza cruzam-se e tocam-se, cada qual se enriquecendo do contágio, pois a verdadeira arte é um transbordamento. Ela não corre nunca como um pobre rio comprimido entre as barreiras de seu leito. Está sempre a procurar uma verdade além de si mesma, a esplêndida verdade da imortalidade. Eis porque toda a verdadeira pintura tem nuances e fugas de música e a verdadeira poesia é música do ritmo das palavras, e a música é a palavra silenciosa, o desenho esbatido na obscuridade das sombras, algo que os olhos não veem, mas a visão alcança, a força interior de ver percebem, intui e apreende. (OLIVEIRA in: O CRUZEIRO, 1948, p.80).

Na matéria, elogios, críticas e teses parecem se juntar de uma forma curiosa. Ao mesmo tempo em que o autor reconhece a importância da instituição no contexto em que foi criada e a forma como os vários cursos e linguagens artísticas dialogam em sua estrutura, Oliveira também indica certa resistência em relação à castração criativa que o suposto modelo de ensino acadêmico possa causar no corpo discente.

Há ainda dois fatos que, para mim, se salientam. Apesar da similitude entre a abordagem jornalística do IBA-RJ e do IBA-RS, é curioso que na matéria de O Cruzeiro haja uma fotografia de uma mulher nua, que posa como modelo vivo em uma atividade de modelagem escultórica, algo que realmente não foi observado em nenhum momento no conjunto de matérias sobre o IBA-RJ. Aliado a isso, é ainda mais curioso que seja justamente numa reportagem que aborda

uma instituição da região sul do país, onde notoriamente a presença da população negra é menos expressiva do que em outras (como na sudeste, onde encontrava-se localizado o IBA-RJ), que a presença de uma aluna negra é destacada em imagem e palavras: “nessa democracia de inteligência, não há lugar para discriminação racial. Apesar da influência de alemães e italianos, o Rio Grande continua sempre Brasil”. Tendo, pessoalmente, a avaliar que tal situação seja menos um indício do caráter vanguardista da instituição porto-alegrense em relação à carioca e mais uma diferença de perfil entre veículos de comunicação.⁴¹⁷

⁴¹⁷ “A revista O Cruzeiro nasce com pretensões de ser um periódico de grande circulação nacional e que seja reconhecida enquanto referência na imprensa ilustrada. Porém, de início toda esta ambição não ficou evidente, até firmar-se enquanto a principal referência e grande influência da sociedade civil nas décadas de 40 e 50, a revista passou por inúmeras reformulações e adequações. [...] Em um país marcadamente rural, em que os periódicos tinham circulação quase que exclusivamente em capitais, O Cruzeiro aparecia com um projeto ambicioso em um momento em que o rádio também ganhava espaço na comunicação de massa e a ideia de globalização das comunicações ainda estava sendo gestada no Brasil. [...] É importante frisar que este projeto, de elaboração de uma revista de grande circulação nacional, também tinha ambição de mostrar as várias faces do Brasil.” (ORBEN in: VIANNA, 2015, pp.741-742;743)

MULHERES NO IBA-RS: CONJUNTO FOTOGRÁFICO

[1]

[2]

[3]

[4]

[5]

[6]

[7]

[8]

Montagem a partir de fotografias que ilustram a matéria “Em Porto Alegre uma Universidade de Arte”, publicada na revista O Cruzeiro (nº18), de 21 de fevereiro de 1948.

Transcrição das legendas das fotografias [aqui ilegíveis]: [1] “Mundo das Formas”; [2] “CRIAÇÃO – Transposta para o gesso, a forma humana atravessa o tempo e a eternidade”; [3] “PRIMAVERA E PINTURA NO PARQUE – O milagre da germinação e do florescimento nos homens e além dos homens”; [4] “A grande maioria do corpo discente é constituída de moças, inscritas nos cursos de pintura, escultura, música e canto numa festa de inteligência”; [5] “A parte mais sadia e luminosa da mocidade gaúcha converteu o IBA em centro de aprendizagem espiritual. Quase mil alunos frequentam os seus cursos”; [6] “Nessa democracia de inteligência, não há lugar para discriminação racial. Apesar da influência de alemães e italianos, o Rio Grande continua sempre Brasil”; [7] “O poder mágico do desenho e da cor, das mãos que modelam formas, volumes, densidades, visões, imagens que os olhos vêem e o coração adivinha como uma secreta mensagem de beleza. E o delírio plástico, a frenética orgia da imaginação, realizando-se no mundo irreal da fantasia e da arte”; [8] “As últimas luzes do crepúsculo gaúcho, durante o qual o sol é um pintor louco, dão a este recanto a sugestão de um quadro vivo” | “A jovem pintora escolhe as cores e, com novas combinações, levará para a tela as imagens que seus olhos transfigura, num frêmito de emoção” | “Onde a paisagem? Na tela, ou no próprio conjunto? Que pensarão duas jovens quando pintam sobre a relva? Vento nos seus cabelos e silêncio na tarde”.

Fonte: OLIVEIRA in: O CRUZEIRO, 1948, pp.60-65;80.

Atualmente, o IA/UFRGS, oferece, além do bacharelado em História da Arte, outros cursos, cada qual associado a um departamento: 1. o bacharelado e a licenciatura em Artes

Visuais, alocados no Departamento de Artes Visuais; 2. o bacharelado em Arte Dramática com duas habilitações (Direção Teatral e Interpretação Teatral) e a licenciatura em Teatro, oferecidos pelo Departamento de Arte Dramática; 3. o bacharelado e a licenciatura em Música, que oferecem seis habilitações específicas (a saber: Canto, Teclado, Cordas e Sopros, Regência Coral, Composição e Música Popular), sob a coordenação do Departamento de Música.

Em artigo intitulado “A criação do Bacharelado em História da Arte da UFRGS: um relato”, apresentado em forma de comunicação no Colóquio Internacional “Instituto de Artes da UERJ: 50 anos de História da Arte”, os professores Luís Edegar de Oliveira Costa e Bianca Knaak, ambos atuantes no Departamento de Artes Visuais do IA/UFRGS, afirmam que a origem do curso oferecido por aquela instituição “está associada ao que podemos chamar de projeto de gestão” protagonizado pelo então diretor, o professor Dr. Alfredo Nicolaiewsky, professor da área de desenho e artista plástico atuante. Com a possibilidade de propor novos cursos por meio do REUNI, foram apresentados projetos para “a criação de dois novos cursos de graduação vinculados a essa unidade acadêmica: uma graduação em Fotografia, Cinema e Vídeo, proposta que não avançou; e outra, em História da Arte e da Cultura, denominação inicial do atual Bacharelado em História da Arte”. No entanto, relatam que a primeira reação dos professores lotados no Departamento de Artes Visuais foi de desconfiança, a qual atribuem a experiências anteriores que envolveram “propostas governamentais de natureza similar”: “acenavam com a autorização para a contratação de professores e técnicos administrativos, espaço físico mais adequado, etc., e se transformavam mais adiante, quase invariavelmente, em promessas não cumpridas” (COSTA e KNAAK, 2011). O quadro institucional assim se configurou inicialmente no IA/UFRGS:

O fato é que a resposta dos docentes do Departamento de Artes Visuais para o REUNI foi tímida e negativa: de uma parte, a concordância com a ampliação de vagas de acesso nos cursos de artes visuais existentes mediante a autorização para contratação de professores; de outra, a posição contrária à criação de novas graduações no Instituto de Artes. Desse modo, a proposta da direção do IA de criação do Bacharelado em História da Arte e da Cultura, num primeiro momento, foi rechaçada na instância que abriga a área de História, Teoria e Crítica de Arte desse Instituto. A mesma proposta tampouco foi recebida com animação pelos Departamentos de Música (DEMUS) e Arte Dramática (DAD). E a adesão deles era importante porque a ideia dessa graduação envolvia uma aproximação das diferentes áreas do Instituto de Artes, com a participação dos docentes da Música, do Teatro e das Artes Visuais na elaboração (e atuação) desse novo curso que, na compreensão de seu idealizador, deveria formar profissionais capacitados para lidar com a cultura de modo mais abrangente, habilitados não apenas para uma dessas áreas. Ou seja, a porta de entrada para o Bacharelado em História da Arte da UFRGS não foi pensada como um curso voltado exclusivamente, tampouco predominantemente, para a história das artes visuais. Pelo contrário, visava à integração dos departamentos do Instituto de Artes da UFRGS, prevendo um curso de formação interdisciplinar. (COSTA e KNAAK, 2011)

Como relata Costa e Knaak, mesmo diante da negativa quase generalizada, o projeto de criação de um bacharelado em história da arte e da cultura prosseguiu como uma proposta não vinculada a um departamento, mas associada diretamente ao gabinete da direção do IA/UFRGS, e ressaltam:

A partir de então, a insistência, é bom que se diga, passou a contar com o engajamento de alguns docentes de História da Arte do Departamento de Artes Visuais e de um docente do Departamento de Música. Com esse frágil amparo interno, e apostando na concretização das promessas externas, a proposta de criação do Bacharelado em História da Arte e da Cultura passou a integrar o projeto REUNI da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e assumiu a condição de carro-chefe na adesão do Instituto de Artes a esse programa. (COSTA e KNAAK, 2011)

Na mesma viagem a campo para coleta de fontes em que entrevistei Costa, tive a oportunidade de conversar com o professor Dr. Alfredo Nicolaiewsky, na época diretor do IA/UFRGS e, como é bem destacado no artigo de Costa e Knaak, é um (quicá, o mais) importante agente no processo de criação do bacharelado em História da Arte naquela universidade. Ao tratar da natureza agregadora por ele prevista na proposta de dois novos cursos, o diretor assim justificou:

Eu propus que dois cursos novos fossem criados. [...] Eu propus um Curso de Fotografia, Cinema e Vídeo, que nós não temos na UFRGS, e eu entendia que era um curso que poderia ser pensado juntando os três Departamentos que nós temos aqui no Instituto. O Instituto tem cursos de Artes Visuais, Teatro e Música. Agora, temos o Curso de História da Arte. E eu entendia que um Curso de Fotografia, Cinema e Vídeo poderia juntar os três cursos. Uma das minhas lutas mais importantes era aproximar os três Departamentos que viviam muito separados. Houve crises alguns anos antes, havia quase uma guerra absoluta entre os Departamentos, cada um querendo ir para um lado, desmanchar o Instituto e criar três cursos soltos. Quando eu peguei [a direção do IA/UFRGS], já estava mais ou menos apaziguada a guerra, mas não havia uma aproximação tão efetiva. [...] As pessoas [docentes e discentes] dos cursos tem perfis muito diferentes, é muito evidente. [...] Isso ajudava a se manterem isolados. Os próprios alunos não conviviam. Hoje em dia, isso mudou muito [...]. Na época que propus esse curso de Fotografia, Cinema e Vídeo, eu entendia que podia juntar os três, e propus o curso de História da Arte. Eu imaginava um curso [de História da Arte] muito diferente do que é o que existe. Eu imaginava um curso de História das Artes, ou seja, que tivesse uma ênfase semelhante na História do Teatro, da Música e das Artes Visuais, e de preferência que entrasse a Literatura... Enfim, todas as artes juntas numa história. (NICOLAIEWSKY, DEPOIMENTO ORAL, AGOSTO DE 2013)

Com relação ao fato do bacharelado em História da Arte ser apontado por Costa e Knaak como um “projeto de gestão” (ou seja, a partir do momento em que os outros membros da instituição não se mostraram receptivos a desenvolvê-la, o próprio diretor tomou para si o papel de impor sua criação), o próprio Nicolaiewsky se mostra bastante lúcido com relação às implicações de tal postura:

Eu decidi, com o apoio da Reitoria e de um pequeníssimo grupo de professores, bancar a proposta contra os Departamentos e consegui passar no Conselho e criei o curso, de certo modo, à força o que foi considerado por muitos colegas meus, do meu Departamento de Artes Visuais, um absurdo e etc. (NICOLAIEWSKY, DEPOIMENTO ORAL, AGOSTO DE 2013)

O polêmico processo de proposição de uma nova graduação foi sucedido por um novo embate, agora sobre a denominação do curso. Uma questão, à primeira vista, superficial, mas que aponta para um debate a respeito de qual história da arte se projeta, bem como sobre o perfil do egresso que se objetiva formar. Segundo Costa e Knaak, originalmente nomeado como “História da Arte e da Cultura”, o curso “parecia privilegiar a história da artes visuais, mas agregava uma história do teatro, uma história da música, flertava com a produção cultural e aspirava, entre outras expectativas, formar profissionais capacitados para a gestão cultural”. No entanto, relatam que “atender essa perspectiva ampla e difusa pareceu um risco para alguns dos docentes que integravam a comissão responsável por elaborar o projeto pedagógico” (COSTA e KNAAK, 2011).

Entre outras sugestões, mencionamos duas que não vingaram, mas tentavam introduzir possibilidades profissionais mais amplas ao graduado, ali pensado como produtor cultural, por assim dizer: *História da Arte e Gestão Cultural*; *História e Agenciamento das Artes*. Após longas avaliações e ponderações, e alguns embates conceituais, prevaleceu a opção por Bacharelado em História da Arte que, antes e acima de tudo, valorizava e reconhecia a trajetória da disciplina no Instituto de Artes. (COSTA e KNAAK, 2011)

Com relação a esta disputa e sua posição inicial, que foi voto vencido, Nicolaiewsky assim narra:

NICOLAIEWSKY: Tinha outra coisa que eu briguei muito, mas também acabei perdendo: que o curso, junto com a história da arte, tivesse um aspecto mais ligado à produção, que eles [os egressos] fossem produtores culturais, que eles tivessem um conhecimento de legislação pra trabalhar em instituições, centros culturais, museus, galerias... [...] Eu queria que eles tivessem essa formação mais prática por entender que o campo de trabalho para o historiador da arte é muito limitado. E continuo achando. Na verdade, eu entendo que estamos formando pesquisadores em história da arte, porque é um bacharelado e não uma licenciatura, então não formamos nem professores de história da arte e nem pessoas, no meu entendimento, preparadas pra trabalhar em centros culturais, que era uma coisa que eu achava que deveria ter. Então isso acabou sendo cortado em função de um entendimento de que já tinha muita coisa, muita informação de história da arte que é necessária e que, para caber nos quatro anos do noturno, isso aí [a ênfase também em produção cultural] acabava reduzindo o tempo de estudos específicos da área e que tinha que então ser eliminado. Então eu diria que foi totalmente eliminada essa formação que eu briguei muito pra ser mais prática.

AMARO: Então, de alguma forma, você acha que a formação que o historiador da arte recebe na graduação, não conversa de imediato com a demanda, por exemplo, do mercado de trabalho?

NICOLAIEWSKY: Eu desconfio que não. Eu acho que teoricamente é muito bom, muito bonito ter pesquisadores em história da arte. Eu só não sei do que eles vão

viver. Isso eu continuo achando. Eles vão trabalhar no quê? Porque eu não vejo as instituições contratando historiadores da arte pra trabalhar em seus acervos. Pelo menos, aqui em Porto Alegre não tem. Ou se tiver, vai ser uma, duas vagas, e não tantas... Estão entrando trinta alunos por ano. Vão fazer concurso pra ser professor de história da arte? Sim, em algum momento, no futuro vão. Na Universidade, porque na escola nem existe a disciplina história da arte, o que é uma pena. Então eu acho que há um certo descompasso. [...] Eu entendi que eu tinha que tirar meu time de campo, né. Depois que eu criei o curso, que eu achei que era importante, eu entreguei e disse: “Bom, vocês é que são da área, vocês é que são os professores, vocês decidem, vocês entendem mais que eu”. [...] Dizem que esse deveria ser um curso à parte, ser outro curso, eles entendem assim... É um curso que teria disciplinas de administração, de economia, de legislação, que teria também uma carga horária bastante intensa nessa parte prática. (NICOLAIEWSKY, DEPOIMENTO ORAL, AGOSTO DE 2013)

Tendo em vista as informações constantes nos documentos oficiais, de acordo com o Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, o qual se refere ao projeto para o bacharelado em história da arte, data de 03 de abril de 2009 o Ofício nº13/2009-IA, encaminhado pelo diretor do IA/UFRGS à presidente da Câmara de Graduação, a professora Luciene Juliano Simões, no qual é registrada a proposta de criação do referido curso como uma resposta ao REUNI (fl.1). Ao fim do mesmo mês, em reunião do Colegiado do Departamento de Artes Visuais⁴¹⁸, foi tratada e deliberada a “apreciação de abertura de curso”, cuja decisão final foi:

Aprovada a abertura do curso de Bacharelado em História da Arte, no entanto, houve manifestações de apreensão face ao crescimento da área de História, Teoria e Crítica da Arte na estrutura do Departamento de Artes Visuais e levantada a necessidade de desenvolvimento de estratégias para não enfraquecer a prática artística dentre os cursos de graduação em Artes Visuais. (Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, fl.2)

Em 02 de abril, foi realizada a 3ª Sessão Extraordinária do Conselho da Unidade (registrada na Ata 04/2009, do Colegiado do Departamento de Artes Visuais, de 31/03/2009) sob a presidência do diretor da unidade, o professor Alfredo Nicolaiewsky, ocasião em que se decidiu pela “aprovação do projeto do novo bacharelado do Instituto de Artes/DAV”. Foram sugeridas a “formação de uma COMGRAD mista, considerando o trabalho interdisciplinar exposto nas ementas de algumas disciplinas”; e o acréscimo ao currículo de “disciplinas ou temáticas sobre a arte afro-brasileira, indígena e asiática tendo em vista a legislação que obriga esses estudos na educação básica e superior” e, em caráter eletivo, da disciplina “Filosofia da Arte II”. Foi ainda colocada em pauta na sessão: a questão da “importância de conquistar a ampliação do espaço físico, como condição para a efetivação do curso, considerando a situação atual da biblioteca e a disponibilidade de salas de aula para acolher os alunos do curso (Processo

⁴¹⁸ Reunião na qual estiveram presentes os seguintes professores: Maristela Salvatori (presidente da reunião e chefe do Departamento de Artes Visuais), Alexandre Ricardo dos Santos, Ana Maria Albani de Carvalho, Cláudia Sabani, Eny Maria Moraes Schuch, Leonora Lerrer Rosenfield, Luís Edegar de Oliveira Costa, Maria Lúcia Cattani e Rodrigo Núñez. Além disso, o encontro contou ainda com a presença da representante discente Glenda Barbosa Soares (Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, fl.2).

UFRGS nº23078.009537/09-76, fls.4-5). O problema da deficiência de espaços foi assim reiterado na fala dos envolvidos no processo de entrevistas e conversas informais, como também ao longo do próprio processo.

Como parte do encaminhamento para a criação do curso, consta no processo o “Parecer preliminar e solicitação de esclarecimentos” redigido e encaminhado pela Câmara de Graduação (assinado pelas relatoras professoras Maria Lúcia R. de Freitas Mortiz e Elisabete Búrigo), enviado à comissão proponente, composta pelos professores Alexandre Ricardo dos Santos, Ana Albani de Carvalho e Luís Edegar de Oliveira Costa, todos vinculados ao Departamento de Artes Visuais, o qual, àquela altura, já estava estabelecido que a este se vincularia. A partir da avaliação das informações constantes no “Projeto para criação do Curso de Bacharel em História da Arte”⁴¹⁹, são apresentadas quinze questões pelas relatoras, as quais deveriam ser respondidas “antes da implementação do curso” (Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, fls.7-8), entre as quais destaco as seguintes:

1. O que particulariza o Curso de História da Arte e o diferencia, fundamentalmente, de outros cursos de graduação já existentes na UFRGS, tais como: História, Museologia, Arquivologia e Artes Plásticas?
2. Qual a demanda social que justifique a sua criação, visto que este é um dos quesitos do Projeto REUNI?
3. Existe real necessidade na criação de um curso novo ou ele poderia ser mais uma Habilitação do Curso de Artes Plásticas, já existente na UFRGS, e que possui um Bacharelado com outras sete habilitações?
4. Um curso de História da Arte não proporcionaria uma formação especializada precoce? O que está na contramão dos preceitos do Conselho Nacional de Educação (CNE) que preconiza uma formação generalista. [...]
11. Ainda no quesito Recursos Humanos / Docentes: existem profissionais com formação específica e adequada para prestar concurso público para o cargo de professor? (Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, fls.8-9)

As outras perguntas, igualmente importantes e interessantes, não serão tratadas aqui, pois dizem respeito a questões burocráticas, como convênio com instituições de arte, carga horária de estágio supervisionado, disponibilidade de espaço físico etc. Tenho certeza que a análise de cada uma delas revelaria camadas de significados complexos e complementares. No entanto, tendo em vista os objetivos centrais da presente tese, me parecem dispensáveis por

⁴¹⁹ O qual, segundo as relatoras, era constituído de: “1) Ofício 13/2009-IA, encaminhamento do Diretor à Câmara de Graduação (fl.01); 2) Projeto do Curso de História da Arte (Anexo – 54 pp.); 3) Ata 04/2009, do Colegiado do Depto. de Artes Visuais (de 31/03/2009) (fls.02 e 03); e 4) Ata do Conselho da Unidade (de 02/03/2009) (fls.04 e 05)” (Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, fl.7).

relativamente fugirem do foco da análise aqui proposto. Cabe salientar, no entanto, que todas as perguntas foram respondidas pela comissão proponente.

Com relação à questão 1, que interroga sobre a particularidade e a diferenciação do novo curso proposto em relação a outros existentes naquela universidade, é interessante perceber que as áreas elencadas (História, Museologia, Arquivologia e Artes Plásticas) são, na sua maioria, justamente as interfaces mais recorrentes da disciplina. Em resposta, é destacada a pretensão de formar especificamente profissionais que, atuando como historiadores da arte, desenvolverão pesquisas “da história das artes visuais, vinculando-se também em caráter auxiliar à história da música e das artes cênicas”. De forma mais ampla, previa-se ainda que o curso formaria teóricos e críticos de arte, bem como curadores. Quanto à diferenciação da área em comparação às outras elencadas pelas reladoras, a comissão esclarece:

A diferença que se estabelece em relação aos cursos de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura, ora vigentes no Instituto de Artes da UFRGS, refere-se à ênfase na formação em História, Teoria e Crítica de Arte, a qual desapareceu do novo currículo recentemente implantado, que somente oferece formação aos alunos que desejam atuar como artistas ou como professores de arte-educação. Embora existam evidentes afinidades com a História no curso que está sendo proposto, cabe ressaltar que se pretende buscar uma ênfase na especificidade da História da Arte, a qual não aparece nos currículos de Bacharelado e Licenciatura em História em universidades brasileiras, inclusive em nossa universidade. Outro aspecto a destacar é que, embora o Bacharel em História da Arte possa ter interfaces possíveis com a Museologia, sobretudo em tarefas ligadas a curadorias de exposições de arte, esta disciplina lhe serve apenas como mais uma entre as ferramentas de exercício de sua profissão. Deste modo, a museologia não é central em sua formação e nem mesmo aparece competindo com o profissional de formação específica na área, que vai atuar em diferentes museus, enquanto que o Bacharel em História da Arte vai buscar campo de trabalho em instituições museais ligadas à arte. No que se refere à Arquivologia, a mesma lógica deve ser usada para pensarmos a diferença entre os campos de atuação dos egressos de cursos aparentemente afins, mas que o são – justamente – apenas na aparência. (Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, fls.10-11)

Com relação à existência de uma demanda social que justifique a criação de tal curso, questão expressa no item 2, justificou-se a criação do mesmo como parte da ampliação de vagas no período noturno, tal como era previsto pelo REUNI, permitindo o ingresso de candidatos que precisam trabalhar durante o dia, o que, segundo a comissão, já seria “um aspecto fundamental para pensarmos na inserção social do referido curso”. Citam ainda o Plano Nacional de Artes Visuais, que na época estava sendo elaborado pelo Ministério da Cultura, o qual “aponta em suas diretrizes e ações a intenção do governo federal em incrementar a criação de cursos superiores que oportunizem a formação na área de História, Teoria e Crítica de Arte, considerada carente, elitista e pouco democrática em nosso país” (Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, fl.11).

Com relação ao Plano Nacional de Artes Visuais, um adendo é necessário: em site oficial do governo federal⁴²⁰, encontram-se informações a respeito do processo de construção da Política Nacional das Artes (PNA) (na qual estaria inclusa a Política Nacional de Artes Visuais), cujo objetivo principal era “a implementação de políticas públicas atualizadas, fundamentadas e duradouras para as artes, então divididas nas seguintes linguagens: artes visuais, circo, dança, literatura, música e teatro”. A princípio, a previsão era de que, ao fim de 2015, tivessem sido concluídas a sistematização e consolidação das informações necessárias para fundamentar “a elaboração de políticas públicas consistentes e duradouras para as artes brasileiras”. No entanto, tendo em vista a ruptura ocorrida com o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff em agosto de 2016, é provável que esta conjuntura desfavorável, aliada ao interesse imediato daqueles que assumiram o poder em extinguir o Ministério da Cultura, tornando-o novamente um braço do Ministério da Educação, unificando-os na forma de Ministério da Educação e Cultura, tenha paralisado tal projeto com o afastamento das lideranças diretamente envolvidas (como foi o caso do ex-ministro Juca Ferreira). No entanto, no documento “Câmara e Colegiado Setorial de Artes Visuais: relatório de atividades 2005-2010” (o qual foi/seria usado nos debates a respeito da elaboração do Plano Setorial de Artes Visuais), no tópico “Problemas, diretrizes, metas e linhas de ação”, item “Cultura e educação / cidadania pela cultura”, subitem “ensino superior”, são apresentados como problema no ensino superior a “escassez de cursos de educação formal no campo discursivo” e como direção a “criação de cursos de educação formal no curso discursivo”. Como linha de ação, é proposta a “criação de cursos de graduação em História e Teoria da Arte”, bem como a de “cursos de pós-graduação em curadoria e crítica de arte” (BRASIL CNPC, 2011, pp.24-26).

Com relação ao questionamento 3, que versa sobre a real necessidade de se criar um curso e não mais uma habilitação no curso de Artes Plásticas já oferecido pelo IA/UFRGS, a comissão proponente esclarece que a reformulação pela qual a graduação passou em 2008, que incluiu não só a alteração de sua nomenclatura para Artes Visuais, mas também uma revisão curricular, estabeleceu que “ainda é possível, por exemplo, desenvolver Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com tema na área de História, Teoria e Crítica de Arte (HTCA)”. No entanto, com uma ressalva: “isso só irá ocorrer se ao longo do curso o aluno se mostrou interessado na área de HTCA. Então, com a ajuda do professor orientador ele irá tentar suprir, na forma da pesquisa em nível de graduação, as carências do currículo para o seu tema” (Processo UFRGS

⁴²⁰ Política Nacional das Artes (PNA) – *site*. Disponível em: <<http://culturadigital.br/pna/>>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

nº23078.009537/09-76, fls.12-13). A partir disso, é justificada a questão da especificidade do curso proposto:

O Bacharelado em Artes Visuais cuja ênfase é em História da Arte de acordo com a temática escolhida para o TCC. Certamente esse graduando estará mais habilitado para esta área específica do que um colega seu cujo TCC foi realizado em Pintura, por exemplo. E possivelmente poderá estar mais habilitado que um graduando em Museologia para atuar como um profissional em História da Arte em equipes de instituições culturais e outras. Isto é, as graduações oferecidas pela UFRGS não competem com a que está sendo proposta em virtude das especificidades dos currículos, por exemplo, o currículo vigente para as graduações em Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura) e o currículo proposto para a criação do Bacharelado em História da Arte. Elas são complementares em nível de graduação, bem entendido. O graduado em Artes Visuais tem maior afinidade para suprir carências no que podemos chamar de desafios atuais para as diversas formações previstas pelos cursos de graduação entre os quais está o trabalho interdisciplinar. E entre essas carências está a atuação do historiador da arte com formação específica. Mesmo assim, ressalte-se que essa “maior afinidade” mencionada não significa que as graduações oferecidas pela UFRGS permitam a formação adequada para um historiador da arte, que tem contribuições específicas, diferentes e complementares, em mesmo nível daquelas que podem dar os profissionais da área de Museologia, História, Arquivologia e Artes Visuais (apenas para citar alguns, pois a lista poderia ser maior). E é essa carência que o Bacharelado em História da Arte quer suprir devidamente. E há dois dados para serem mencionados como um acréscimo a esse argumento da necessidade da formação específica, em nível de graduação, para quem pretende atuar profissionalmente como bacharel em História da Arte. O primeiro diz respeito à criação recente de Bacharelados em História da Arte por duas relevantes instituições de ensino superior do Brasil: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. O outro dado aparece no Plano Nacional de Artes Visuais, formulado pela área a partir de trabalho coordenado pelo Ministério da Cultura, que detectou as carências da área, como referido em item anterior. Ali está a recomendação, entre outras, para que sejam incentivadas ações que visem à criação da graduação em História da Arte. (Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, fls.13-14)

Tendo em vista o questionamento acerca de uma precoce formação especializada que o curso poderia favorecer, o que iria na contramão de uma formação generalista, a comissão proponente é clara: “não”. Atentam que os conteúdos do curso, em termos de matriz curricular, se concentram nas “especificidades da área, que visam qualificar, em nível de graduação, a formação do historiador da arte”. E esclarecem:

A especificidade, neste caso, é a de qualificar a produção e a divulgação do conhecimento da área, sem que isso signifique proporcionar “uma formação especializada precoce”. Pelo contrário: trata-se de proporcionar a aquisição de competências e habilidades mais gerais para o exercício da atividade de historiador da arte que são imprescindíveis para uma atuação interdisciplinar, integrando-se assim às demais áreas de conhecimento contempladas por cursos de graduação da UFRGS já citados (Museologia, História, etc.). Além disso, o Bacharelado em História da Arte estará qualificando de forma mais adequada os que buscam especialização na área, qualificação da qual se ressentem inúmeras vezes os programas de pós-graduação que contemplam a área. (Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, fl.14)

Com relação ao último item, se existiriam profissionais para prestar concursos para atuação como docente em tal formação, esclarecem que, antes de tal bacharelado, desde 1991,

já era oferecido pela unidade – o IA/UFRGS – um Programa de Pós-Graduação, que vinha formando mestres e doutores capacitados à tal cargo. Além disso, são indicadas estatísticas de concursos anteriores para a disciplina.

Como consequência das respostas da comissão proponente, as relatoras encaminharam um segundo parecer, datado de 09 de junho de 2009, no qual Moritz e Búrigo solicitavam mais esclarecimentos, entre os quais o motivo para que a ênfase em “História, Teoria e Crítica de Arte” ter desaparecido da formação dos alunos, já que era considerada tão importante a ponto de ressurgir “como proposta de um curso específico” (UFRGS nº23078.009537/09-76, fl.106). Em resposta a essa nova demanda, a comissão proponente assim esclareceu em documento datado de 26 de junho de 2009:

- a. As ênfases existentes no currículo anterior desapareceram (a saber: História Teoria e Crítica de Arte; Pintura; Escultura; Desenho; Cerâmica; Gravura e Fotografia), mas isso não significa que o curso de Artes Visuais, no currículo vigente, extinguiu a possibilidade de formação mais geral nessas áreas.
- b. Mesmo quando havia a ênfase em História, Teoria e Crítica, no antigo currículo, o curso de Artes Visuais não possibilitava, como não possibilita na atual estrutura curricular, a formação específica pretendida e os requisitos necessários para o exercício da atividade profissional do bacharel em História da Arte. E essa carência se acentuou ainda mais diante das demandas por este profissional nas crescentes atividades artísticas e culturais promovidas pelos mais diversos eventos e instituições. Estas demandas são de caráter local, nacional e internacional (se pensarmos especialmente no MERCOSUL e na Bienal de Artes Visuais que leva seu nome).
- c. Outro aspecto que reforça e justifica a proposta específica desse novo curso é a fortuna crítica que foi produzida até aqui no âmbito das diversas atividades de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (Mestrado e Doutorado), que demonstram um importante campo de inserção profissional. O trabalho do referido Programa demonstrou a existência de vasto material a ser pesquisado para constituir uma história da arte local e nacional. Nesta medida, o Bacharelado em História da Arte vai contribuir para uma qualificação e ampliação das possibilidades de pesquisa e produção de conhecimento na área desde a graduação. (UFRGS nº23078.009537/09-76, fls.109-110)

Em um parecer final, datado de 13 de julho de 2009, Mortiz e Búrigo concordam em aprovar a proposta de criação do curso e recomendá-la ao Conselho Universitário. No entanto, fazem duas sugestões:

- (a) Como não há Diretrizes Curriculares específicas para o curso de História da Arte, sugerimos que o Curso seja reorganizado quando essas Diretrizes forem aprovadas;
- (b) por ser um curso bastante novo e com poucos congêneres em outras IFES⁴²¹, sugerimos que ele seja submetido a uma avaliação interna, antes de seu processo de reconhecimento pelo MEC. (UFRGS nº23078.009537/09-76, fl.153)

⁴²¹ IFES é sigla de Instituições Federais de Ensino Superior.

Finalmente, no parecer nº230/2009⁴²², emitido pelo Conselho Universitário, é aprovada a criação do bacharelado em História da Arte, com a observação de mérito de que viria a “preencher uma lacuna importante na área de História da Arte na UFRGS”, ao mesmo tempo em que aproveitaria “a larga experiência em ensino do Instituto de Artes”.

Atualmente, o currículo do curso oferecido pela UFRGS se fundamenta em quatro “núcleos estruturantes”: História da Arte; Crítica, Teorias e Historiografia da Arte; Fundamentos da Cultura; Articulação Teórico-Prática. Os núcleos são constituídos por disciplinas obrigatórias e eletivas.

4.3. A representação da história da arte em disciplinas que compõem os currículos dos cursos de graduação.

Ao propor um curso, um desejo de formação é traçado. No caso dos bacharelados em história da arte, cada currículo possui suas especificidades, as quais, na maior parte das vezes, está relacionada com os percursos e contextos institucionais, com as formações individuais e coletivas dos corpos docentes e com as expectativas dos envolvidos na criação do projeto em relação à formação que pretendem oferecer. No entanto, tendo em vista que o que aqui se propõe é um estudo comparativo, me deterei àquilo que observo como um ponto em comum em todos os currículos dos bacharelados em História da Arte hoje oferecidos: a presença de disciplinas que visam contemplar de forma mais geral a narrativa histórica da produção artística. Como são disciplinas que geralmente “alimentam” outros cursos que visam, por exemplo, à formação do artista ou do professor de artes, defende-se aqui que essas disciplinas evidenciam um projeto de história da arte institucional, revelando assim o que a instituição, para além da formação do historiador da arte e permeando inclusive outras formações, entende por história da arte. Sendo assim, escolho analisar os conjuntos de disciplinas que se dedicam à narrativa histórica da produção artística mundial, normalmente intituladas como “História da Arte”.

Como fonte de informações, foram usadas as ementas geralmente disponíveis para acesso público nos sites das universidades e, quando possível, o projeto pedagógico do curso. Com relação ao acesso ao projeto pedagógico, apenas foi possível ter vistas daqueles referentes a três dos cinco cursos: os bacharelados oferecidos pelas UFRGS, UFRJ, UNIFESP. No caso

⁴²² O parecer nº230/2009 tem como relatora Maria Cristina Faccioni Heuser e é assinado por Vladimir Pinheiro do Nascimento, Maria Cristina Faccioni Heuser, Veronica Schmidt, Ezequiel da Rosa Medeiros e Paulo Crochemore Mohnsam da Silva.

da UERJ, houve uma série de desencontros de informações. Apesar de me ter sido indicado, por mais de uma vez e por pessoas diferentes, que existiria um projeto do curso, quando recorri à coordenação do mesmo, me foi negada sua existência⁴²³. Em relação à UnB, como já esclarecido, o contato não foi produtivo. Na medida do possível, procurei conciliar o acesso aos documentos oficiais com o diálogo com alguns professores envolvidos diretamente na atuação do curso, num esforço em compreender as narrativas oficiais em contexto, pois pressuponho que tanto as informações expressas nos ementários e nos projetos pedagógicos dos cursos quanto a minha leitura e interpretação dos dados têm limites condicionais. Além disso, estou convicta de que as descrições oficiais e as práticas docentes são duas esferas complementares: há minúcias cotidianas do exercício do lecionar, desse rico processo de dar corpo a ideias, que são impossíveis de serem compreendidas em sua complexidade de um ponto de vista externo (que é o lugar que me limita). Nesse sentido, me desculpo antecipadamente por possíveis equívocos e me coloco à disposição para a revisão das análises aqui registradas em produções que retomem o tema futuramente ou mesmo numa revisão da presente tese. Por fim, como já citado na introdução, serão eventualmente trazidos para o centro da análise inclusive aqueles cursos sobre os quais não foram tratados aqui especificamente: os bacharelados em Teoria, Crítica e História da Arte da IdA/UnB; em Artes Visuais com habilitação em História, Teoria e Crítica de Arte do CCTA/UFPB; e o em Arte: História, Crítica e Curadoria da PUC-SP.

Início a análise do projeto de história da arte expresso nas séries de disciplinas de cunho generalista retomando oportunamente a obra “O mito do progresso artístico” de Olga Hazan, referenciada no capítulo 1. Após apresentar o contexto no qual surgem e se desenvolvem a obra de caráter generalista, bem como os problemas implicados em estudos que pretendem um enquadramento tão indeterminado quanto paradoxalmente reduzido, Hazan passa a uma análise comparativa entre obras históricas⁴²⁴. Não me deterei aqui nas observações específicas que a

⁴²³ Nota pós-defesa: o professor Roberto Conduru esclareceu o engano e explicou que, até recentemente, não havia um projeto pedagógico do bacharelado do ART/UERJ, pois, diferentemente das normas a que estão submetidas as instituições federais de ensino superior, não era uma obrigação para as universidades estaduais do Rio de Janeiro produzir tal documento, realidade que mudou só muito recentemente.

⁴²⁴ As obras de caráter generalista analisadas por Hazan são: “*Art through the Ages*” [“A arte através das eras”] de Helen Gardner (1878–1946); “*The Story of Art*” [“A história da arte”] de Ernest Gombrich (1909-2001); “*History of Art: a survey of the major visual arts from the dawn of history to the present day*” [“História da arte: um exame das principais obras de artes visuais desde o início da história até o presente”], “*The picture history of painting: from cave painting to modern times*” [“A história da imagem da pintura: da pintura rupestre aos tempos modernos”] e “*A basic History of Art*” [“Uma história básica da arte”] de Horst Woldemar Janson (1913-1982); “*Art past / Art present*” [“Arte do Passado / Arte do Presente”] de David Wilkins e Bernard Schultz, com Katheryn Linduff; “*Art: a history of painting, sculpture, architecture*” [Arte: uma história da pintura, escultura e arquitetura] de Frederick Hartt.

autora faz acerca de cada uma delas, mas me apropriarei de seus apontamentos a fim de subsidiar parte das reflexões da história da arte de caráter generalista em vigor nos currículos dos cursos de graduação. Três aspectos são particularmente analisados por Hazan: os títulos; os índices de conteúdos; os prefácios e as introduções. Apesar de serem objetos simples, reduzidos, eles esclareceriam, segundo a autora, a estrutura conceitual das obras. Para esta análise, me aterei particularmente às reflexões da historiadora da arte sobre os títulos e os índices de conteúdo.

A começar pelos títulos, Hazan considera que, “dado que não contém mais que algumas palavras, os títulos das obras [...] são elementos que de imediato nos revelam a maneira empregada pelos autores para conceber as obras de arte e o contexto no qual se localizam”. Assim, os autores se esforçariam geralmente em “eleger títulos que explicitem seu objeto de estudo e manifestem a importância que outorgam a certos modelos que utilizam, tanto como sua capacidade de tolerar mais ou menos a diversidade”. Um dos exemplos citados por Hazan é a obra de “*The Story of Art*” de Ernest Gombrich, traduzida no Brasil como “A História da Arte”. Segundo Hazan, o uso do artigo definido diante da palavra *story* no singular apresenta, logo de início, “uma história unilinear e redutora, cujo desenvolvimento se conhece, se compreende e é definitivo” (HAZAN, 2010, pp.100-101).

Há uma questão, no entanto, que se perde na tradução para a língua portuguesa. Gombrich opta pelo termo “Story” ao invés de “History”. A última se relaciona com a disciplina histórica, com a narração científica; a primeira com a ideia de um relato, uma narrativa possível. Na realidade, essas duas dimensões me parecem hoje, após a crise das narrativas históricas, interdependentes. No entanto, há de se ter em vista que esta é uma obra publicada originalmente em 1950. A opção e intenção de Gombrich se revelam na introdução da obra e se esclarecem logo no primeiro parágrafo da mesma:

Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. [...] Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe. Na verdade, Arte com A maiúsculo passou a ser algo como um bicho-papão, como um fetiche. (GOMBRICH, 1999, p.15)

Como bem observa Hazan, o uso do artigo definido “reduz a história a um relato narrativo constituído por um encadeamento de causalidades”, ao mesmo tempo que “a escolha de Gombrich pelo termo ‘story’ limita também à história dos meros fatos, ao eliminar automaticamente a dimensão metodológica que teria compreendido o uso do termo ‘history’” (HAZAN, 2010, p.101), ideia que se torna evidente na citação. Assim, a tentativa de elucidar que a proposta da obra deva ser menos entendida como “A História da Arte” e mais como um

relato possível, se perde no uso do artigo e, eventualmente, em traduções. Aliado a isso, não deve-se menosprezar a força visual de um dos desenhos de capa que tornou a obra facilmente reconhecível: o compêndio que, pelo volume, já se assemelha, na forma e no peso, a um tijolo, ainda recebe uma textura gráfica que lembra uma rocha. O projeto gráfico ainda é arrematado com o uso das fontes com sombreados que, dando a ilusão de baixo relevo, remetem à imagem de uma inscrição em pedra. Em suma, “A História da Arte” de Gombrich ganha um significado visual análogo às tábuas dos dez mandamentos.

Além do fato da obra guardar limites históricos (o que não é um problema, mas uma condição), é preciso considerar que a leitura e a interpretação equivocadas de uma obra como de uma atualidade constante, como de uma verdade incontroversa, como se o tempo não passasse também para as formas de narrar, talvez esteja relacionada com o fato de não haver, de forma clara, um ensino em história da arte, mesmo na educação superior, fundamentado no questionamento das narrativas, principalmente nos casos em que a história da arte é conteúdo curricular obrigatório e subsidiar outros cursos, como nas licenciaturas e bacharelado em linguagens artísticas. Para uma desmistificação da história da arte de cunho generalista, defendo que seja imprescindível que as histórias das obras de arte sejam acompanhadas das histórias das histórias das obras de arte. O ensino de história da arte não pode assim estar dissociado de um reflexão a respeito da própria narrativa, sendo urgente o entrecruzamento entre história da arte e a crítica historiográfica. Isso nos ajudaria a sermos mais ponderados, inclusive em relação ao nosso tempo. Afinal, como já levantado ao fim do capítulo 1, não faz sentido criticar uma estrutura de progresso, até mesmo rechaçá-la, quando, na realidade, acabamos por substituir uma estrutura de desenvolvimento por outra. Ao contrário do que se possa pressupor com essa reflexão, não se deseja colocar em dúvida, por exemplo, as narrativas que pretendem efetuar correções políticas. Na realidade, desejo colocar em evidência o nosso

lugar na história e como não podemos fugir dele, algo que o ensino da história da arte associado à crítica historiográfica pode em muito ajudar na reflexão.

Com relação a outro aspecto analisado por Hazan, os índices de conteúdo das obras, a autora afirma que a construção dos mesmos obriga os historiadores da arte a proceder realizando “seleções múltiplas”, o que ilustra “as numerosas dificuldades das quais não podem escapar os autores de obras de caráter generalista”. Entre as principais dificuldades avaliadas, a autora cita: a inclusão e exclusão de países; a forma como se conectam cronologicamente diferentes países; a duração e os limites de cada época; os títulos e nomenclaturas usadas para caracterizar as obras de uma época; a seleção de artistas e/ou de obras consideradas representativas. Em suma: a forma como o compêndio é organizado, do ponto de vista histórico, geográfico e/ou estilístico. Hazan trata ainda de obras que, aos serem revisadas, tentam “incorporar as diversidades culturais” em uma história construída inicialmente com pretensões globais e homogêneas. Tal estratégia resulta, via de regra, em uma estrutura de conteúdo pouco coerente, em virtude da quantidade de acomodações necessárias. A autora explica que o problema está associado à tentativa de substituir “a antiga estrutura cronológica por uma estrutura eclética, ora cronológica ora geográfica” (HAZAN, 2010, pp.102-103). O resultado é uma narrativa que, problematicamente,

Rompe a continuidade histórica do conjunto da obra; agrupa e favorece a certos países que se associam a uma corrente principal; isola os desenvolvimentos de três a quatro continentes em uma única seção composta de cronologias múltiplas; cria um desequilíbrio no número de informações que oferece em cada título de seção ou de capítulo, assim como na ordem na qual estas informações se apresentam; e, por último, estabelece uma distinção qualitativa entre Europa e os outros continentes, distinção ao mesmo tempo geográfica, política e cultural. (HAZAN, 2010, pp.103-104)

Com relação às divisões geográficas, além da recorrente associação da Europa ao “mundo cristão civilizado” e do resto do mundo, geralmente agrupado em capítulo destacado, a momentos menos evoluídos ou importantes, Hazan salienta que as obras de caráter generalista, ao dividirem o mundo entre europeu e não-europeu, partem do pressuposto que a identidade se dá pela negativa de algo que não se é.

A ideia de que os países do mundo “não-europeu” tenham como principal característica, também comum, o fato de não ser ocidental, estabelece um sistema normativo no qual o continente Europa (que engloba as colônias da América do Norte) se opõe aos outros quatro. Mais ainda, o fato de que a seção sobre a arte não ocidental aparecer em um terceiro capítulo a isola ainda mais da corrente principal estabelecida. (HAZAN, 2010, p.104)

Tal divisão fica ainda menos clara quando são adotadas categorias como “arte pré-histórica” ou “arte antiga”, nas quais o Europeu e o não-Europeu se misturam numa narrativa

que relaciona Europa, Egito e Oriente Médio numa narrativa integrada à arte ocidental. A conclusão a que chega Hazan em sua análise das obras generalistas é:

Hoje, quando a história da arte se encontra solidamente protegida por um marco institucional, universitário e museal, esta necessidade de uma legitimação do desenvolvimento racional da história da arte é substituída por uma exigência completamente contrária: a de levar em consideração a diversidade de seu objeto de estudo. Enquanto que a estrutura linear da obra histórica de caráter generalista permitiu, há alguns decênios, justificar a existência desta disciplina, esta se encontra hoje ameaçada por uma exigência cada vez mais urgente de preencher as lacunas próprias das decisões percebidas na atualidade como racistas e sexistas. Esta nova situação, que lesiona tanto a estrutura como o conteúdo da obra de caráter generalista, induz os autores a efetuarem certos ajustes. O modo destes reagirem à pressão que gera o novo ideal de correção política que reclama um lugar maior para as mulheres artistas e para a arte não-ocidental, varia segundo as obras. [...] As obras históricas de caráter generalista, centradas todas na história da arte ocidental, podem de fato classificar-se segundo três tendências: a que anuncia e apresenta uma história ocidental, tendência cada vez mais corrente hoje em dia; a que anuncia e apresenta uma história mundial da arte [...], e, por último, a que pretende oferecer uma história universal consagrada essencialmente ao Ocidente. (HAZAN, 2010, pp.189-190)

Por fim, Hazan se debruça sobre a seguinte questão: uma história completa da arte ainda é possível? Na opinião da historiadora da arte,

Paradoxalmente, parece que, apesar do número crescente de obras de caráter generalista publicadas em nossos dias, a sobrevivência deste tipo de escritos sobre arte está longe de estar garantida; a noção de progresso artístico sobre a qual se fundamentou torna difícil, se não impossível, a transformação que hoje dela é exigida. (HAZAN, 2010, p.192)

Outros historiadores da arte, como Thomas DaCosta Kaufmann, têm opiniões diferentes. Em artigo intitulado “Considerações sobre a história da arte mundial”, no qual o historiador da arte trata das controvérsias acerca da escrita de uma história da arte mundial (ou global), Kaufmann afirma que tal empreitada tem enfrentado um ambiente de dúvidas e contestações, particularmente influenciadas por “tendências pós-modernistas e pós-estruturalistas do final do século XX e início de século XXI” (KAUFMANN in: BERBARA et al., 2014, pp.20-21). Kaufmann então esclarece sucinta e didaticamente os desafios inseparáveis de uma tarefa tão enorme quanto assustadora:

Evidentemente, o projeto de conceituar uma história da arte mundial mais geral, não apenas da arte moderna ou contemporânea, mas que possa abranger tanto todos os lugares assim como todos os tempos, apresenta um enorme desafio. Todo tipo de perguntas podem surgir quando realmente começamos a pensar sobre como escrever uma história de tal envergadura. Como podemos nós, como indivíduos, atestar que controlamos o conhecimento ou ainda que mantemos uma familiaridade com todos os produtos da humanidade em todo o mundo? Como idear uma narrativa coerente que circunscreva todas as coisas materiais e visuais, atuais e virtuais, de todas as épocas e áreas da produção humana, bem como a recepção e reflexões sobre elas? Como falar, de forma significativa, para além de nossos próprios ambientes imediatos? Como estabelecer as bases para estudos futuros em todo o mundo? (KAUFMANN in: BERBARA et al., 2014, p.21)

Kaufmann atrela tal resistência a “uma recuada mais geral da narrativa nas ciências humanas que tem acontecido nas últimas décadas”, atribuindo a Hans Belting a figura sinalizadora de tal processo na história da arte. Como já citado anteriormente, no início da década de 1980, o historiador alemão anunciou o chamado “fim da história da arte”, situação que, para Kaufmann, parecia estar esboçada “na década de 1970, quando a nova história da arte começou a levar a história da arte em direções diferentes das que até agora tinham sido desenvolvidas”. A partir disso, teria começado “uma tendência a evitar grandes relatos, acompanhada de uma aversão crescente a narrativas maiores, incluindo uma evasão de metanarrativas” (KAUFMANN in: BERBARA et al., 2014, p.22).

Em todos os casos, teve lugar uma recuada em grande escala de todas as narrações com exceção das mais particulares e pessoais, aquelas que evitam histórias mais amplas, conjuntamente com a renúncia da narrativa, da coerência, do princípio do anacronismo e das categorias lógicas da história da arte por parte de alguns acadêmicos. Uma moda das micro-histórias está relacionada com esta tendência particular na historiografia, e isto se evidencia também na história da arte. (KAUFMANN in: BERBARA et al., 2014, p.22)

Kaufmann opõe assim duas demandas contemporâneas e, à primeira vista, inconciliáveis. Se, de um lado, os especialistas tendem a se distanciar de tais relatos generalistas; por outro lado, há “um grande público internacional” que, ainda hoje, responde de forma muito positiva ao “aparecimento de livros (em qualquer formato) que oferecem essas histórias mais amplas de eventos passados e pessoas” (KAUFMANN in: BERBARA et al., 2014, p.22). Para o contexto brasileiro, ao invés de livros, poder-se-ia pensar no sucesso que exposições que propõem a narrativa de grandes ciclos, organizadas em cronologias claras, fazem junto ao grande público. A sensação de compreensão do que seria uma grande verdade narrativa da arte parece acalmar a ansiedade de quem deseja entender como a arte funciona e se transforma ao longo do tempo. Inclusive, esse foi um dos fatores determinantes na montagem da exposição “Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo”, sobre a qual versei no primeiro capítulo. De acordo com Valéria Piccoli, que participou da concepção do projeto curatorial de “Arte no Brasil” e atualmente é curadora-chefe da Pinacoteca, para definir os “parâmetros que orientariam a criação do partido curatorial”, promoveu-se antes “uma ampla avaliação da exposição do acervo, conduzida a partir da consulta a seus diferentes públicos e usuários”. Os depoimentos dos atendentes de sala acerca da exposição de longa duração do acervo que precedeu “Arte no Brasil” indicaram que “a maioria dos visitantes não seguia o percurso proposto pela exposição, andando aleatoriamente pelo espaço e não visitando, portanto, todas as salas de exposição”. Essa impressão dos atendentes de sala, grupo de funcionários que está em constante contato com as dinâmicas dos visitantes nas salas de

exposição, foi confirmada por meio de pesquisa junto ao público visitante. De acordo com Piccoli, a pesquisa foi conduzida pela museóloga Adriana Mortara Almeida e aplicada junto a “visitantes de 15 anos de idade ou mais, não participantes de visitas monitoradas ou grupos agendados e consistia no delineamento do percurso feito pelo visitante dentro do espaço expositivo, bem como a aplicação de um questionário”. Os resultados indicaram que havia uma “dificuldade generalizada de compreender a exposição do segundo andar como uma narrativa contínua”, a qual pode ser relacionada (numa via dupla de causa-efeito) à “dificuldade de orientação espacial” enfrentada pelo visitantes, que “caminhavam aleatoriamente pelo espaço e não sabiam responder se tinham visitado todas as salas”. E, por fim, a avaliação mais significativa: “a maioria afirmava preferir um percurso cronológico”. O que me parece bastante curioso é que, nesse caso em particular, a consulta a especialistas da área (“críticos, historiadores e profissionais de reconhecida atuação na área de museus no Brasil”) indicou a mesma direção apontada pelos visitantes: a pertinência de um partido curatorial que propusesse “uma narrativa da história da arte no Brasil, enfatizando a história do museu e sua relação com a cidade, uma vez que não existe em São Paulo uma instituição que se ocupe de exibir um panorama da arte brasileira”. Como “estratégias de ativação do acervo”, foram indicadas as seguintes possibilidades: “propor revisões sistemáticas da coleção em mostras temporárias; promover a justaposição de obras contemporâneas e históricas; criação de salas de leitura como apoio ao percurso historiográfico”. Nesse processo, a única voz institucional de fato destoante foi a do Núcleo de Ação Educativa: segundo o depoimento desses profissionais, “a lógica de condução das visitas orientadas na Pinacoteca se baseia num princípio comparativo e seria necessário manter e potencializar as possibilidades de comparação por meio do uso de obras com técnicas, datas e estilos diferentes” (PICCOLI in: CAVALCANTI, 2013, pp.1503-1509). Essa situação esclarece o fato de justamente a unidade institucional responsável pela criação do principal e permanente contraponto narrativo foi o educativo, por meio da proposição do “Arte em diálogo: observar imagens e relacionar ideias”, uma pequena seleção de obras que pretende propor ao visitante outros olhares sobre o acervo, questão que também foi tratada no capítulo 1.

De modo a aprofundar a avaliação de que o uso e a proposição acrítica e sem controvérsias das narrativas generalistas reduzem a compreensão do grande público, aproprio-me de um relato do historiador da arte André Tavares, professor do bacharelado em história da arte da UNIFESP. Em depoimento oral, ao descrever o perfil do egresso esperado do curso oferecido por aquela instituição, relatou um episódio ocorrido em uma de suas experiências docentes:

Uma vez, dando um curso, eu tive uma aluna que disse o seguinte: “ah, professor, nós já estudamos todos os estilos”. Ou seja, acabou, não é? Não tem mais. Então você começou no estilo pré-história e terminou no estilo futurismo, teve o estilo renascimento no meio... A gente não está interessado em formar um profissional que enumere, que monte a linha do tempo, que exponha uma história estilística, que é o que geralmente a gente vê, ou uma história biográfica simplesmente. [...] As pessoas nesse país acabam tendo a visão de que a história da arte é uma história de individualidades artísticas, biografias de artista famosos, como Picasso ou Salvador Dalí. As pessoas identificam o indivíduo ou um certo período [...], mas isso tudo carece de um aprofundamento. [...] Conhecer o conjunto da produção artística não é simplesmente enumerar estilos, mas é entender como essas soluções formais se adaptam e circulam, é restituir o objeto de arte através de uma certa dose de crítica do seu contexto ou relacioná-lo com outros objetos de outros contextos, produzindo um esclarecimento sobre as razões daquela aparência. Resumindo: pra mim, o historiador da arte deve ser capaz de dizer porque esse objeto de arte se parece e como parece, mas isso implica uma atividade intelectual tal que faz pensar em condições técnicas, em escolhas visuais, em um ambiente de formas a que o criador artista estava exposto, as relações dele com outros contemporâneos, a persistência desse objeto de arte no tempo, que tipo de instituição provocou ou possibilitou essa sobrevivência, quem escreve sobre isso, ou seja, esse modo de pensar e de refletir sobre o objeto deve ser compartilhado por nossos alunos. Como eles materializam ou como tornam real e aplicável esse conhecimento vai ser uma combinação das propensões pessoais que eles têm, dos talentos que eles demonstraram e, nós acreditamos, de uma expansão constante dessa área no país. (TAVARES, DEPOIMENTO ORAL, JANEIRO DE 2014)

Diante de tantas controvérsias, a conclusão de Kaufmann sobre esse impasse é: a “recepção favorável” dessas narrativas gerais, expressas e consumíveis em livros ou exposições, “demonstra que existe um interesse geral por histórias mais amplas do mundo e de suas culturas” (KAUFMANN in: BERBARA et al., 2014, p.23). O historiador da arte afirma ainda que “a possibilidade de escrever uma história da arte mundial não deve ser descartada a priori”, não por entender que ela possa realmente dar conta de “um relato completo dos eventos”, mas por uma questão por ele bastante enfatizada:

A escrita da história sempre envolve um processo de seleção, uma questão de ênfases e escolhas, a colocação de hipóteses e a construção de teorias de causalidade e desenvolvimento, todas elas envolvidas na construção de uma narrativa. Esse processo encontra-se tanto na escrita da história mundial ou global, ou na história da arte mundial, como na composição de micro-histórias, histórias de indivíduos ou eventos individuais, ou ainda nas biografias. Portanto, o ato de escrever a história, a história da arte, ou, aliás, qualquer outro tipo de história, sugere uma razão básica pela qual não pode haver uma única história da arte a ser contada sempre. É evidente que existem muitas dessas histórias. Sempre escrevemos a partir de um ponto de vista que é, por definição, limitado. Essa constatação não impede a escrita da história, nem assume que a história carece de um referente objetivo. Precisamos estar conscientes de que o que escrevemos não exclui outras tentativas e de que essa escrita não é uma interpretação definitiva. (KAUFMANN in: BERBARA et al., 2014, pp.23-24)

Apesar de compreender o ponto de vista de Kaufmann e de concordar, em parte, com alguns dos aspectos apontados, insisto que o sucesso dessas narrativas para o público geral (que é o mesmo estágio de conhecimento que a maior parte do alunado de primeira graduação chega no bacharelado em história da arte) se deve ao fato de reforçarem a ideia de que a história se

desenvolve de uma forma linear e que, ao conhecer essa linha, compreende-se de uma vez por todas toda a narrativa. É uma narrativa mais coerente com o tipo de compreensão que a população de modo geral tem da história: a disciplina apenas relata o que aconteceu, numa relação direta entre narrativa e verdade factual. Justamente por esse problema que eu, enquanto historiadora da arte e educadora de museu, especialista pesquisadora e estudante, defendo que a junção prática entre história da arte e crítica historiográfica possa ajudar a transformar essa noção. O que minhas experiências educativas tornaram evidentes é que não basta afirmar que existem pontos de vistas divergentes, narrativas controversas: é fundamental torná-los uma prática institucional, fazendo o público vivenciar tal ideia e não apenas ouvi-la enquanto um discurso externo à narrativa aprendida. E quando me refiro a público, embarco tanto os graduandos em história da arte, os estudantes de áreas afins que cursam determinada disciplina obrigatória ou eletivamente, até o ensino em história da arte oferecido ao público em geral, por meio de publicações e exposições. Não é possível pensar projetos de formação que contemplem a diversidade de narrativas apenas no âmbito do ensino especializado, mas é urgente tornar isso evidente também para o *lato senso*. Ao contrário do que possa parecer a princípio, não significa diluir a especificidade da história da arte, mas deixar clara sua importância e complexidade para além dos reduzidos manuais. E isso pra mim fica muito claro quando, no final da segunda experiência relatada no capítulo 1, um dos participantes expressou claramente que entendia aquela formação como uma iniciação em um mundo de relações, formas de olhar e narrativas muito mais complexo e que as narrativas, por isso, são sempre relativas, dependem do ponto de vista. Isso não foi falado, foi demonstrado. Ele verbalizou a síntese por ele elaborada a partir das experiências vivenciadas no projeto educativo que propusemos.

A partir desses referenciais, passarei a uma breve análise das histórias da arte generalistas oferecidas nos bacharelados em estudo. Tendo em vista as características curriculares de cada um dos cursos, proponho a divisão dessa análise em três grupos:

1. Caso UFRJ e UFRGS: currículos que se estruturam a partir de narrativas generalistas da história da arte, nos quais se evidencia a predominância da categoria tempo e usam a divisão geográfica como coadjuvante.
2. Caso UNIFESP: currículo que se estrutura a partir de divisões geográficas de forma predominante e usa a categoria tempo como coadjuvante.
3. Caso UERJ: percursos curriculares nos quais as divisões temporais e/ou espaciais foram parcialmente substituídas por recortes temáticos.

No caso dos bacharelados oferecidos pela UFRJ e da UFRGS (ANEXOS 13 e 18), observa-se que, embora os títulos das disciplinas não abarquem categorias históricas, geográficas e/ou estilísticas, já que optou-se por numerá-las ao invés de nomeá-las, estas mesmas categorias são usadas abundantemente nas ementas (ANEXOS 14 e 19). A história da arte é geral, mas é predominantemente ocidental, percepção que se confirma quando observada a existência de inúmeras outras histórias da arte geograficamente localizadas, o que abarca igualmente a situação da própria série de disciplinas voltadas à história da arte no Brasil. A estrutura cronológica é ainda reforçada pela relação de pré e co-requisitos que se estabelecem entre as disciplinas.

Sobre a questão da existência de pré-requisitos, os quais, deve-se registrar, encadeiam não só as disciplinas de “História das Artes Visuais...”, Guimarães assim justifica essa opção no caso do bacharelado da UFRJ:

Buscou-se uma grade com disciplinas cujos pré-requisitos não constituíssem um impedimento para o aluno fazer uso de livre escolha mesmo nas disciplinas obrigatórias. A logística dos pré-requisitos foi a linearidade de conteúdos tais como as sete disciplinas de História das Artes Visuais e as quatro disciplinas de História da Arte no Brasil, por exemplo. A logística aplicada aos co-requisitos fundamenta-se na correlação de temporalidade dos conteúdos das ementas, visando manter juntas disciplinas de conteúdos de um mesmo período histórico. Ainda assim, evitou-se, visando a flexibilização da grade, um excesso de pré-requisitos que viesse a engessar a continuidade dos estudos do aluno. A distribuição das disciplinas de História da Arte ao longo do curso possibilitará ao aluno o contato com as diversas formas de manifestações artísticas, ao mesmo tempo em que ele mantém contato com outras questões inerentes ao ofício de historiador no contexto moderno. (GUIMARÃES in: TERRA, 2010, p.62)

A justificativa indicada por Guimarães é, em certa medida, muito próximo daquela apresentada no projeto pedagógico do bacharelado da UFRGS, no qual os chamados “condicionantes de fluxo” são assumidos como uma resposta à “necessidade da observação de um encadeamento lógico-temporal ou lógico-temático”, que seria o caso específico da série das disciplinas denominadas “História da Arte” (PROJETO PEGAGÓGICO, IA/UFRGS, 2017, pp.47-48).

Não se pretende aqui fazer uma condenação de tal forma de estruturação curricular. Inclusive, cabe ressaltar que ela ainda pauta boa parte dos currículos de formação em linguagens artísticas, assim como pode também ser observada nos currículos do bacharelado do IdA/UnB e daquela habilitação oferecida pelo CCTA/UFPA (ANEXOS 20 e 22-A). Inclusive, como será tratado mais adiante, nos currículos dos cursos oferecidos pela UERJ até 2009 também prevaleceu essa opção, mesmo depois da abolição dos pré-requisitos, em 2002. Nesse sentido, deseja-se esclarecer que a análise aqui apresentada parte do pressuposto que toda opção sempre

será limitada. No entanto, como já foi argumentado parcialmente no capítulo 1 e será retomado nos próximos parágrafos, o que se pretende aqui é avaliar as implicações de tais escolhas e, a partir de tal reflexão, sugerir possibilidades para o contorno de tais problemas.

É interessante ainda observar um detalhe que, apesar de parecer ordinário, também revela outro limite do ensino e da pesquisa em história da arte no Brasil. Diferente da nomenclatura usada em todos os outros cursos, o bacharelado da UFRJ é o único a limitar no título que a disciplina trata-se de uma “História das Artes Visuais”. Ainda que não nomeado nos outros cursos, o currículo da UFRJ revela uma característica recorrente (talvez até unânime) do ensino e da pesquisa em história da arte institucionalizado nas universidades brasileiras: a história da arte no Brasil é majoritariamente a história das artes visuais. É óbvio que contemplar todos os conteúdos referentes a todas as formas de expressão artística é uma tarefa impossível. Narrar uma história, inclusive por meio de uma matriz curricular, é fazer escolhas, que envolvem dinâmicas de inclusão e exclusão daquilo que considera fundamental ou menos pertinente à formação que se deseja oferecer. Não obstante tenha-se verificado, em algumas situações, o interesse de contemplar a história da arte em sua diversidade de manifestações (arquitetura, dança, teatro, música, etc.), as restrições impostas pela carga horária e pela própria especialização do corpo docente impossibilitam que tal projeto tenha algum tipo de viabilidade. Isso se torna muito evidente, por exemplo, na fala da historiadora da arte Paula Ramos, professora do bacharelado da UFRGS:

Quando o curso foi pensado, no seu projeto pedagógico inicial, foi prevista a participação dos saberes desses três departamentos [Artes Visuais, Arte Dramática e Música]. Embora nós tenhamos mudado a configuração atual da matriz curricular, isso permanece. No projeto pedagógico inicial, essa articulação se via como? Todas as disciplinas de história da arte teriam participação de professores da música e do teatro. Então, por exemplo, se estamos falando de Grécia Antiga, era prevista a participação do professor de música falando o que era a música na Grécia Antiga e da professora do teatro falando o que era o teatro na Grécia Antiga. [...] Eu acho um projeto lindo, só que essa foi uma das principais alterações que começaram a vigorar em 2013/1, porque a gente percebeu que não funcionava. [...] Os alunos tinham muito interesse em saber mais sobre música, mais sobre teatro, mas aqueles conhecimentos entravam como uma curiosidade, porque havia duas aulas por semestre de música e duas de teatro. Tu acabavas subvalorizando essas áreas, ao mesmo tempo que não conseguias ver com a profundidade, em termos de carga horária, as questões das artes visuais. [...] Nós não perdemos essa participação, mas criamos duas disciplinas obrigatórias, que são “Introdução à História da Música” e “Introdução à História do Teatro”, em que os alunos têm uma disciplina inteira pra falar disso. Havendo interesse por essas áreas, essas disciplinas abrem a possibilidade dos alunos fazerem “História da Música” e “História do Teatro” nos outros departamentos. (RAMOS, DEPOIMENTO ORAL, AGOSTO DE 2013)

Tratando agora de diferenças, o que se observa nos cursos localizados fora do eixo Rio-São Paulo, particularmente naqueles oferecidos pela UFRGS (ANEXO 18) e pela UFPB

(ANEXO 22), é que são incluídos nos currículos disciplinas específicas para que sejam estudadas as produções artísticas locais. Isso evidencia que se, por um lado, a história da arte local do eixo Rio-São Paulo é a história oficial nacional, prevista implicitamente no currículo das disciplinas de “História da Arte do Brasil”, o mesmo não pode-se afirmar sobre esses outros lugares, afastados do centro de poder narrativo. O que se observa é que a lógica da relação centro-periferia que se estabelece entre o centro ocidental e a periferia não-ocidental é a mesma que se reproduz na forma de construção das histórias nacionais das periferias não-ocidentais. O que se pode concluir, com isso, é que se trata de uma lógica sistêmica, estruturante de um certo tipo de concepção de história da arte, tal como já alertava Hazan. Nesse sentido, vale novamente citar uma parte do depoimento de Ramos, no qual trata da importância no bacharelado da UFRGS de incentivar pesquisas de histórias da arte locais:

A gente considera esse aqui o coração do curso: que o nosso aluno trabalhe preferencialmente com arte no Rio Grande do Sul ou trabalhe com arte brasileira de modo geral, e a relação da arte produzida aqui com os vizinhos – Argentina, Uruguai, etc. A gente não incentiva aqui que eles trabalhem com arte europeia, porque a gente não vê muito sentido, uma vez que o objeto não está aqui. [...] A gente tenta conscientizá-los quanto a isso. O que acontece de modo geral é que todos os alunos entram aqui e adoram arte grega, Leonardo, Botticelli, é disso aí que eles gostam num primeiro momento. É aí que tu tens que trabalhar nesse aluno a importância dele conhecer o cenário local. Quando eles começam a perceber isso é bem bonito, porque eles falam “eu nem sabia que tinha isso aqui pra pesquisar!”. Eles ficam até impressionados. (RAMOS, DEPOIMENTO ORAL, AGOSTO DE 2013)

Ainda com relação ao questionamento das narrativas de poder, uma das recordações mais vívidas que trago dos tempos da graduação é o fato que as disciplinas de “História da Arte” e “História da Arte no Brasil” sempre me pareceram muito mais previsíveis e, em certa medida, desinteressantes quando comparadas com as outras histórias da arte não contempladas nessas narrativas (tais como: Arte no Oriente, Arte na África e na Oceania, Arte na América Latina, etc.). Como as outras histórias se referem a vozes de minorias que não são nem mesmo representadas em muitos compêndios, a abordagem da disciplina, via de regra, já se diferenciava das outras. Hoje, consigo perceber que nessas disciplinas havia uma maior integração entre a narrativa histórica e a crítica historiográfica, expressa no questionamento das narrativas oficiais e na reflexão sobre a possibilidade de construção de outros parâmetros discursivos.

Passando à análise do caso do bacharelado da UNIFESP (ANEXO 15), avalia-se, como já anunciado, que o currículo se estrutura a partir de divisões geográficas de forma predominante e usa a categoria tempo como coadjuvante. De acordo com as informações que constam no projeto pedagógico do curso, o currículo se organiza a partir de três grandes áreas:

1. Arte Ocidental; 2. Arte da Ásia, da África, do Mundo Árabe e Ameríndia; 3. Estudos Visuais e da Imagem. As disciplinas correspondentes às narrativas genéricas se dividem antes de acordo com territórios geopolíticos. No caso das disciplinas voltadas à “Arte Ocidental”, a subdivisão em etapas cronológicas é coadjuvante e faz com que esse conjunto de disciplinas se desdobre em quatro semestres. O bacharelado da UNIFESP assim se sustentaria em um tripé fundamental, sendo um desses três pontos:

Uma História da Arte que rompe com o eurocentrismo e o nacionalismo, abrange a arte latino-americana, incluindo a arte brasileira, e oferece uma interlocução com outras tradições, experiências e pressupostos de pensamento e de criação artística e de pensamento (tais como os do Mundo Árabe e do Islã, da Ásia e das culturas africanas e ameríndias). (PROJETO PEDAGÓGICO, EFLCH/UNIFESP, 2009/2010, p.19)

No entanto, é preciso questionar de que forma isso pode ocorrer quando, comparativamente, a produção artística Ocidental ainda é, em quantidade de módulos curriculares, maioria numérica. Obviamente, que em termos de produção bibliográfica e de especialistas formados, há muito mais professores-pesquisadores capacitados para ministrar disciplinas de arte Ocidental ou do Brasil. Nesse sentido, o fato de haver “conteúdo” suficiente acerca da “Arte Ocidental” para ser desdobrada em quatro semestres, enquanto àqueles referentes a Ásia, África, Mundo Árabe e Ameríndia serem sintetizados em um único período cada, já é um problema em si. É óbvio que a História da Arte é um campo de investigação científica, um forma de pensar forjada no mundo ocidental, no contexto europeu, mas não se pode desconsiderar que já há algumas décadas que esse privilégio tem sido questionado, criticado, colocado em xeque. Nesse sentido, é interessante retomar a reflexão de Lozano, indicada no capítulo 1, quando trata daquilo que chama “geopolíticas do conhecimento” e “colonialismo epistêmico”. Há rotas geopolíticas que limitam, por exemplo, o acesso a investigações desenvolvidas fora do mundo anglo-saxão. Deveria ser matéria de maior indignação o fato de termos bem sedimentado em nossa formação enquanto historiadores da arte formados no Brasil mais referenciais europeus do que latino-americanos. Um aluno de graduação (em alguns casos, até do ensino médio) que tenha cursado disciplinas de história da arte muito provavelmente não terá dúvidas em elencar as vanguardas europeias da virada do século XIX para o XX, eventualmente até citando características “estilísticas” e artistas expoentes. No entanto, não fará a mínima ideia de quem foi, por exemplo, Gonzalo Arango (1931-1976), muito menos sobre o Nadaísmo, importante movimento da vanguarda colombiana do final da década de 1950. O nome do artista nem mesmo é referenciado na famosa Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Esse é apenas um exemplo de inúmeros outros possíveis. De todo modo, mesmo com tais restrições, merece destaque o fato

de a história da arte dos cinco continentes serem conteúdo obrigatório dos currículos da UNIFESP e da UFRJ, algo que não se observa no caso da UFRGS e que desapareceu do currículo da UERJ. Nos dois últimos casos, esses conteúdos são elencados como eletivos.

No caso do bacharelado oferecido pela UERJ, é possível verificar claramente uma mudança de compreensão a respeito da história da arte. Como se trata de um curso com mais de cinquenta anos de existência, essa passagem de tempo e de concepções se torna muito mais evidente. Tais reflexões a respeito do ensino da história da arte impactaram não apenas a formação de historiadores da arte, como também a de artistas e professores, já que tratam-se de disciplinas obrigatórias também para o bacharelado e a licenciatura em artes visuais. A historiadora da arte Vera Beatriz Siqueira, professora do bacharelado da UERJ, trata “a centralidade do campo da História da Arte nos currículos de todos os cursos oferecidos pelo Instituto de Artes” como uma característica essencial da formação oferecida por aquela instituição. Nas palavras da professora, “isso significa, sobretudo, a compreensão, por parte do corpo docente do Instituto, da relevância da reflexão histórico-artística para a atuação dos profissionais formados por nós, aí incluindo os artistas e os professores de Artes do ensino fundamental e médio” (SIQUEIRA in: CONDURU e SIQUEIRA, 2009, pp.68-69). A fala de Siqueira reitera a ideia que orientou a opção de analisar os currículos dos bacharelados em história da arte enfatizando tais disciplinas: elas, de fato, parecem expressar um projeto de história da arte institucional, para além da formação específica de historiadores da arte.

No primeiro currículo (ANEXO 3), de 1963, as histórias da arte são nomeadas por critérios cronológicos e/ou geográficos, forma de organização que ainda se manteve por mais de três décadas depois, mesmo após os estudos e revisões curriculares ocorridas em virtude da transferência do curso da EAV para a universidade (ANEXOS 5, 6 e 8). Tal estrutura ainda se reforça com a instituição dos pré-requisitos (ou renovação, já que não foi possível saber se eles já existiam no antigo currículo) e com o uso de termos estilísticos (como Moderno e Contemporâneo⁴²⁵) para nomeação das disciplinas. No currículo da Licenciatura em Educação Artística, para a qual foi possível o ingresso entre 1982 e 2001, as séries de disciplinas de “História da Arte...” e “Artes no Brasil...” eram amarradas por requisitos que tornavam possível cursá-las apenas na ordem cronológica. O novo curso inaugurado em 2002 foi, nesse sentido, um primeiro marco na quebra dessa estrutura (ANEXO 9): tendo como único pré-requisito para o curso das “Histórias da Arte...” a disciplina “Arte e História da Arte” (uma espécie de introdução à história da arte), foi rompida a obrigatoriedade de cumprimento cronológico do

⁴²⁵ A questão do uso dos termos Moderno e Contemporâneo como marcos cronológicos ou estilísticos já foi debatida no capítulo 1. Aqui assumiu-se tratar-se de um uso estilístico.

currículo. Para as disciplinas de “História da arte no Brasil...” não havia qualquer pré-requisito. Além disso, as nomenclaturas passaram a ser numeradas ao invés de determinadas por critérios cronológicos e estilísticos, os quais, deve-se registrar, ainda foram mantidos nas descrições das ementas curriculares, como ocorre nos casos UFRJ e UFRGS. Segundo relato de Geraldo, “fez-se uma opção por não nomear, mas numerar as disciplinas de história, o que, de certa maneira, problematizava a concepção do currículo subdividido em períodos cronológicos e estilísticos” (GERALDO in: TERRA, 2010, p.77).

Embora a numeração mantivesse o sentido de desenvolvimento linear e progressivo, que caracteriza a história da arte de base historicista, rompia-se com uma tradição em que as disciplinas de história da arte nomeavam-se seguindo estilos artísticos, como Renascimento, Barroco, Neoclássico, Impressionismo, etc., ou períodos cronológicos, como aquele de 1978 (...). (GERALDO in: TERRA, 2010, p.77)

No entanto, como pode-se perceber comparando os currículos de 1982 e 2002, a geografia da arte não só se manteve, como determinados conteúdos se tornaram não obrigatórios (detalhe: situação similar à verificada no currículo da UFRGS). Geraldo comenta a inquietação diante da “predominância da arte ocidental nos currículos” dos cursos oferecidos pelo ART/UERJ, usando como exemplo o lugar ocupado por disciplinas que se voltavam à produção fora do eixo Europa-Estados Unidos:

Tanto nos programas do IBA, quanto naquele desenvolvido em 1978, as disciplinas de história da arte do Oriente, das Américas (América Latina), da África e da Oceania, eram oferecidas em separado, ou seja, não era parte do bloco denominado História da Arte, mas de um subgrupo, especialmente denominado. No programa curricular de 2002, essas disciplinas eram optativas, mas nem sempre eram oferecidas. (GERALDO in: TERRA, 2010, pp.77-78)

O professor Roberto Conduru (UERJ) investiga de modo particular “as relações entre arte, história da arte e África, estabelecidas de diferentes modos” na estrutura curricular dos cursos oferecidos outrora pelo IBA, depois pela EAV e, a partir do final da década de 1970, pela UERJ. Penso que esse caso em particular pode ser compreendido como um exemplo que evidencia as lógicas de constituição dos diversos currículos já propostos para o curso oferecido atualmente pelo ART/UERJ e como esse percurso de ideias e propostas se relacionam com o projeto de história da arte defendido hoje pela instituição. Segundo Conduru,

Em linhas gerais, observa-se um quadro de grandes transformações, pois os estudos sobre as relações entre África, arte e história da arte, que estiveram ausentes no primeiro curso de nível superior de história da arte no Brasil, foram depois incluídos, de modos diversos, em sucessivas reformas e renovações curriculares. Nessas mudanças, as relações entre arte e África variaram desde o silêncio até a presença – ora secundária, ora marginal –, quase sempre com enquadramentos preconceituosos, estando atualmente, em uma situação ambígua. (CONDURU, 2013, pp.355-356)

No capítulo 3, já me detive na análise da presença da história da arte na África no currículo do Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ. Conduru ressalta, no entanto, que mesmo após a reforma implantada em 2002, que renomeou a disciplina “Arte Primitiva” para “Arte na África e na Oceania” e deu-lhe nova ementa, houve uma “persistência da história da arte ocidental”. Tratada outrora como um apêndice obrigatório ao conteúdo geral no antigo currículo da Licenciatura em Educação Artística oferecida pela UERJ desde o final da década de 1970, a partir da reforma de 2002 a disciplina “Arte na África e na Oceania” passou a disciplina eletiva, sendo oferecida não apenas aos estudantes da habilitação em História da Arte, como também para os alunos das Artes Plásticas. Para Conduru, essa opção tornou-a “marginal nos currículos voltados à formação de historiadores da arte, artistas e professores de arte na UERJ” (CONDURU, 2013, p.362).⁴²⁶ Deve-se lembrar: condição de marginalidade em que também se encontravam as disciplinas eletivas “Arte no Oriente”, “Arte na América Latina”.

A reforma curricular de 2006 (ANEXO 10) ocasionou a divisão dos conteúdos da disciplina “Arte na África e na Oceania”, desdobrada em duas novas e ainda eletivas (“Arte e África” e “Arte e Oceania”). Conduru reitera a persistência na centralidade que as disciplinas obrigatórias de história e historiografia da arte no ocidente e no Brasil ocupam no currículo do agora Bacharelado em História da Arte oferecido no ART/UERJ. O professor avalia, por outro lado, “a troca da expressão ‘na’ pela conjunção aditiva ‘e’, no título, sugere pensar que ‘África’, assim como ‘Arte’, não é apenas um continente, mas também um termo problemático a ser analisado” (CONDURU, 2013, p.363).⁴²⁷ Além disso, cita a criação de uma nova disciplina

⁴²⁶ Conduru aprofunda a análise, avaliando de forma bastante crítica a ementa da disciplina: “A disciplina passou a ter como objetivo ‘Estudar a arte nas sociedades da África e da Oceania. Analisar os fundamentos, as práticas e as reflexões das próprias sociedades sobre arte’, reconhecendo, portanto, a existência da problemática artística nas mesmas, sem restringir ao âmbito religioso. No que tange às relações externas, a disciplina foi vinculada à problemática pós-colonial, a partir de alguns títulos constituintes de sua bibliografia, bem como por alguns de seus objetivos: ‘estudar os desdobramentos artísticos do contato entre estas culturas e as ocidentais’, que sugere transformações em ambas as direções; ‘rever as leituras que o eurocentrismo produziu: da historiografia colonialista aos estudos culturais recentes’, o que tanto permite incluir visadas externas e internas ao continente, quanto obriga a pensar os vínculos existentes entre práticas historiográficas e colonizatórias. Persistiu, contudo, o foco direcionado ao Ocidente. Por um lado, ao constituir como distintas e separadas a dinâmica da arte nas sociedades africanas e os contatos das mesmas com as ocidentais, a ementa parece insistir na ideia de que houve um período em que as culturas africanas estiveram isoladas entre si e do restante do mundo, sendo, portanto, puras; um tempo anterior aos solavancos da modernidade, que essas sociedades teriam enfrentado de modo passivo. Corroborando essa imagem idílica de isolamento e pureza, há interesse exclusivo no contato – houve apenas um? – entre as culturas africanas e as ocidentais, privilegiando as conexões com as sociedades exploradoras e a conjuntura (pós-)colonial, esquecendo ou desprezando as relações dessas sociedades entre si e com as outras regiões do planeta.” (CONDURU, 2013, pp.362-363).

⁴²⁷ Com relação às ementas, Conduru relata que “os objetivos são praticamente os mesmos” da disciplina “Arte na África e na Oceania”, que integrava na forma de eletiva o currículo em vigor a partir da reforma curricular de 2002. “O foco permanece direcionado ao Ocidente, pois, além de inserir as relações das sociedades no continente africano, a ementa continua a indicar apenas o estudo das relações entre as sociedades africanas e as ocidentais. Fica ainda por incluir as conexões africanas com sociedades de regiões não ocidentais, centrando a disciplina no continente, ou tornando-a geopoliticamente descentrada. E mais: pode-se dizer que o foco é conscientemente

eletiva, intitulada “Arte e Afro-brasilidade”. Para ele, a existência das disciplinas “Arte e África” e “Arte e Afro-brasilidade” ao mesmo tempo em que traduzem “a vontade de pensar a África em conexão com o Brasil”, a condição de eletivas “indica, contudo, que as mesmas não são consideradas fundamentais, mas tão somente complementares à formação de historiadores da arte, artistas e professores de arte no Brasil”. As reformas curriculares ocorridas no curso oferecido pela UERJ na primeira década do século XXI, do ponto de vista de Conduru, se relacionam “ambiguamente com a realidade sociocultural brasileira e, em particular, com a legislação derivada das políticas do governo federal a partir de 2003, visando a corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania dos afrodescendentes” (CONDURU, 2013, p.364). Como exemplo, cita o decreto da Lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003, a qual determinava a inclusão de caráter obrigatório do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos do ensino fundamental e médio de escolas oficiais e particulares.⁴²⁸ Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Lei nº10.639 previa a inclusão do “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Art.26-A., §1º), conteúdos que deveriam ser ministrados “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Art.26-A., §2º). Como consequência, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, as quais foram aprovadas em 2004.⁴²⁹ Deve-se lembrar ainda que, em 2008, uma nova alteração é proposta à LDB, já modificada pela Lei nº10.639: seria incluído no currículo

dirigido ao Ocidente, que a disciplina não só se ancora, mas que privilegia o estudo das relações culturais entre a África e o Ocidente na conjuntura pós-colonial. (...) A era pré-colonial, a África anterior à presença europeia, parece pouco interessar, assim como os demais vínculos sociopolíticos das sociedades africanas. Distinção temporal que persiste, insinuando uma condição anterior de isolamento e pureza. Assim, a história da arte parece engajar-se no processo de mundialização em curso, mantendo-se centrada no Ocidente e compreendendo a arte a partir do contexto europeu e do norte-americano.” (CONDURU, 2013, pp.363-364).

⁴²⁸ BRASIL. Lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. p.1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Seção I. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2016.

⁴²⁹ Apesar de o autor não citar, acreditamos que seja importante um fato local, que se reverbera para além dos muros da universidade ao longo dos anos a seguir: o pioneirismo da UERJ em adotar o sistema de reserva de vagas (chamado popularmente de “sistema de cotas”). Em 2003, ingressaram na universidade os primeiros alunos pelo novo sistema de cotas na UERJ, pioneira ao reservar 45% das vagas de ingresso por vestibular a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica: negros, indígenas, alunos oriundos da rede pública de ensino e portadores de necessidades especiais.

oficial da rede de ensino oficial e particular a obrigatoriedade de conteúdos também relacionados à História e Cultura Indígena.⁴³⁰ Um adendo sobre questões recentes: a redação das leis citadas apenas reitera o diagnóstico de que os ataques constantes a disciplinas como Educação Artística/Artes por projetos de governo não são gratuitos, já que são espaços previstos no currículo como mais permeáveis para a inclusão de discussões como a que coloca-se em pauta aqui. A partir da análise da conjuntura elencada, Conduru então pondera:

Por um lado, havia afinidades e descompassos entre as ementas, a legislação e a dinâmica do sociocultural vinculada a essa legislação. Por outro, persistiam alguns impasses da história da arte no que tange à ideia de arte como uma questão universal no âmbito do processo de mundialização contemporâneo. Vias diversas que indicavam ser necessário rever a condição marginal que as conexões entre arte, história e África tinham nos cursos de graduação em Artes Visuais e em História da Arte da UERJ. (CONDURU, 2013, p.365)

Conduru relata então que “algo dessa revisão foi feita quando das mudanças nas ementas das disciplinas ‘História da Arte’ de 1 a 6, discutidas a partir de 2007 e implantadas, experimentalmente, a partir de 2009” (CONDURU, 2013, p.365).

Segundo entendimentos de arte e de história que recusam conteúdos predeterminados e totalizações, valorizando processos didático-historiográficos baseados em visões críticas de subjetividades, procurou-se não mais ancorar as ementas dessas disciplinas na arte e na cultura ocidentais. Elas passaram a ser estruturadas por conceitos – “Arte e cultura material”, “Arte, pensamento e forma”, “Arte e religião”, “Arte e política”, “Arte e sistema da arte”, “Arte e vitalidade” –, descentradas geograficamente, com temporalidade descontínua e heterogênea. Assim, cada docente responsável por uma dessas disciplinas fica obrigado a interpretar sua respectiva ementa, precisa decidir como, onde e quando centrar cada curso – o que explica a incessante alteração da disciplina ao ser sua ementa efetivamente praticada. Com essas ementas, configura-se outro horizonte de possibilidades para a história da arte, uma abertura que cabe aos docentes e estudantes consolidar e aprimorar. Com certeza, os princípios de estruturação dessas ementas permitem outra inserção das problemáticas da arte e da história vinculadas à África. A rigor, ela não é mais secundária, muito menos marginal. Uma vez que não há centros, também deixam de existir margens, hierarquias. Entretanto, se nessas novas ementas as relações entre arte, história e África podem aparecer sempre, serem muito discutidas, também podem ser pouco abordadas ou nunca sequer mencionadas, uma vez que dependem dos docentes, de seus interesses teóricos e historiográficos, de seus compromissos socioculturais. É bem verdade que, a princípio, isto também pode acontecer com a arte do Ocidente. Contudo, cabe observar que as disciplinas dedicadas especificamente à estética, à teoria da arte e à historiografia da arte não foram revistas e permanecem centradas na produção ocidental. Ou seja, deve-se pensar o mundo inteiro, embora sem visar às totalizações, de modo descentrado, não linear, nem evolutivo. Contudo, o quadro de referências teóricas é ocidental...⁴³¹ Além disso, no breve período em que as novas

⁴³⁰ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. p.1 **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de março de 2008. Seção I. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 03 de outubro de 2016.

⁴³¹ Sobre a questão, ao relatar, em outro artigo, uma das últimas reformas curriculares do bacharelado oferecido pela UERJ, Conduru afirma que uma das avaliações dos envolvidos foi a “carência de títulos publicados em

ementas de “História da Arte” de 1 a 6 têm sido praticadas, nos programas elaborados pelos docentes tem persistido a estruturação dos mesmos, com foco na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. Ou seja, parece mais fácil querer do que efetivamente abandonar a centralidade ocidental. (CONDURU, 2013, p.365)

Tais mudanças não são visíveis nas ementas oficiais do curso, disponíveis para consulta no site da universidade, nem mesmo na Deliberação nº010/2009, de 12 de fevereiro de 2009, por meio da qual ficaram criados o curso de Artes Visuais, nas modalidades licenciatura e bacharelado, e o curso de História da Arte, na modalidade bacharelado: as disciplinas aparecem com a antiga nomenclatura. No entanto, em comunicação proferida durante XXIX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte (UFES, Vitória, ES, 2009), Siqueira apresenta aquelas que seriam as novas ementas da série de disciplinas “História da Arte” implantadas naquele mesmo ano (ANEXO 12). O relato de Siqueira sobre a reforma das disciplinas em questão coincide com aqueles elencados anteriormente com relação aos fatores que a ocasionaram: o inconformismo com a “persistência de uma lógica historicista e de uma visão eurocêntrica”; o desejo de participar, por meio da estrutura curricular, “dos debates contemporâneos que buscam reformular a História da Arte, tentando liberá-la seja da temporalidade linear, homogênea e evolutiva, seja dos exageros cientificistas, formalistas, sociológicos e iconológicos de algumas práticas históricas modernistas”; aliados aos esforços de criar um contraponto ao foco exclusivo na “atividade historiográfica na arte ocidental” (SIQUEIRA in: CONDURU e SIQUEIRA, 2009, p.70). Nesse sentido, Siqueira trata ainda da opção de formular “novos princípios, métodos e critérios para as disciplinas de História da Arte” que compõem os cursos de graduação oferecidos pelo ART/UERJ como forma de incorporar as “novas tendências de pensamento histórico-artístico às ações de ensino, pesquisa e extensão”. Assim,

Como pressupostos desse novo modo de lidar com a História da Arte, estão, portanto:

1. A eliminação da cronologia como forma de ordenação das disciplinas, através do recurso a um recorte conceitual que instigue cruzamentos temporais e espaciais, sem contudo fornecer um modelo de desdobramento para cada disciplina;
2. A necessidade de, no desdobramento de cada entrada conceitual, não se ater nem se centrar na arte do Ocidente;

português e também em outras línguas que pudessem subsidiá-la. Os manuais de História da Arte existentes e disponíveis em português seguem, com algumas diferenciações, a linha cronológica homogênea e evolutiva do historicismo, sendo centrados na arte do Ocidente. A produção historiográfica no Brasil não é muito diferente. Salvo engano, é possível indicar apenas quatro obras abordando a História da Arte em sua extensão mundial que foram escritas e publicadas no país [a saber: História crítica da arte, de Carlos Flexa Ribeiro; História das artes, de Carlos Cavalcanti; Pequena história da arte, de Duílio Battistoni Filho; História da arte, de Graça Proença]. Todas são realizações individuais, obras calcadas no modelo historicista, apresentando um panorama centrado na arte ocidental da pré-história ao presente. A existência de textos em português é de crucial importância em um contexto de formação profissional no qual grande parte dos estudantes não dominam ao menos uma língua estrangeira” (CONDURU, 2016, p.276).

3. Incluir a arte no Brasil na reflexão mais geral, de maneira a evitar diferenciações hierárquicas tradicionais;

4. Descartar narrativas totalizantes, problematizando o próprio ato de historiar e as histórias da arte existentes (princípios, objetos, métodos, processos, produtos). (SIQUEIRA in: CONDURU e SIQUEIRA, 2009, p.70).

A preferência por ementas mais abertas geram questões, por exemplo, com relação à “escolha dos temas a serem abordados” nas disciplinas:

Que conceitos eleger? Quais são mais importantes do que outros? Como cada um de nós responderia à exigência desses cruzamentos espaciais e temporais? O que tudo isso vai significar em termos de modificações nos projetos de pesquisa de cada docente? Quanto desconforto irá causar em nos tirar de certo lugar ao qual já nos acostumamos? (SIQUEIRA in: CONDURU e SIQUEIRA, 2009, p.70).

Apesar do desafio implicado na reformulação curricular, Siqueira demonstra entusiasmo: “a existência em si mesma [do desafio] já vem produzindo resultados muito positivos”⁴³². Siqueira adverte ainda alguns pontos com relação às novas ementas:

Na redação das ementas optamos pela repetição de um trecho, cujo objetivo é marcar alguns pontos centrais da nova perspectiva adotada: a centralidade da análise histórica (“Exame dos modos como tradições artísticas são produzidas e recebidas em diferentes contextos sociais”), o desejo para que sejam produzidos cruzamentos entre diferentes momentos e espaços (“Observação de intercâmbios de distintos momentos de uma mesma cultura artística e trocas entre culturas diversas”), o ponto de partida crítico do fazer histórico (“Análise crítica dos termos e conceitos artísticos, bem como das teorias artísticas a eles referidas”), o questionamento da forma como se produz o discurso histórico da arte, buscando desnaturalizar a própria ideia de história como um discurso linear e finalista (“Problematização de recortes periódicos e espaciais”), a compreensão da História da Arte como um discurso que se constrói em uma dada prática, exigindo uma determinada linguagem e envolvendo problemas narrativos e literários (“Produção de discursos orais e escritos analíticos de questões discutidas na disciplina”), o entendimento de que a formação de um historiador da arte se dá no contato direto com os objetos artísticos (“Realização de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens a cidades cujos patrimônios artísticos e culturais sejam de interesse para a disciplina – trabalho de campo”). (SIQUEIRA in: CONDURU e SIQUEIRA, 2009, p.71)

Em artigo recente publicado na revista *Concinnitas* sob o título “O curso de História da Arte da UERJ: transformações e perspectivas”, Siqueira traçou uma avaliação geral a respeito do processo de implantação dessas ementas. Indica a satisfação institucional, “apesar de todos os percalços”, afirmando a boa recepção da proposta por parte do alunado, que também não apresentou “dificuldades significativas de lidar com essa forma de pensar a História da Arte”.

⁴³² Entre os resultados, Siqueira relata: “já sentimos, não apenas na graduação, mas no mestrado também, os primeiros resultados dessa grande discussão historiográfica. As pesquisas de docentes e estudantes já começam a mostrar a presença cada vez mais marcante de cruzamentos temporais e espaciais. Tudo está apenas começando e as novidades e mudanças têm ainda muito da instabilidade e da abertura do desejo, antes de ser uma realidade concreta. Mas acreditamos na sua potência de transformar os estudos históricos.” (SIQUEIRA in: CONDURU e SIQUEIRA, 2009, pp.70-71).

Completa ainda que, na realidade, “talvez sejam os docentes aqueles que oferecem, ainda, uma resistência maior a essa mudança, mesmo que percebamos o compromisso mais ou menos generalizado de procurar estabelecer esses cruzamentos temporais, espaciais e culturais”. A professora ainda apresenta as questões que atualmente tem orientado as reflexões do docentes do Instituto de Artes da UERJ, as quais versam sobre a aplicabilidade de ideias como “espaços”, “tempos” e “contextos culturais”. Em sua opinião, “o fato de estarmos produzindo uma história da arte a partir do Brasil nos obrigue, efetivamente, a esse questionamento” (SIQUEIRA, 2016, pp.293-294).

O que dizer, por exemplo, da arte islâmica da Península Ibérica? Pertenceria ao contexto da produção europeia ou oriental? Ou a fabulosa mistura de fontes e tradições da arte da Sereníssima República Veneziana? Em que contexto faria mais sentido? Ou ainda à tradição das iluminuras persas, que dialogavam tanto com a pintura chinesa quanto, sobretudo a partir do século XVII, com o naturalismo da arte italiana? E a arte indígena, de qualquer parte do mundo? Quando usamos esse termo nos referimos à arte pré-colonial ou à produção contemporânea? E o que dizer da arte contemporânea africana? É aquela de artistas celebrados pelo sistema cultural globalizado ou a arte produzida pelas tribos remanescentes hoje? Ou mesmo da ideia de América Latina como uma referência contextual, quando lembramos o quanto o seu recorte linguístico (espanhol e português) está associado às disputas coloniais? A arte dos índios ameríndios pertenceriam a essa categoria – são eles latinos ainda que não falem qualquer um desses dois idiomas? Se a resposta for afirmativa, o que fazer com os indígenas ou os latinos que vivem nos Estados Unidos? [...] O fato de estar, especialmente, no Ocidente, faz da arte brasileira parte daquilo que se convencionou chamar de “arte ocidental”? Seria essa filiação mais um desejo nosso do que uma realidade? (SIQUEIRA, 2016, pp.293-294)

A professora afirma ainda que tais reflexões resultaram em uma nova revisão da grade curricular do curso da UERJ, cuja implantação, conforme sua indicação, deve acontecer “em breve”. Entre os objetivos, além de contemplar as questões de ordem epistemológica evidenciadas no trecho aqui citado, está também eliminar o quanto for possível “a estruturação escolar que ainda preside o ensino superior brasileiro”, indicando assim que a intenção é cada vez mais tornar o estudante “responsável por sua própria formação” (SIQUEIRA, 2016, p.294).

Por fim, Siqueira apresentou os novos recortes conceituais agora aplicados à série de disciplinas de “História da Arte no Brasil” (ANEXO 12). A primeira modificação se dá na própria nomenclatura geral, a qual passará a “História da Arte, Arte e Brasil”, no qual se inscreve a ideia de que o Brasil não é “local ou destino de uma produção artística”, mas “um problema a ser discutido no quadro das questões histórico-artísticas”. A exemplo da estrutura da série de “Histórias da Arte...”, serão subdivididas em três desdobramentos temáticos: “modelos e tradições”, “mundializações e políticas da alteridade” e “sistemas de arte e instituições” (SIQUEIRA, 2016, pp.294-296).

De modo a concluir o presente tópico, penso que a ideia mais importante a ser aqui frisada é que qualquer proposta curricular privilegiará um ponto de vista, estando assim permeada assim por limitações próprias de qualquer forma de enquadramento. Ao considerar como mais importante o apego a cronologias, ainda haverá o desafio de pensar a conexão entre geografias diferentes e que tipos de argumentos que justificarão os encadeamentos temporais. Por outro lado, um currículo que valoriza as divisões geográficas, ainda terá como desafio dimensionar o espaço dedicado à produção artística e historiográfica de cada uma das regiões do globo e como essas relações entre os diferentes tramam-se no tempo. Ainda que se opte por quebrar a tradicional coerência cronológica e os recortes geográficos, rompendo com a ideia de um centro fixo de narrativa do objeto da história da arte, isso não significa a automática incorporação de outros debates e referenciais teóricos, já que o fluxo de pesquisas ainda é fortemente marcado por determinadas rotas geopolíticas. Isso sem contar outro problema, esse de ordem prática: a adaptação de várias gerações de docentes formados nas estruturas anteriores. Nesse sentido, todas as propostas curriculares tem seus méritos, desafios e limites. Talvez, o mais importante seja a valorização da diversidade de projetos de formação e de suas controvérsias como forma de preservação de um espaço dialético, de criação de novas vias e orientações, algo vital para o desenvolvimento de qualquer campo de investigação científica.

4.4. A volta da alma penada ou uma campanha sem fim? Controvérsias e disputas entre comunidades científicas.

Como parte final do presente capítulo e, de modo mais amplo, da tese, é preciso ainda refletir sobre a questão do lugar da história da arte e as disputas que envolveram e ainda envolvem o contínuo processo de reivindicação e atualização da autonomia institucional e epistemológica da história da arte. A preocupação em constituir um espaço de formação específica em história da arte em nível de graduação é fundamental para o debate acerca do que se compreende por “história da arte” no Brasil hoje. A emergência de tais cursos, particularmente na última década, é aqui compreendida como diretamente relacionada ao processo de amadurecimento e consolidação da história da arte enquanto campo de pesquisa científica no país. No entanto, como bem adverte Conduru a respeito do curso da UERJ em relação à conjuntura geral do país: “ser antigo no Brasil é, quase sempre, ser novo em relação

a padrões de temporalidade de outras sociedades” (CONDURU, 2016, p.273). Em nota, ainda completa:

Para compreender a demora na criação de cursos superiores autônomos de formação acadêmica em história da arte, para além da existência de disciplina de história da arte em cursos dedicados a outros campos do conhecimento, é preciso considerar os percalços da universidade brasileira, seu surgimento tardio em relação a outros contextos, mesmo na América Latina. É necessário ter em mente a histórica predominância de diretrizes utilitárias, pragmáticas, tecnicistas no ensino superior no país. Além desses fatores, há as insuficiências do sistema das artes plásticas (agentes, instituições, ideias, práticas) na cultura brasileira, na qual tem participação menos determinante do que os da música e da literatura. (CONDURU, 2016, p.280)

Considerando os atores e instituições envolvidas, fica evidente que esse lugar ainda se encontra circunscrito particularmente ao território do ensino e da pesquisa artística. Se, por um lado, a história da arte que se desenvolve nesses lugares tende a se configurar como uma disciplina e uma narrativa de perfil predominantemente internalista; por outro, seu lugar de existência específica é institucionalmente menos (ou quase nunca) questionada. Uma breve observação se faz necessária: se reforço a perspectiva institucional, é por ter consciência de que, do ponto de vista epistemológico, o objeto da história da arte empurra a disciplina para além dos limites de sua especificidade, aspecto já tratado no capítulo 1, o que constitui a agonia e o êxtase existencial de uma disciplina de bordas fluídas.

Se a institucionalização da história da arte por meio da criação de graduações específicas encontrou terreno propício nas escolas de artes, isso deve-se ao fato de não haver uma disputa de objeto de investigação e de espaço epistemológico-institucional entre artistas e historiadores da arte da mesma forma e na mesma intensidade que ocorre entre historiadores e historiadores da arte, por exemplo. Esse embate não é recente e, no entanto, não deixa de ser atual, como pôde ser observado nos debates levantados e aqui apresentados, que envolveram desde a criação do primeiro Curso Superior de História da Arte até os últimos anos. Houve, no entanto, alguns episódios que evidenciaram e reforçaram tais conflitos entre comunidades científicas, particularmente na última década, o que não é gratuito. Isso demonstra que a história da arte tem se esforçado por reconhecimento e que, mais do que em momentos anteriores, seus avanços nesse sentido foram significativos o suficiente para ameaçar a retirada de privilégios de outra comunidade científica – a de historiadores.

Em 2009, foi proposta pelo Ministério da Educação (a qual esteve disponível até o dia 16 de outubro de 2009) uma consulta pública para a constituição de “Referenciais Nacionais dos Cursos de Graduação de Bacharelados e Licenciaturas”, que pretendiam “contribuir para organizar as ofertas de cursos superiores, uniformizando denominações para conteúdos e perfis similares”. Objetivava-se, com isso, “produzir convergências” que facilitassem “a

compreensão por todos os segmentos interessados na formação superior, sem inibir possibilidades de contemplar especificidades demandadas por regiões ou setores laborais do País”. De acordo com o Ministério da Educação, a partir da constatação da existência de uma variedade de denominações para os cursos de graduação e “com o auxílio de profissionais e pesquisadores que atuam nas áreas, foi realizado um estudo que resultou em uma proposta de nomenclatura” que adaptaria as denominações então existentes⁴³³. O que incomodou os envolvidos na criação dos cursos aqui tratados foi o fato de os Referenciais Nacionais não contemplarem e proporem, em certa medida, a extinção dos Bacharelados em História da Arte, forçando uma convergência dessas formações específicas em áreas consideradas afins (a saber: Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura; Dança – Bacharelado e Licenciatura; Música – Bacharelado e Licenciatura; História – Bacharelado e Licenciatura)⁴³⁴. Como resposta, em 2010, a Associação Nacional de História (ANPUH) endereçou uma carta de conteúdo público à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, na qual versava sobre as “Mudanças nas denominações de alguns cursos”. O trecho a seguir, uma edição da carta integral⁴³⁵, esclarece o posicionamento da ANPUH diante da proposta do Ministério:

Compreendendo a necessidade de padronização dos referenciais ou nomenclaturas dos cursos de graduação, evitando a proliferação de cursos com nomenclaturas que dificultam a inserção do egresso no mercado de trabalho, a avaliação e acompanhamento de seus projetos político-pedagógicos e a escolha dos estudantes na hora do ingresso na Universidade. [...]

Aplaudindo o fato de que as denominações tradicionais em nossa área (História – Bacharelado e História – Licenciatura) estão sendo valorizadas e reafirmadas na contramão da emergência de cursos que não têm uma definição clara do perfil do egresso que quer formar, dos temas a serem abordados na formação e em que áreas o egresso poderá atuar.

A ANPUH – Associação Nacional de História vem fazer as seguintes ponderações a respeito das mudanças que estão sendo propostas nas denominações de alguns cursos e que são indicados para convergirem para as denominações tradicionais em nossa área: [...]

Concordamos que não se pode permitir a proliferação de cursos em nível de Graduação que representam apenas um recorte, uma especialização em nossa área, o

⁴³³ As informações aqui citadas entre aspas podem ser consultadas na apresentação dos Consulta Pública dos Referenciais Nacionais dos Cursos de Graduação publicada no site oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13812:consulta-publica-dos-referenciais-nacionais-dos-cursos-de-graduacao&catid=191:sesu&Itemid=994>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

⁴³⁴ Os quadros de “Convergência de Denominação (De → Para)” encontram-se ainda hoje disponíveis no site do Ministério da Cultura, divididos por áreas, sendo que: a) área “Comunicação e Artes” em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/consulta_artes.pdf>; b) área “Humanidades” em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/consulta_humanidades.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

⁴³⁵ O conteúdo integral da carta “Mudanças nas denominações de alguns cursos” pode ser consultado no site oficial da ANPUH. Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=314>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

que é pertinente para cursos em nível de Pós-Graduação. Por isso concordamos que cursos com denominações como *História da Arte* e *História, Teoria e Crítica da Arte* devam convergir para a denominação História – Bacharelado e História – Licenciatura dependendo se o perfil do egresso que se quer formar se destina ao ensino ou a atuação profissional específica em instituições que lidam com objetos artísticos. Neste caso é indispensável que o curso venha perder o caráter de especialização que ele tem, verificando se seu projeto político-pedagógico contempla os componentes curriculares formadores do profissional de História. [...]

Nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento sobre nossas considerações e nos propomos a dialogar com esta Secretaria e com este Ministério sobre qualquer assunto atinente à nossa área. (ANPUH BRASIL, 2010)⁴³⁶

Em primeiro lugar, fica evidente que a questão tratada, tanto na proposta do MEC quanto na resposta dada pela ANPUH, não se restringe apenas à superficialidade de nomes, mas evidencia camadas mais profundas de significado, que envolvem conflitos e resistências entre duas comunidades científicas (historiadores e historiadores da arte). Apesar de, em certa medida, todos pretenderem ocupar um mesmo ofício (historiar), percebem-se distintamente, constituindo assim duas comunidades científicas em disputa. No entanto, os debates e exemplos práticos cotidianos citados ao longo do trabalho demonstram que ambas não são reconhecidas da mesma forma, não dispõem da mesma força política. A reclamação da autonomia institucional da história da arte não se dá assim tranquilamente. Como afirma Gavroglu, “não existem espaços que não sejam dominados por uma determinada comunidade de pessoas. Não existem ‘espaços livres’ que aguardem a criação da ‘comunidade adequada’”. A questão levantada pela ANPUH revela assim um processo de “negociação entre duas comunidades que aspiram a ocupar o mesmo espaço” (GAVROGLU, 2007, p.188).

Outra questão particularmente notória é o uso repetitivo (duas vezes) do termo “proliferação” para fazer referência à criação das graduações em história da arte. Levando em conta que, no Brasil, entre vários significados, o termo é usado comumente para indicar o crescimento rápido, anormal, sem controle de algo ou alguma coisa (ex.: “Quando o poder público não atua, o crime se prolifera”); além das ocorrências relacionadas à Saúde Pública, usado para indicar a rápida reprodução de agentes causadores de doenças (ex.: “As chuvas de verão aumentam o risco de proliferação do mosquito transmissor da dengue”); verifica-se que a escolha específica dessa palavra já revela o quanto o curso era indesejado pela ANPUH.

A polêmica entre historiadores e historiadores da arte, no entanto, não se encerrou por aí. Pouco tempo depois, ao longo do ano de 2013, quando já existiam todos os bacharelados

⁴³⁶ Assinaram a carta: Presidente – Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFRN); Vice-Presidente – Raquel Glezer (USP); Secretário-Geral – Júnia Ferreira Furtado (UFMG); 1º Secretário – Nelson Schapochnik (USP); 2º Secretário – Luis Fernando Cerri (UEPG); 1º Tesoureiro – Marisa Midori (ECA-USP); 2º Tesoureiro – Benito Bisso Schmidt (UFRGS); Editora da RBH – Marieta Moraes (UFRJ).

em história da arte aqui tratados, houve uma ampla discussão a respeito do Projeto de Lei nº4.699/2012, de autoria do senador Paulo Paim (PT/RS), o qual encontra-se em tramitação no Congresso Nacional, não tendo sido ainda sancionado.⁴³⁷ O PL pretende regulamentar a profissão de historiador, estabelecendo assim “os requisitos para o exercício da atividade profissional”, bem como determinar “o registro em órgão competente”. Tendo como referência o texto inicial do projeto, o artigo 2º previa: “é livre o exercício da atividade profissional de historiador, desde que atendidas as qualificações e exigências estabelecidas nesta Lei”. As qualificações e exigências eram esclarecidas no artigo 3º, segundo o qual o exercício da profissão seria restrito a portadores de:

- I. diploma de curso superior em História, expedido por instituição regular de ensino;
- II. diploma de curso superior em História, expedido por instituição estrangeira e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação;
- III. diploma de mestrado ou doutorado em História, expedido por instituição regular de ensino superior, ou por instituição estrangeira e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação. (PL nº4.699/2012, art.3º)

Ainda de acordo com a redação inicial do PL, entre as atribuições dos historiadores (que, de acordo com o artigo 5º, seriam admitidos para o provimento e exercício de cargos, funções ou empregos de historiador mediante a apresentação de diploma condizentes com os quesitos descritos no artigo 3º), caberia:

- I. magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior;
- II. organização de informações para publicações, exposições e eventos sobre temas de História;
- III. planejamento, organização, implantação e direção de serviços de pesquisa histórica;
- IV. assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de documentação e informação histórica;
- V. assessoramento voltado à avaliação e seleção de documentos, para fins de preservação;
- VI. elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos. (PL nº4.699/2012, art.4º)

⁴³⁷ O histórico da tramitação do PL nº4.699/2012 pode ser consultado no site oficial da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=559424>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

Em canal oficial no Youtube do senador Paulo Paim⁴³⁸, foi publicado, em 09 de julho de 2013, vídeo de uma das sessões do Senado Federal no qual pede urgência na votação pela Câmara dos deputados do PL. Parte do discurso foi também publicado no site oficial do senador⁴³⁹. A transcrição a seguir foi feita diretamente do vídeo:

Lembro ainda, para que não fique nenhuma dúvida, que jornalistas, cientistas sociais, diplomatas, juristas, economistas, enfim todos aqueles que escrevem, poderão continuar a produzir conhecimento no campo histórico. O projeto não veda a ninguém o direito de escrever sobre história, nem pretende impor de uma hora pra outra a especialização de todos. Apenas quer assegurar a presença de historiadores profissionais em espaço dedicados ao ensino e à pesquisa científica em história para que esses possam, em colaboração com outros estudiosos, contribuir para o avanço na área. (PAIM, DEPOIMENTO ORAL, JULHO DE 2013)

Como pode-se prever, esse segundo episódio aliado à primeira ocorrência gerou uma grande comoção em comunidades científicas que reúnem profissionais de “outras histórias”. Além do Comitê Brasileiro de História da Arte (CBHA), outras duas instituições que também congregam profissionais que desenvolvem pesquisas em história da arte e história do ensino das artes também se manifestaram: a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). Também se manifestaram a Sociedade Brasileira de História da Ciência (SBHC), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Academia Brasileira de Ciências (ABC), a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), o Grupo de Trabalho em História da Psicologia da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Em comum, esses grupos reúnem profissionais que são oriundos de diversas áreas de formação, mas que se dedicam a diferentes objetos históricos. Como pode-se imaginar, não se sentiram contemplados pelo texto inicial do PL e tornaram públicas suas manifestações contrárias. Além disso, vale destacar que todas as cinco universidades que oferecem hoje bacharelados em história da arte também publicaram na mesma época cartas abertas nas quais repudiavam a posição da ANPUH em relação à criação dos cursos e a posição da associação em relação ao projeto de lei.

A historiadora da arte Maria de Fátima Morethy Couto, professora do Instituto de Artes da UNICAMP e então presidente do CBHA (gestão 2010-2013), endereçou carta aberta aos deputados em julho de 2013 na qual registrava sua preocupação em relação ao referido PL na

⁴³⁸ O vídeo intitulado “O PL 4699/2012 (no Senado PLS 368/2009), que regulamenta a profissão de historiador” encontra-se disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=16UDhQ8Vhfl>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

⁴³⁹ O discurso parcialmente transcrito pode ser consultado no site oficial do senador Carlos Paim. Disponível em: <<http://www.senadorpaim.com.br/discursos/discurso/2957>>. Acesso em: 05 de junho de 2017. O vídeo a partir do qual foi transcrito o trecho aqui reproduzido pode ser visualizado no canal oficial do senador Carlos Paim no Youtube. Disponível em: <<https://youtu.be/16UDhQ8Vhfl>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

forma como se encontrava o texto na época.⁴⁴⁰ Segundo a professora, o projeto apresentava “problemas graves”, que feriam os direitos “de um imenso número de brasileiros” que então ocupavam cargos de docência (em qualquer nível) ou de elaboração de “trabalhos sobre temas históricos” em: história das artes (arquitetura, pintura, escultura, música, teatro, dança, etc.); história da filosofia; história do direito; história das ciências (matemática, astronomia, física, química, biologia...); história da educação; história da literatura; história da engenharia; história da computação; história da medicina; história da odontologia, etc. A partir de tais considerações introdutórias, Couto é incisiva:

Atualmente, nas universidades brasileira, existem diversas disciplinas com o nome “História de...”, como as indicadas acima, QUE NÃO SÃO E NÃO PODEM SER MINISTRADAS por historiadores no sentido definido pelo PL 4.699/2012, já que os currículos dos cursos de História não contam com essas disciplinas. A aprovação do PL 4699/2012, tal como está formulado, IMPEDE todas as pessoas que ministram, HÁ DÉCADAS, disciplinas como essas, de continuarem a exercer suas atividades. O mesmo se aplica aos pesquisadores dessas áreas. Em particular, esse Projeto de Lei fere os direitos dos membros do Comitê Brasileiro de História da Arte (CBHA), que desenvolvem pesquisas e ensino sobre História da Arte e que não possuem diploma de História. É importante mencionar que nos últimos 5 anos foram criados novos cursos de graduação em História da Arte em diversos Estados no Brasil, estimulados pelo programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do Governo Federal. Esses cursos já estão em funcionamento e oferecem uma formação específica que não é contemplada nos cursos de história que, em sua grande maioria, não tratam do estatuto da imagem e não possibilitam uma formação aprofundada sobre as artes. (COUTO, 2013)

Além de tornada pública, Couto encaminhou a mesma carta para o historiador Benito Bisso Schmidt, professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS e então presidente da Associação Nacional de História (gestão 2011-2013). Como pode-se observar, Couto deixa clara sua não concordância com os critérios adotados pela ANPUH para condenar a criação dos cursos de história da arte, bem como com a redação inicial do PL nº4.699/2012. Pontua ainda a escassa presença de conteúdos correlatos à história da arte nos currículos das graduações em história (“quando oferece a disciplina “história da arte”, o faz, no máximo, em um ou, excepcionalmente, dois semestres, resumindo-se, no mais das vezes, a uma apresentação panorâmica de movimentos e estilos”), demonstra preocupação com o fato do projeto deixar em aberto “qual perspectiva curricular e profissional, diante de tal discrepância, dará suporte para a formação do historiador da arte, caso ele seja submetido à exigência de um diploma específico em História para sua atuação”. E completa:

⁴⁴⁰ A carta encaminhada por Couto pode ser consultada no site do CBHA. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/pdfs/Carta_aos_Deputados_projeto_lei4699-2012_historiadores.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

Os cursos de graduação em História da Arte não hostilizam os cursos de História; muito pelo contrário, saúdam a complementaridade, a interdisciplinaridade e a circulação de conhecimentos, profissionais e estudantes, das quais resultam um grau superior de formação e de proficiência. Por outro lado, os cursos de História da Arte acolhem em suas atividades muitos egressos procedentes do curso de História, interessados em aprofundar sua formação humanística com conhecimentos que raramente encontram no curso de História. A história da arte é um campo híbrido, como indica sua designação – história + arte –, o que não diminui nenhum dos campos articulados pela soma dos dois termos, mas marca a sua especificidade, a necessidade de sua autonomia, assim como sua interdisciplinaridade, ou, melhor dizendo, sua transversalidade. A exclusão do campo de atuação da história da arte de todos aqueles que não possuam um diploma de graduação em história é, a nosso ver, um grave equívoco, e oferece o risco palpável de ser desastrosa em vários aspectos, prejudicando atividades que solicitam justamente a especificidade de conhecimentos acima mencionada. (COUTO, 2013)

Como consequência do desconforto gerado, foram realizadas reuniões sobre o projeto de regulamentação da profissão de historiador, mas me deterei particularmente em duas. A primeira, ocorrida em 26 de julho de 2013, durante o XXVII Simpósio Nacional de História, no Auditório da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foi solicitada pela Sociedade Brasileira de História da Educação, cujo convite foi ampliado pela ANPUH para outras sociedades científicas. Há um relato redigido pelos professores Claudia Engler Cury e Wenceslau Gonçalves Neto, historiadores e representantes na ocasião da SBHE, publicado no site oficial dessa sociedade.⁴⁴¹ De acordo com esse registro, como representantes da ANPUH estiveram presentes os professores Rodrigo Patto Sá Motta (UFMG, novo presidente), Tania Regina de Luca (UNESP-Assis, Vice-Presidente), Angelo Priore (UEM, Secretário) e Benito Bisso Schmidt (UFRGS, ex-presidente da ANPUH). Como representantes de outras sociedades científicas que têm interface com o campo da história, estiveram presentes membros da SBHE, da SBHC, Sociedade Brasileira de História da Matemática (SBHMat), além de diversas entidades e pesquisadores da área de história da arte. Em comum, todas as outras sociedades (que não a ANPUH) demonstraram certa preocupação em relação ao texto inicial do PL, particularmente com relação à possível limitação da atividade docente em nível superior, bem como da pesquisa histórica, e indicaram a necessidade urgente de revisões no texto original, antes que sua aprovação avançasse no Congresso Nacional, ao que a ANPUH teria se oposto, já que, segundo a associação, os trabalhos seriam atrasados. Segundo o relato, Cury questionou a possibilidade dos departamentos de história assumirem “todas as aulas das universidades que versam sobre história da educação, história da ciência, história da física, história do direito, história da matemática, história da literatura, história da arte”, caso o projeto fosse aprovado como foi inicialmente apresentado. No relato, não consta se houve uma resposta

⁴⁴¹ O relato pode ser integralmente consultado em: <<http://sbhe.org.br/modules/news/article.php?storyid=165>>. Acesso em: 08 de agosto de 2015.

direta da ANPUH em relação a essa dúvida. Além disso, diante da recusa da ANPUH de revisar o texto do PL, os participantes representantes das outras organizações teriam se mostrado insatisfeitos. Justamente aí há o ponto mais controverso do relato, o qual é citado a seguir:

Foram apresentadas também sugestões por parte de um dos pesquisadores presentes que se alterasse os nomes das disciplinas de história da educação para algo como “educação brasileira”, o que retiraria essas disciplinas do campo de controle da história e permitiria que especialistas de outras áreas pudessem dar continuidade às suas atividades. Frente a essa proposta os representantes da SBHE posicionaram-se frontalmente contrários, por reduzir esta e outras áreas a um limite da “quase história” e faria eclipsar um esforço de mais de 20 anos pela consolidação da área, plenamente reconhecida atualmente no interior da área de Educação. Essas sugestões não foram retomadas. (CURY e GONÇALVES, 2013)

Esse trecho do relato teria sido facilmente desdenhado por mim, afinal, tais sugestões teriam sido ignoradas, não sendo retomadas. No entanto, em conversa com o professor André Tavares, este me relatou algo curioso e que tem relação direta com o referido episódio, já que justamente debatíamos a respeito do PL.

TAVARES: Há situações muito complicadas. Na UFMG, você pode verificar isso depois, nos programas da Escola de Belas Artes não se pode usar a expressão “História da Arte”. Isso me disseram, que história da arte se ensina lá na FAFICH [Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas] e que a Belas Artes não pode. Isso é de uma petulância sem fim.

AMARO: Mas não pode usar o termo “história da arte” nas disciplinas?

TAVARES: No nome das disciplinas, não. O nome que eles dão é Artes Visuais I, Produção Visual no Ocidente... Veja lá, você pode comparar. Isso foi o que me disseram. Compare os programas e verifique se procede, se a informação é efetiva. (TAVARES, DEPOIMENTO ORAL, MARÇO DE 2014)

Verifiquei e, a não ser que as análises feitas por mim desses relatos juntamente com as informações acerca do currículo do curso de licenciatura em artes visuais disponíveis no site oficial da Escola de Belas Artes da UFMG estejam muito equivocadas, realmente a informação fornecida por Tavares procede. As disciplinas de história da arte geral e do Brasil recebem a nomenclatura oficial de “Artes Visuais” e “Artes Visuais no Brasil”. Analisando o programa das disciplinas, é evidente que tratam-se de disciplinas de história da arte, que elencam única e exclusivamente como bibliografia autores clássicos para o ensino da história da arte usados no Brasil, tais como Ernest Gombrich, Giulio Carlo Argan, Heinrich Wölfflin, Jorge Coli, Sonia Gomes Pereira, Aracy Amaral, Walter Zanini, Glória Ferreira, Ronaldo Brito, entre outros. Pessoalmente, penso que tal ocorrência é, no mínimo, preocupante. Se, antes da aprovação de tal legislação, é possível que tais arbitrariedades ocorram internamente nas instituições, o que esperar com a aprovação de tal PL?

A segunda reunião a qual citarei é aquela ocorrida em 21 de agosto de 2013, das 16h45 às 17h45, na antessala do Plenário do Senado Federal, da qual participaram senadores, deputados e outros representantes do governo federal⁴⁴², e professores vinculados às seguintes organizações: ANPUH, CBHA, SBPC e SBHC. No relato do Professor Dr. Thomás Augusto Santoro Haddad (USP)⁴⁴³, o qual foi reproduzido pela Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos, publicação trimestral da Casa de Oswaldo Cruz (COC/Fiocruz), há o registro de duas falas que demonstram o grau de incompreensão das particularidades que envolvem a formação do historiador da arte no Brasil por parte da ANPUH enquanto instituição e de parte dos historiadores. Segundo Haddad, o primeiro a se manifestar foi o historiador Rodrigo Sá Motta, professor da UFMG e então presidente da ANPUH (2013-2015), que foi breve, apenas reiterando três pontos conhecidamente públicos defendidos pela associação:

Primeiro, que no Brasil de hoje a ANPUH achava muito improvável a existência de historiadores que não possuam pelo menos algum diploma específico em história; segundo, o apoio total da entidade à regulamentação, vista como necessária para preservar o interesse público (sobretudo na educação básica, em que as aulas de história devem estar a cargo de professores formalmente capacitados) e o dos próprios historiadores portadores dos diplomas específicos (no sentido de tornar obrigatória sua presença em diversos cargos e instituições); terceiro, ele salientou que sua entidade está disposta a negociar emendas que aperfeiçoem o texto do projeto, desde que isso não o descaracterize nem atrase desmesuradamente a tramitação na Câmara e novamente no Senado (para onde o texto deve obrigatoriamente retornar se sofrer alterações). (HADDAD, 2013)

Em seguida, Haddad relata que tomaram a palavra os historiadores da arte Emerson Dionísio Gomes de Oliveira e Vera Marisa Pugliese de Castro, ambos professores da UnB, que avaliaram a situação do ponto de vista dos historiadores da arte.

Ambos frisaram que a história da arte se representa, no Brasil e no mundo, como um campo autônomo, sem relação de subordinação com a história em “senso estrito”. Segundo eles, em nosso país isso se verifica há muito tempo na formação em nível de pós-graduação, que é obtida, via de regra, em programas de artes visuais, e minoritariamente de história. Quem procura esses programas vem de graduações variadas, e, novamente, os que cursaram história não são maioria. Acrescentaram que, na última década, começaram a surgir bacharelados em história da arte em diversas instituições federais e estaduais de prestígio (UnB, UNIFESP, UERJ, UFRGS etc.), baseados em departamentos novos, criados especificamente para isso, ou em departamentos de artes, mas não nos de história. Também é de notar que no CNPq e nas FAPs [Fundações de Apoio à Pesquisa] a história da arte está abrigada em comitês de arte, não de história. Além de lamentar o posicionamento da ANPUH em 2010, contrário à existência desses bacharelados, os professores explicaram em detalhes que sua preocupação maior é com as consequências dos incisos II a VI do artigo 4º do

⁴⁴² A saber: senadores Paulo Paim (PT/RS) e Rodrigo Rollemberg (PSB/DF); deputados Chico Alencar (PSOL/RJ, com dois assessores), Policarpo (PT/DF, com uma assessora) e Pedro Uczai (PT/SC); Daniel Ribeiro Lemos (assessor do deputado André Moura, líder do PSC, originador do pedido de tramitação do PL 4.699 em regime de urgência); uma assessora da deputada Jandira Feghali (PCdoB/RJ).

⁴⁴³ O relato pode ser integralmente consultado em: <<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/sbhc-divulga-relato-de-reuniao-sobre-pl-que-regulamenta-a-profissao-de-historiador/>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

projeto, que reserva aos diplomados especificamente em história todas as atividades que os historiadores da arte podem e precisam realizar: pesquisas sobre “temas históricos” (da arte), organização de exposições, assessorias, laudos técnicos etc. Também se preocupam com o inciso I do mesmo artigo no que se refere ao ensino superior, pois as disciplinas que os historiadores da arte ministram são “de história”, na linguagem do projeto. Ainda assim, os professores consideraram que é possível apoiar a regulamentação COM EMENDAS. (HADDAD, 2013)

A questão sobre a atribuição, no caso brasileiro, da paternidade da história da arte à história, é colocada em dúvida também por Tavares:

Essa paternidade, essa afirmação de que a história da arte é história, no caso brasileiro, não se confirma necessariamente de modo empírico. O acolhimento dessa disciplina foi irregular. Entre nós, ela é mais associada às artes, à estética, menos à história. À medida que a história nega esse acolhimento e, ao mesmo tempo, espera que essa área, pela nomenclatura, seja parte do programa dela, uma tensão desnecessária é criada. É simplesmente uma questão de reconhecer especificidades. Por outro lado, para mim, existe uma vinculação mais evidente com a formação artística, essa é a minha visão. O nosso curso de mestrado, dentro do sistema da CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior], não está vinculada às ciências humanas: ele está na área de artes, em história e crítica da arte. Percebe, não está ligado à história. Ele é uma visão da crítica e história de arte, mas dentro da área de artes⁴⁴⁴. [...] Entendo o projeto de profissionalização, acho que é necessário, acho que é uma conquista de uma classe inteira de investigadores, de profissionais, mas nós estamos fora dessa área, nós não somos tributados dessa área. Até podemos ter zonas de contato, mas nós não somos tributários dela. Nós temos uma história paralela e que tem muito mais que responder à história da arqueologia do que necessariamente à disciplina histórica como ela se constitui. [...] Deve-se respeitar as autodenominações profissionais, as divisões entre as áreas de conhecimento, as metodologias, é o caminho, não pressupor o que essa disciplina seja porque tem uma denominação similar. Eu percebo muito uma incompreensão, uma indisposição e um desconhecimento completo. [...] Se você é um professor de literatura e ensina história da literatura, você não pode usar essa denominação, você tem que ter uma formação de historiador? (TAVARES, DEPOIMENTO ORAL, JANEIRO DE 2014)

Por fim, depois de um longo período de idas e vindas, em 03 de março de 2015, foi aprovado o Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº4.699-B de 2012.⁴⁴⁵ Como pode ser observado a seguir, a redação do artigo 3º passou por algumas revisões que pretenderam abarcar aqueles que reivindicavam um lugar no texto da lei, passando assim a ser assegurado “o exercício da profissão de Historiador, em território nacional”, aos:

⁴⁴⁴ A classificação das áreas de conhecimento proposta pela CAPES é construída em quatro níveis hierárquicos, do mais geral ao mais específico: grande área, área de conhecimento (ou área básica), subárea, especialidade. Abrange nove grandes áreas (a saber: ciências exatas e da terra; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências agrárias; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar), na quais se distribuem as 48 áreas de avaliação da CAPES. A história da arte e a crítica de artes são especialidades que integram a grande área “linguística, letras e artes”; a área de avaliação “artes/música”; subárea “artes”. Informações consultadas no site da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>.

Acesso em: 08 de junho de 2017.

⁴⁴⁵ BRASIL. **Redação final do substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº4.699-C de 2012 do Senado Federal (PLS nº368/09 na casa de origem)**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1306144.pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

- I. portadores de diploma de curso superior em História, expedido por instituição regular de ensino;
- II. portadores de diploma de curso superior em História, expedido por instituição estrangeira e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação;
- III. portadores de diploma de mestrado ou doutorado em História, expedido por instituição regular de ensino ou por instituição estrangeira e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação;
- IV. portadores de diploma de mestrado ou doutorado obtido em programa de pós-graduação reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que tenha linha de pesquisa dedicada à História;
- V. profissionais diplomados em outras áreas que tenham exercido, comprovadamente, há mais de 5 (cinco) anos, a profissão de Historiador, a contar da data da promulgação desta Lei. (Projeto de Lei nº4.699-C/2012, art.3º)

Como pode-se imaginar, o projeto de pesquisa que originou a presente tese é marcado substancialmente por esse contexto de debates e embates. Inclusive, como já indicado anteriormente, nas visitas institucionais para levantamento de fontes, quando foi possível articular, em alguns momentos, o acesso a documentos oficiais a conversas com atores envolvidos diretamente nos processos de criação dos bacharelado em história da arte, a querela entre historiadores e historiadores da arte sempre ressoou. A partir daqui, pretendo colocar essas vozes em diálogo. Serão usados tanto trechos de depoimentos orais coletados especificamente para esta pesquisa, bem como outros de acesso público e que complementam tal debate.

Quando questionado sobre como observava o fato dos cursos de história da arte terem surgido, via de regra, em unidades acadêmicas ligadas ao ensino das artes e não naquelas voltadas às ciências humanas, o professor Alfredo Nicolaiewsky indicou que, antes mesmo da criação do bacharelado, alunos dos cursos de artes (particularmente em artes visuais) já encerravam a graduação com o desejo de prosseguir suas pesquisas no campo da história da arte. Nicolaiewsky fala da ausência da história da arte nos cursos de história e completa sua observação com uma avaliação sobre os possíveis impactos do PL no IA/UFRGS:

NICOLAIEWSKY: Os cursos de História basicamente não trabalham com Arte, não tem disciplinas de História da Arte. Que eu saiba, o curso oferecido aqui [na UFRGS] não tem nenhuma disciplina de História da Arte. O máximo que eles tem é uma “História da Cultura I e II” [...]. A gente tem dois professores⁴⁴⁶ que são professores da história e dão aula no nosso programa de pós-graduação desde a origem, que são professores que tem interesse por arte, mas que não dão aula de história da arte lá [no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS]. Eu acho que a história nunca mostrou interesse por isso. Agora está tendo toda essa briga que tu deves estar acompanhando.

⁴⁴⁶ Nicolaiewsky faz referência aos professores Dr. José Augusto Costa Avancini e Dr. Francisco Marshall.

AMARO: Que envolve a ANPUH, que antes já havia publicado uma nota no site se colocando contra as graduações em História da Arte, porque justamente achavam que são uma especialização precoce do profissional, que o historiador da arte deveria antes ter uma formação em história e, agora, essa história desse projeto de lei...

NICOLAIEWSKY: Que está correndo, está andando forte e que é uma loucura. Se for aprovado, vai ser uma loucura!

AMARO: Tem vários professores dentro das universidades hoje que, em tese, não poderiam estar lá, porque eles não tem essa formação...

NICOLAIEWSKY: Aqui? Noventa e nove por cento dos meus! Eu não lembro o número exato de quantos professores que agora, dentro do Instituto [de Artes], dão aula de História da Arte ou das Artes... Acho que mais de quinze, talvez vinte, somando os três departamentos, ou até mais. Formados em História, eu acho que tem o Alexandre, a Joana e... Acho que deu. [...] De resto, tem professor formado em Arquitetura, Música, Teatro, Artes Visuais, Poéticas, Comunicação. Aqui do Departamento de Artes Visuais, a imensa maioria [de historiadores da arte] é formada em Artes Visuais, mas o número de formados em História é uma miséria. [...] A maioria não poderia nem se formar em História, Teoria e Crítica [antiga habilitação do curso de Artes Visuais, já extinta] na época. Eles só poderiam se formar em qualquer coisa prática e depois fazer pós-graduação em teórica. Na Arquitetura, tu vais encontrar professor dando aula de história da arquitetura que não é historiador, é arquiteto. Na medicina também, em todos os cursos. E não dá pra imaginar alguém formado em história dar aula de história da música com a mesma competência que tem um músico, que se dedica a isso. Os professores de história da música daqui, na aula, vão lá e tocam: “Ah, porque no momento tal tocava-se assim, e no outro tocava-se assado e não sei o que mais, e muda o tipo de ritmo...” [falando e batendo os dedos sobre a mesa como se tocasse um piano]. O historiador pode ter lido, estudado sobre, mas não tem esse conhecimento. O mesmo com um pintor que dá aula de história da pintura. Pegando todas as áreas do conhecimento, todas tem história. Como é que a história vai abarcar com isso? É impossível! Eles vão mandar todo mundo pra lá? Eu não sei o que eles querem. Eu vou despedir todo mundo ou o que a gente faz? Eu não sei... É loucura! [...] Na verdade, a proposta deles é eliminar [os bacharelados em história da arte], porque eles não oferecem história da arte e acham que as pessoas não têm que ter conhecimento em arte. Depois vai fazer uma especialização lá no mestrado, mas é zero de conhecimento de história da arte. Tem muita coisa pra saber, não dá tempo. É isso, é uma loucura. Mas, enfim, eu acho que eles não sabem o que estão fazendo, eles não se deram conta do tamanho do pepino. (NICOLAIEWSKY, DEPOIMENTO ORAL, AGOSTO DE 2013)

A entrevista de Nicolaiewsky, como pode-se deduzir, ocorreu antes das negociações que resultaram na inclusão de modificações no texto do PL, de forma a torná-lo menos engessado, prevendo assim a inclusão de profissionais que trabalham como docentes e pesquisadores de outras histórias, como já relatado aqui. No entanto, verifica-se também em sua fala uma questão que aparece em sua fala e que não é uma particularidade da UFRGS: o fato de que os cursos de história não oferecem as mínimas condições curriculares para a formação de historiadores capazes de lidar com as especificidades dos objetos artísticos. Nos currículos dos cinco bacharelados em história (ANEXOS 29 a 33) oferecidos pelas mesmas cinco universidades que hoje abrigam graduações em história da arte, não são previstas disciplinas obrigatórias na área. Quando muito, são oferecidas, no máximo, uma ou duas em caráter eletivo. Essa é a mesma realidade do curso de história oferecido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

da USP (ANEXO 34). A única exceção é o bacharelado oferecido pelo IFCH/UNICAMP (ANEXO 35), instituição na qual notoriamente é uma exceção por ter conseguido há décadas sedimentar o ensino e a pesquisa em história da arte em uma unidade acadêmica voltada às ciências humanas. No Brasil, essa realidade experimentada na UNICAMP pode ser considerada ainda hoje uma completa exceção, mesmo após a criação do bacharelado em história da arte da EFLCH/UNIFESP.

Tavares relata como repercutiu a criação do bacharelado em história da arte na EFLCH/UNIFESP e traça o perfil genérico do historiador da arte brasileiro que, tal como ele próprio e seus colegas atuantes na mesma instituição, graduam-se em áreas muito diversas e apenas na pós-graduação migram para a história da arte, uma realidade que objetiva-se superar com a criação dos bacharelados na área.

Acho que há uma reação mais severa do curso de história em geral, isso é tradicional. Não espero outra reação igual de outros cursos. O de letras e o de filosofia foram sempre mais abertos, claramente abertos. Há uma particularidade no nosso curso: ele de fato é formado por gente que vem das formações das mais diversas. Então nós temos historiadores, nós temos filósofos, nós temos cientistas sociais, então a composição do curso acaba funcionando como uma porta de comunicação com as outras disciplinas. De certa forma, eu acho que cada um de nós, cada um desses personagens que migrou para história da arte, é capaz de dizer qual era a limitação que existia na sua área de origem. Foi por isso que nós convergimos. Muitas vezes você frequenta um curso de história, um curso de ciências sociais em que vai haver um semestre ou dois, talvez, dedicados a esse tema, o que é absolutamente ineficiente para o conhecimento da literatura, que é absolutamente insuficiente para o conhecimento do repertório da problemática específica da disciplina. Eu percebo no convívio com os meus colegas, aqui e em outras unidades também, que nós somos capazes de dizer que a maneira como a disciplina [história da arte] é tratada nessas outras áreas de humanidades é absolutamente insuficiente. Ela não é história da arte. Ela é como aplicação de metodologias e de discussões teóricas correntes nessas áreas sobre a produção visual ou o que a gente chama de produção artística. Tem essa discussão também se é um objeto de arte, se é arte visual, cultura visual ou o que quer que seja. E nessa conta do desconhecimento, eu incluo também uma ignorância completa da trajetória da história da arte como disciplina dentro da tradição ocidental. (TAVARES, DEPOIMENTO ORAL, JANEIRO DE 2014)

Costa, atuante na mesma instituição que Nicolaiewsky, afirma que a forma como a história percebe a história da arte é permeada por intransigências originárias da incapacidade da comunidade de historiadores assumirem as limitações de formação da área na qual atuam. É possível ainda verificar em sua fala uma crítica à improdutiva disputa entre comunidades científicas, que mais visam a manutenção de privilégios do que avanços na área, o que faz com que todos se enfraqueçam institucionalmente.

Acho particularmente uma pena, porque poderíamos ser muito parceiros pra brigar assim: tem que ter historiador da arte, tem que ter historiador, tem que ter museólogo, tem que ter arquivista, tem que ter tudo lá no Museu de Arte do Rio Grande do Sul. Mas também passa por aí o medo de que estamos tirando espaço dos historiadores. [...] Não sou contra ter só [o curso de] história, se for o caso, mas tem que reconhecer

que o curso de História não dá conta. [...] Acho que, pra começar, deveria-se abrir uma conversa e não chegar dessa maneira que eu estou vendo. Me parece que tem um dado muito importante do qual a gente está fugindo um pouco: eu acho que quem propõe isso [a extinção dos bacharelados em história da arte] desautoriza as instâncias que aprovam os cursos. Aqui na UFRGS, quem aprovou a história da arte também aprovou o bacharelado em história. Se eles [os historiadores] desautorizam quem aprovou o bacharelado em história da arte, estão desautorizando também quem aprovou o bacharelado em história. Do meu ponto de vista, se dizem “olha, o cara que diz que tem mercado de trabalho, que é necessária uma formação específica está errado”, estão desautorizando a instância mais próxima na qual trabalham e onde atuam. Eu acho que a gente está no meio de uma conversa que é muita perda de tempo nessa coisa do PL. Está se fazendo uma bobagem, mas agora tem que enfrentar, virou embate. (COSTA, DEPOIMENTO ORAL, AGOSTO DE 2013)

É interessante retomar essa fala de Costa quase quatro anos depois, ao lado do artigo “A longa agonia dos museus” do historiador e educador Jorge Barcellos⁴⁴⁷, publicado no Zero Hora⁴⁴⁸, no qual relata a “Noite dos Museus”, evento ocorrido em 20 de maio de 2017 e que propunha-se a incentivar a população a visitar os museus de Porto Alegre durante o período noturno (das 19h às 00h), horário que, via de regra, tais instituições estão fechadas. De acordo com informações disponíveis no site do evento⁴⁴⁹, o público pôde “percorrer gratuitamente os museus, apreciar as suas exposições, assistir a visitas guiadas, além de desfrutar de uma programação musical especialmente selecionada”. Nas palavras de Barcellos, “o que foi visto como sucesso eu vejo como... o suspiro da morte dos museus”.

O que é isso? É a situação relatada por quem cuida de pacientes sem perspectiva de cura. Nessas situações, mesmo com a morte anunciada, o doente às vezes tem uma melhora inexplicada, o que ocorre antes do desenlace fatal, como se buscasse energias para se despedir. Não é o que acontece com os museus? Todos conhecemos o estado moribundo dessas instituições. E eis que, por um pequeno milagre, num único dia, eles mostram sua vitalidade. [...] O problema da Noite dos Museus é esse: os locais e suas exposições constituem apenas o acessório, sendo o show musical o verdadeiro espetáculo a chamar o público. O projeto seduz porque substitui a visita às exposições pela visão de seu artista preferido. E, com esse estratagema, esquecemos que os museus estão repletos de problemas. A Fundação Iberê Camargo, por exemplo, agora só atende sextas e sábados. Fechar as portas não seria a forma exata de um museu morrer? E quanto ao Museu Júlio de Castilhos, com seus pisos e teto devorados por cupins – não estaria desaparecendo ante nossos olhos? O MAC-RS sequer tem um corpo para chamar de seu, já que há 25 anos não tem uma sede definitiva. [...] Hipocrisia: vamos ao museu, bebemos, ouvimos música, mas o que aprendemos das exposições? O que sabemos dos problemas de seus funcionários? O que nos dispomos a compartilhar com eles como luta? Muito pouco. (BARCELLOS in: ZERO HORA, 2017)

⁴⁴⁷ Além de historiador, mestre e doutor em Educação pela UFRGS, Barcellos é atualmente coordenador da Ação Educativa do Memorial da Câmara Municipal de Porto Alegre.

⁴⁴⁸ BARCELLOS, Jorge. *A longa agonia dos museus*. In: **Zero Hora Entretenimento (online)**. Rio Grande do Sul, 02 de junho de 2017. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2017/06/a-longa-agonia-dos-museus-9806507.html>>. Acesso em: 07 de junho de 2017.

⁴⁴⁹ Disponível em: <<http://noitedosmuseus.com.br/site/sobre/>>. Acesso em: 07 de junho de 2017.

Apesar do recolhimento temporário do debate, penso que até por uma conjuntura política adversa para todos, é importante ressaltar que a dúvida sobre o lugar da história da arte não é uma questão fechada, resolvida. Ao contrário, como pôde-se observar ao longo do trabalho, ela paira sobre nossas cabeças como a “alma penada” descrita por Drummond. Em concordância com o posicionamento adotado pela ANPUH em 2010, há historiadores que se opuseram e ainda se opõem à existência dos bacharelados em história da arte, como é o caso da historiadora Carla Mary da Silva Oliveira, professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Isso se torna evidente em trechos da entrevista concedida à *Temporalidades*, revista discente da UFMG, a qual foi publicada em 2011, entre os quais destaco os seguintes:

REVISTA TEMPORALIDADES: Atualmente, existe um aumento considerável no número de pesquisas que abordam a Arte como fonte historiográfica. Como a professora vê o campo para o historiador que trabalha com Arte no Brasil?

OLIVEIRA: Creio que o grande problema no Brasil, neste tipo de pesquisa, ainda é a formação teórica insuficiente destes pesquisadores. Para se trabalhar com a Arte como fonte histórica, queira-se ou não, é preciso construir durante anos uma certa erudição, que não surge do nada. Como gosto de dizer a meus alunos e orientandos, é preciso muita “ralação” para se conseguir chegar frente a uma obra de arte e “decifrá-la” com o olhar de um historiador. [...] E nossos graduandos e até mesmo pós-graduandos leem, hoje, quase nada em outro idioma, mesmo tendo às mãos o gigantesco acervo de textos acadêmicos, artigos, revistas e livros disponíveis na web. [...] Sem o aprofundamento teórico que estes acervos podem propiciar, a discussão sobre a relação entre Arte e História tende a ficar, quase sempre, na superfície. Além disso, no Brasil há somente duas ou três revistas acadêmicas de qualidade dedicadas à História da Arte, poucos dossiês são organizados em revistas de enfoque mais aberto e os eventos na área são pouquíssimos e restritíssimos, o que inibe, em meu entendimento, a ampliação da interface entre História e Arte, especialmente tomando as obras artísticas como fontes históricas/ historiográficas. Em síntese, este campo/enfoque, na História, ainda é uma seara inóspita em nosso país, infelizmente.

REVISTA TEMPORALIDADES: Durante algum tempo, muitos historiadores da Arte, ao analisar seu objeto, pouco extraíam das imagens propriamente ditas. Seus estudos restringiam-se a informações que outras fontes forneciam e a Arte entrava como ilustração. A ideia de pensar uma cultura visual chegou tardiamente à História. Você acha que a produção recente tem se esquivado desse problema?

OLIVEIRA: Sim, e muito. Já dei esse exemplo num de meus artigos: as diversas telas de Frans Post mostrando engenhos de açúcar no litoral do Nordeste são imagens quase que obrigatórias em livros didáticos, mas nunca vi ninguém questionar o fato de que em NENHUMA dessas imagens produzidas pelo artista flamengo no século XVII há algum instrumento de tortura ou algum índio ou africano escravizado sendo castigado. Isso por acaso queria dizer que os engenhos da WIC [*West Indische Compagnie*, mais conhecida como Companhia das Índias Ocidentais] durante sua ocupação no Brasil eram mais corteses no trato com a escravaria? Obviamente que não! Além disso, a análise formal de uma obra de arte não se esgota em si, é preciso percebê-la em seu *Zeitgeist*, em seu tempo, em seu contexto, a partir da técnica utilizada em sua construção, tentar imiscuir-se nos motivos de sua feitura, aproximar-se do universo e da cultura artística e histórica vivida por seu autor. Poucos historiadores fazem isso hoje no Brasil. Gosto muito do que a professora Maraliz Christo, da Federal de Juiz de Fora, fez com o Tiradentes Esquartejado do Pedro Américo em sua tese de doutorado. É um belo exemplo de como um historiador deve mergulhar numa obra de arte para tentar compreendê-la aos olhos da História.

REVISTA TEMPORALIDADES: Em alguns países (França, Estados Unidos, Itália ou Portugal, por exemplo), há a separação entre departamentos de História e departamentos de História da Arte. O que a professora acha desta divisão?

OLIVEIRA: Não me parece uma boa solução, assim como também não sou fã dos cursos específicos de graduação em História da Arte que têm surgido no Brasil nos últimos anos. Em meu entendimento, com esta divisão se perde o que deve ser essencial para a base da análise histórica de uma obra de arte: a visão de conjunto. A arte não surge apartada dos outros campos da vida cotidiana, como a economia, a política, a religião, a educação, as subjetividades... Estudá-la per si, e somente per si, para mim, empobrece as possibilidades de aprofundamento da pesquisa, tolhe os movimentos possíveis ao historiador num intrincado tabuleiro que, sem elementos destes outros campos, podem tornar os detalhes de tais obras imperceptíveis, impenetráveis mesmo em seus sentidos e significados mais profundos e instigantes. Além disso, é preciso certa maturidade intelectual e pessoal para trabalhar com uma obra de arte e acho que isso só começa a se construir durante a pós-graduação. Obviamente, se pode e se deve fazer as primeiras tentativas ao longo da graduação, ir tateando o terreno, mas como diz o historiador francês Antoine Prost, “(...) é necessário ser já historiador para criticar um documento (...)”, e vejo as obras de arte como documentos, é claro. Para mim, então, um pesquisador só está pronto para fazer sua primeira tentativa válida de análise de uma obra de arte, portanto, no seu mestrado ou até mesmo no doutorado, quando já pode acumular uma bagagem intelectual e uma erudição minimamente suficientes para se dedicar a tal empreitada: aí é que ele deve se especializar em História da Arte, depois de ter tido a formação geral em História na graduação... (OLIVEIRA in HONOR et al., 2011, pp.13-15)

Como é possível observar no citado trecho da entrevista, Oliveira justifica sua posição à existência dos bacharelados em História da Arte por causa de uma falta de visão de conjunto que acometeria o graduando. Por outro lado, ela aponta para a necessidade de “maturidade intelectual” para lidar com os fenômenos artísticos, entendidos pela historiadora como documentos históricos muito específicos, complexos e difíceis de compreender. Oliveira reconhece a dificuldade de historiadores brasileiros em trabalhar com objetos artísticos, que isso dependeria de um longo processo de formação, considerado ainda como um campo de trabalho que muito precisaria se desenvolver. No entanto, ao mesmo tempo, considera a criação de bacharelados em história da arte como uma especialização precoce, além, é claro, de pensar a disciplina da história da arte como filiada e subjugada à história. Devo concordar, inclusive, que a formação do historiador da arte em nível de graduação carece, em certa medida, de uma abordagem de cunho externalista, estando muito mais preocupada com as questões internas ao campo. Penso que isso se deva, mais uma vez, às escolhas implicadas no recorte proposto por qualquer projeto de formação e pelo fato de o próprio objeto artístico-cultural, apesar de se lançar para além das fronteiras da disciplina, também trazer em si complexidades próprias do campo e que só o campo pode dar conta. No entanto, se a própria Oliveira reconhece a especificidade de historiar os fenômenos artísticos, isso já não justificaria uma ação contrária ao seu argumento? Sua compreensão a respeito do ofício do historiador da arte já não demonstraria a necessidade da existência de uma formação para um campo de pesquisa tão

particular? Do meu ponto de vista, tais argumentos se articulam de uma forma que a conta não fecha, fica sempre faltando um calço.

Retornando à coleta de relatos orais realizados especialmente para essa pesquisa, felizmente foi possível conversar com o historiador da arte Jorge Coli, professor do Departamento de História da UNICAMP e uma importantíssima referência para esse debate, inclusive tendo sido citado aqui em diversos momentos anteriores. A partir dessa entrevista, retomo suas ideias, para indicar alguns pontos que considero fundamentais para o debate que aqui se estabelece, apesar de reconhecer que o material em sua integralidade seria digno de uma análise e debate à parte. Logo no início da conversa, Coli retoma a questão por ele já debatida em entrevistas anteriores e que é objeto central da análise da presente tese: o lugar da história da arte no Brasil.

O Brasil tem uma tradição muito sólida em várias disciplinas das humanidades: a filosofia, a ciências sociais, estudos literários etc. Mas nunca teve uma tradição em história da arte. Eu acredito que isso se deveu ao modelo de universidade que a USP foi, como universidade moderna, para todo o Brasil. Como primeira universidade moderna fundada no país, ela pensou em formar vários departamentos, várias graduações em vários setores, trazendo inclusive professores do exterior, mas ela nunca pensou, por alguma razão que eu não explico, na criação de um departamento de história da arte como existia tradicionalmente na Europa. Não sei o porquê, mas não existe. Então, a história da arte, que é uma disciplina muito específica, ficou vinculada a uma visão cuja característica óbvia é, na verdade, falsa. Isto é, a história da arte ficou vinculada à ideia de que ela se trata de uma disciplina artística e ela tem que ser dada para os artistas. Ora, se a formação de história da arte para os artistas é uma formação importante, os artistas não se formam historiadores da arte, eles se formam outra coisa. A disciplina de história da arte para os artistas é uma disciplina de formação e não uma disciplina com um enfoque em si mesma. Quer dizer, a história da arte era uma disciplina acessória, de formação e que não tinha lugar dentro da universidade. Os historiadores da arte que existiram antes de aparecerem os primeiros programas de pós-graduações e, agora, as primeiras graduações, eram historiadores da arte formados nas brechas, por acaso, seja porque frequentaram faculdade de jornalismo, seja porque frequentaram faculdade de ciências sociais, seja porque frequentaram departamentos de história e encontraram algum professor que, por algum meio indireto, chegou na história da arte. Não é rara a existência de professores formados assim, porque, é claro, não tinha um lugar institucional. Eles foram muito importantes para a história da arte brasileira, justamente por serem pioneiros, mas isso significava uma situação extremamente limitada e problemática para a história da arte no Brasil. [...] O atual estado de história da arte na USP é um exemplo desse problema histórico. Porque você tem dois lugares ainda em que se fazem belas teses em história da arte hoje na USP, mas dois lugares nos quais não existe ainda exatamente uma legitimação da história da arte. Um deles é a ECA [Escola de Comunicações e Artes], que, quando foi criada nos anos 1970, a ideia de uma formação artística ficou parecendo como uma coisa um pouco, como dizer, fora de moda. Se criou uma escola de artes onde triunfava a ideia dos estúdios de comunicação. E aí, dentro dessa escola, da forma como pôde, a história da arte fez o seu caminho. E um outro lugar é a FAU [Faculdade de Arquitetura e Urbanismo], porque tem história da arte para os arquitetos. Lá também começou a aparecer, a serem formados professores de história da arte, e hoje, mesmo alunos que não são arquitetos, entram na pós-graduação da FAU. Mas a própria situação hoje da USP indica o problema, ao mesmo tempo de história da legitimidade da disciplina e de ausência de um projeto claro para história da arte. Brotou ali, onde deu certo, com

ótimos resultados, não estou fazendo crítica nenhuma, mas mostra essa dificuldade. (COLI, DEPOIMENTO ORAL, JANEIRO DE 2014)

Ainda que Oliveira e Coli tratem da questão de um ponto de vista institucional comum, é perceptível que Coli observa a formação em história da arte deva ter como objetivo o desenvolvimento da própria disciplina e que, sim, deveriam existir espaços institucionais nos quais pudesse haver essa formação desde a graduação. Com relação à diferença que observava na formação oferecida nos bacharelados alocados em escolas de arte em comparação com uma formação em história da arte oferecida por um instituto ou departamento voltado à história, Coli considera que, no Brasil, o atributo “de arte” à história faz com que considere-se, de modo geral, que uma formação em história da arte tenha que ficar submetida a uma unidade voltada ao ensino artístico, opinião com a qual ele claramente não concorda.

No fundo é a mesma coisa que você achasse: nós vamos fazer aí um setor de história das ciências e isso tem que ficar na física, por exemplo. Quer dizer, da mesma forma que não é papel dos físicos conhecerem os métodos do historiador, acontece com a História da Arte. Então, isso foi um equívoco, isso é um equívoco que continua existindo, mas há uma evolução, porque, hoje, a História da Arte ganhou uma importância muito maior do que possuía, no Brasil, nos anos de 1980. Os historiadores da arte tem uma formação histórica muito mais sólida, eles têm também contatos internacionais muito mais importantes e, mesmo que estejam dentro de um instituto de artes, o espírito mudou. O espírito em grande parte desses historiadores mudou e, é claro, isso é positivo. Mas é ainda um equívoco. Tanto é que muitas vezes, quando existem concursos para historiador da arte, a gente pega os pontos relativos à história da arte sorteados em escolas de artes plásticas e é notória, com muita frequência, uma espécie de, como dizer, de ausência de conhecimento do que é a história da arte, do que é um historiador da arte. E são pontos que muitas vezes ficam fazendo apelo à estética, à teoria da arte, que é uma outra disciplina, que deve estar na filosofia, que é uma outra disciplina completamente diferente. Quer dizer, elas se cruzam, é claro, é importante que cada um tenha uma formação múltipla, mas os focos são diferentes. (COLI, DEPOIMENTO ORAL, JANEIRO DE 2014)

Mesmo compreendendo a perspectiva de Coli e, em certa medida, concordando com seus argumentos, há uma questão que precisa ser tratada como um fato dado: a história da arte no Brasil é uma disciplina majoritariamente vinculada às escolas de arte, lugar institucional e epistemológico no qual ela teve condições de sobreviver e se desenvolver. Não é possível considerar a exceção bem resolvida da UNICAMP como parâmetro para uma análise da forma como a história da arte é compreendida e praticada em âmbito nacional. Contra isso, penso que não há argumentos, pois é uma realidade irrefutável do caso brasileiro. Na fala de Ramos, professora da UFRGS, essa questão se mostra de forma muito clara.

Ele [um bacharelado em história da arte] nem poderia nascer em outro lugar a não ser dentro de um instituto, de uma escola de belas artes. Não poderia nascer, seria um alien se nascesse em outro lugar, diria até que seria quase ilegítimo se ele nascesse em outro lugar, porque onde é que estão os departamentos das áreas que pesquisam isso? São as áreas de artes visuais. [...] Porque é um conhecimento absolutamente fundamental para quem trabalha com artes visuais. Seria ilegítimo, seria um alien se

isso surgisse em outro departamento, em outro curso. Ele não teria essa tradição. E se tu pegares a própria CAPES, olha aonde está a história da arte. História da arte está dentro da grande área Letras e Artes. Lá dentro de artes. (RAMOS, DEPOIMENTO ORAL, AGOSTO DE 2013)

Com relação ao PL nº4.699/2012, que, como foi visto, pretende regulamentar a profissão do historiador, Coli percebe a questão de um ponto de vista bastante crítico em relação à história. De alguma forma, a postura de Coli não deixou particularmente de me impressionar: ao mesmo tempo em que acredita que a história da arte é uma disciplina histórica e que, desta forma, é um equívoco mantê-la em escolas de artes, por outro, observa no PL uma postura conservadora da parte dos historiadores, como pode ser observado no trecho a seguir:

Do meu ponto de vista, essa é uma questão produzida por uma mentalidade muito estreita, que enxerga a história de uma maneira conservadora e a partir de uma ideia de corporação muito forte. É meu ponto de vista e não tenho muito receio de dizer isso: durante um longo tempo, a história no Brasil foi muito marcada por inflexões ao mesmo tempo ideológicas, teóricas e políticas, que fortaleceram uma espécie de rochedo do que se queria como a história. Evidentemente, de quarenta anos para cá, de trinta anos para cá, as brechas mostraram que esse rochedo virou areia. Só que as pessoas que ainda estão lá não querem que o rochedo se desfaça. Então, eu acho que essa é uma postura conservadora. Conservadorismo pode ter aspectos positivos, mas essa não é a ideia. [...] Quando você vê resistências desse tipo [como a carta aberta “Mudanças nas denominações de alguns cursos” à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e o PL nº4.699/2012] tão fortes em relação a uma disciplina como a história da arte, você percebe que essa disciplina, que é uma disciplina tão aparentemente inofensiva, ela é na verdade altamente subversiva, porque ela implica em uma mudança de parâmetros de pensamento, ela insiste em uma abertura de formas da inteligência, uma abertura epistemológica que uma parte dos historiadores não consegue perceber. Eles continuam no campo epistêmico deles, querem que esse campo epistêmico seja o mesmo por toda a eternidade, e a História da Arte chega e diz: “Olha, para pensar as coisas em história da arte tem que pensar de uma maneira diferente”. A inteligência da história da arte é uma inteligência diferente da inteligência discursiva, habitual do historiador. Você tem que introduzir novas práticas para que essa inteligência possa se desenvolver. Então é muito curioso, porque a história da arte, nas circunstâncias atuais do pensamento brasileiro, é uma forma altamente subversiva de pensamento. (COLI, DEPOIMENTO ORAL, JANEIRO DE 2014)

Se por um lado, Oliveira e Coli divergem sobre a necessidade de criação de cursos de história da arte, bem como de departamentos e institutos específicos na área nas universidades brasileiras, parecem consentir, por outro lado, no pressuposto de que a história da arte é uma disciplina histórica (e não uma disciplina artística). André Tavares pontua aspectos interessantes e sua pertinência está no fato de serem observados por alguém que leciona em um curso de história da arte em um espaço institucional compartilhado com a história. Em sua fala fica claro que, apesar da história da arte compartilhar com a história discursos sobre o passado, há algo particular que a define, que a particulariza. E isso se expressa, por exemplo, na demanda do público que procura por tal formação e, em última instância, na dimensão epistemológica da disciplina.

O fato de nós compartilharmos com a história, eventualmente, a prerrogativa de fazer discursos sobre o passado, não significa que nós venhamos da mesma matriz. A mesma coisa com a literatura, quer dizer, eu me sinto pessoalmente muito mais tributário da história da literatura do que da história. A história que eu lido é a que analisa a produção de objetos artísticos, que tem um comprometimento com a documentação e com a ideia de recriação de tempo que é limitada, muitas vezes pode ser anacrônica, mas que não deixa de ter valor. O controle sobre o texto temporal dentro da produção artística é outra coisa, isso funciona de outra forma. Nessa batalha das autonomias das disciplinas, eu acho que, em parte, há um desconhecimento da tradição da formação da história da arte como campo de conhecimento separado de fato de outras áreas e, de outro lado, eu identifico uma batalha política, que não tem só ligação com a questão do conhecimento, mas com o fato de que existe um grande número de estudantes, de pesquisadores interessados na produção artística e que se veem obrigados a fazer percursos, os mais diversos e tortuosos, para conseguir chegar na formação que desejam, ou seja, há uma demanda reprimida para essa área e isso, para nós, é claramente identificável. A nossa nota de corte subiu nesse semestre para setecentos e catorze, que é maior nota de corte aqui na EFLCH. [...] Existe uma procura, existe uma concorrência e existem instituições que simplesmente se dedicam a ignorar a produção artística, a história da produção artística como um campo autônomo. Essas pessoas se veem obrigadas a cursar sete semestres de teoria da história social do trabalho e dois semestres, ou aqui, como era no caso da EFLCH, um semestre de história da arte. [...] Existe uma demanda reprimida e esse público é forçado a outras opções pela ausência, até pouco tempo atrás, absoluta de um curso que o desse habilitação nesse campo. A alternativa que havia antes era você fazer um curso de educação artística ou um curso de artes, cursos que costumam ter mais semestres dedicados à história da arte, mas também com um enfoque distinto que é a utilização da própria história da arte para produção artística. Eu também acho que a visão que o artista tem da história da arte é outra, mas essas eram as alternativas. Eu estou lidando com um grupo muito grande de gente que está interessada nessa área, que não está interessada nem em estudar Max Weber, nem em estudar Hobsbawm. Esse grupo pode se aproximar disso, mas está primeiramente interessada no fato artístico, na criação artística. Essa é a prioridade, é uma prioridade absoluta. Não existe história da arte sem arte. Você pode fazer história sem arte, você pode fazer filosofia sem arte, você pode fazer ciências sociais sem arte, mas história da arte sem objeto artístico não tem. [...] Posso perguntar para os meus alunos e fazer uma proporção para você: quem veio estudar História da Arte porque viu uma pintura, porque leu um texto... “Ah, eu vim estudar história da arte, porque vi um quadro em uma exposição de Picasso”, ou “vi um grafite no meu bairro”, ou “vi um desfile de moda”, ou “li um livro ilustrado”, ou “porque um dia tropecei em uma citação de Freud”. Eu acho que existe uma prioridade. Os nossos alunos vêm aqui ansiosos pela aquisição de uma cultura visual e de uma sistematização do universo da produção artística antes das informações das outras áreas. É ligeiramente diferente, mas faz com que a formação seja completamente outra. (TAVARES, DEPOIMENTO ORAL, JANEIRO DE 2014)

A partir de tal debate, é possível concluir que, apesar do estado de crise, de tensão, se houve uma resposta forte e incômoda da parte, por exemplo, dos historiadores da arte ao PL nº 4.699/2012, isto é um sinal de que o campo de pesquisas se encontra em um estado de maturidade e de autorreconhecimento de suas especificidades, que se evidencia também em outros dados contextuais. A expansão do ensino e da pesquisa em história da arte no âmbito da graduação e da pós-graduação é resultado do empenho de gerações de profissionais que se formaram a duras penas e num ambiente bastante difuso. Com a formação e a profissionalização desse público, cria-se a demanda de infraestrutura, expressa, por exemplo, na necessidade da expansão do mercado editorial e de oferta de bolsas de pesquisa no país e no

exterior. Não se pode negar que a integração e assimilação da produção artística brasileira em circuitos artísticos estrangeiros também contribuiu para estimular o contato entre as produções historiográficas brasileiras e estrangeiras. Com isso, os debates circulam.

A questão que permanece é: qual a necessidade e as implicações de se delimitar ou não um território específico para a história da arte, pensando em uma época em que as fronteiras encontram-se cada vez mais fragilizadas pela necessidade da substituição de um sistema disciplinar por uma postura mais permeável? A perspectiva pós-disciplinar, inclusive, pode em muito contribuir para a investigação do objeto de estudo da história da arte – o fenômeno artístico, que impõe à história da arte um permanente estado de diligência para que não seja absorvida em definitivo por outras disciplinas científicas. Por fim, apesar de estar sujeita a incorrer em equívocos, avalio que o complexo debate levantado nesse tópico aponta para dois problemas fundamentais.

Em primeiro lugar, avalio que o esforço por legitimação pelos historiadores da arte diante da ANPUH não aponta para o desejo de serem aceitos como historiadores tal como os outros, mas para a reclamação do reconhecimento da especificidade do campo no qual atuam. Não me parece também que os historiadores da arte tenham expresso o desejo de atuar em campos que foram conquistados pelos historiadores, como o ensino da disciplina na escola básica, por exemplo. No entanto, a ANPUH e parte dos historiadores se opõem à ideia de que a história da arte goze de autonomia institucional, por compreendê-la como uma das especialidades do que consideram como seu espaço de atuação legítimo. É uma disputa por autonomia ou subjugação que revela o empenho por conquista e manutenção de territórios institucionais e epistemológicos.

Em segundo lugar, a regulamentação da profissão de historiador abre precedente para que os historiadores da arte simplesmente não consigam atuar nos campos para os quais foram especificamente formados (ao contrário daqueles que são bacharéis em história) e para os quais a demanda existe de fato, como pode-se observar no caso do concurso do IBRAM. Nesse caso, é possível que os historiadores da arte deixem de atuar em assuntos sobre os quais versam com desenvoltura pelo fato de haver uma arbitragem externa que lhes diz o que são e não são, o que podem e são capazes e não podem e não são capazes de realizar. A história da arte é assim reafirmada ora como campo de saber secundário, disciplina complementar nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em Artes (em suas diversas linguagens) como componente educativo para a formação do “artista”; ora como subcategoria da história. De todo modo, o desenvolvimento de uma formação profissional específica mostrou-se mais propício nas escolas e institutos de arte do que no território reservado institucionalmente às ciências humanas. É

importante destacar que não são raros os casos em que há uma ausência total de qualquer disciplina curricular obrigatória ou eletiva que contemple esses conteúdos específicos nos cursos de História.

Diante de um vasto caminho de debates, talvez a única certeza seja a de que serão necessárias algumas gerações para que se possa avaliar o impacto das mudanças estruturais na formação do historiador da arte e, por consequência, na configuração da história da arte no Brasil advindas da recente criação de cursos de graduação na área. Parto assim do pressuposto que necessariamente esse estudo é, em suma, datado, sendo necessária sua atualização e revisão de acordo com a nova conjuntura que desde agora se estabelece.

CONCLUSÃO

Os processos recentes de criação, implantação e legitimação dos bacharelados em história da arte estão intimamente atrelados a um momento que conciliou uma oportunidade político-orçamentária e um estágio de amadurecimento das primeiras gerações de historiadores da arte que sistematicamente vinham se formando e atuando dispersamente. Aconteceu também quando instituições, como o CBHA, se encontraram mais fortalecidas. Antes, o Curso Superior de História da Arte do IBA-RJ apenas sobreviveu como o primeiro e (durante longo tempo) único curso de formação específico na área devido à distância das instituições oficiais e dos órgãos reguladores, e ao desconhecimento de sua existência por outras comunidades científicas (como a comunidade de historiadores) até sua transferência definitiva para a UERJ. Na época, se submetido a tais esferas e dinâmicas institucionais, situação em que seria necessário competir para conquistar um lugar de atuação, os indícios históricos apontam que possivelmente teria sido extinto antes de ser reconhecido ou até mesmo, ousar afirmar, de ser criado. Essa situação de legitimação oficial recente produz resistência das comunidades científicas que se veem ameaçadas, invadidas ou usurpadas em seus tradicionais territórios. No entanto, a história também nos revela que não é possível que cursos hoje sobrevivam à margem da legalidade, mas precisam reivindicar protagonismo e autonomia institucionais como forma de resistência, como tem sido o caso do embate entre historiadores da arte e a ANPUH no processo do PL nº4.699/2012.

Se, por um lado, verificou-se um desejo persistente de criação de cursos de história da arte; por outro, o tumultuado e controverso processo de institucionalização é forjado nos embates acerca de sua autonomia. As adversidades demonstram que a história da arte ainda peleja para se estabelecer, para deixar de ser adereço, perfumaria de outras áreas científicas. A situação não deixa de ser ironicamente coerente, tendo em vista que as políticas públicas de educação e cultura são as primeiras impactadas quando são necessárias revisões orçamentárias. Nesse sentido, é impressionante e, ao mesmo tempo, motivo de reflexão a atualidade da campanha pela história da arte proposta por Mario Barata, assim como dos debates sobre a criação e regulamentação do primeiro Curso Superior de História da Arte. Barata tinha 34 anos quando assumiu a cátedra e escreveu o discurso cujo trecho uso de epígrafe dessa tese, a qual a defendo com a mesma idade, compartilhando do sentimento do historiador da arte.

O presente estudo, no entanto, procurou trabalhar duas dimensões de existência da história da arte que se interpenetram: trajetórias institucionais e perspectivas epistemológicas, por meio das quais é possível compreender os complexos processos de reconhecimento ainda hoje vivenciados. Nesse sentido, de forma a reconhecer as especificidades e as limitações do nosso lugar de produção, faz-se necessário retomar a questão – ou seria uma “alma penada”? – que, desde a redação do projeto, orientou essa pesquisa: qual o lugar da história da arte no Brasil?

A institucionalização da história da arte no Brasil é marcada por um movimento pendular. Oscila entre tradição e vanguarda, algo que talvez revele uma característica identitária nacional, de um país que não se decide entre se apegar ou rechaçar as permanências do passado em detrimento do novo, e não consegue conciliar ou entender essa dialética como parte de sua constituição. Política e institucionalmente, oscila entre diletantismo e profissionalização, escraço e reconhecimento, lugar comum ocupado pelos profissionais que atuam nos mais diferentes setores do mercado de trabalho no campo das artes e, de modo mais amplo, da cultura. Epistemologicamente, a história da arte ziguezagueia entre o internalismo e o externalismo, privilegiando, na maior parte do tempo, o primeiro em detrimento do segundo: enraizada institucionalmente às artes, o lugar no qual encontrou terreno propício para o seu desenvolvimento enquanto campo de investigação autônomo, sua sobrevivência depende da necessidade de uma abertura para além dos limites tradicionais, movimento demandado pelo seu próprio objeto de investigação – a arte.

Nesse sentido, retoma-se as reflexões de Cipiniuk e Hazan a respeito do progresso na história da arte. Por mais que não sejam claramente debatidas ou que pouco espaço se dedique a elas, muitas vezes consideradas como ultrapassadas, é quase impossível não esbarrar ou, mais ainda, ser sacolejado por questões epistemológicas relativas à filosofia da história, quando, por exemplo, são projetados os currículos de formação, como pôde-se observar no último capítulo. De que forma os diversos objetos aos quais atribuímos o valor arte articulam-se entre si? Como articulá-los em uma narrativa-tempo, essa particularidade que congrega os historiadores e os historiadores da arte? Há uma progressão nessa narrativa-tempo, revelada no tema ou na forma de abordagem, no método? Qual o nosso lugar nessa engrenagem, enquanto produtores de objetos-arte e narrativas artísticas? Em um contexto de tradições recentes, no qual a história da arte ainda se ensaia enquanto projeto, como construir uma narrativa da arte que articule episódios regionais a um grande enredo sob o título desse campo de saber, que questione os paradigmas com os quais nos anestesiemos e, ao mesmo tempo, não nos mantenha reféns de uma entrópica e estéril autocrítica? São questões em aberto e que, por isso mesmo, não podem

ser esquecidas. Se discutidas ou se silenciadas, não importa: elas fundamentam nosso discurso, queiramos ou não.

Há ainda um outro aspecto relacionado à participação da história da arte no desenvolvimento qualitativo do ser humano, algo que, muitas vezes, passa à margem dos debates acadêmicos, já que são vistos frequentemente como resultados colaterais da atuação do historiador da arte. Ao longo do trabalho, especialmente em virtude da apresentação dos dois relatos de experiência de formação em história da arte no âmbito da educação não-formal em um educativo de museu de arte, insisti no fato de que o acesso à cultura demonstra-se, em nossa sociedade, como um sintoma e uma causa de outras desigualdades. Apesar do incômodo que possa gerar, é necessário refletir, por exemplo, sobre como vários projetos de revitalização da cidade de São Paulo (ou de tantas outras do país) estão fundamentados na criação ou reativação de uma zona de concentração de equipamentos culturais (como museus de arte) ou na preservação do chamado patrimônio histórico e artístico.

No entanto, os dois exemplos aqui narrados em detalhes apontam que o acesso qualificado a instituições oficiais de cultura pode também contribuir para uma formação mais crítica da atuação humana no tempo e de seu legado para a sociedade atual e futura. Nesse sentido, é possível pensar que, dependendo da forma como é praticada, a história da arte pode servir como reafirmação dos status quo ou como um poderoso vetor de transformação social. Falo isso da perspectiva de alguém que acredita ter participado da formação de muitos públicos, mas que também teve a própria vida afetada pela formação humanística que a história da arte, por excelência, pode oferecer.

Em “Cidade ideal e cidade real”, artigo de Giulio Carlo Argan datado de 1979, o historiador da arte afirma que o termo “centro histórico”, ao mesmo tempo em que atribui um valor extraordinário a uma parte da cidade, “é teoricamente absurdo porque, se se quer conservar a cidade como instituição, não se pode admitir que ela conste de uma parte histórica com um valor qualitativo e de uma parte não-histórica, com caráter puramente quantitativo”. É justamente nesse abismo entre o histórico e o não-histórico, o extraordinário e o ordinário, o imutável e o transitório, que reside a “gravíssima condição de perigo” do patrimônio histórico, pois sua valorização para fins que não o bem estar social “favorece a diáspora, inclusive voluntária, da população que tradicionalmente nele mora mas que, evidentemente, ali não vive mais à vontade” (ARGAN, 2005, pp.78-80). E assim relata sua experiência como prefeito de Roma, entre 1976 a 1979:

Durante o período em que fui prefeito de Roma – uma cidade-capital em que a concentração de organismos administrativos é muito forte –, me dei conta de que a

proteção local circunscrita a uma área privilegiada da cidade, ainda que rigorosa, em nenhum caso é suficiente e de que os centros históricos só podem ser salvos, e não apenas prorrogados por algum tempo, no âmbito de uma política urbanística que considere de modo global todos os problemas da cidade e do território. [...] Os solos urbanos conservam preços elevadíssimos que favorecem as manobras proibidas, mas difíceis de enfrentar, da especulação imobiliária. A substituição das velhas classes populares e pequeno-burguesas por novas classes ricas provoca verdadeiras falsificações, não só porque os edifícios são geralmente esvaziados, reduzidos à simples fachada, reestruturados em seu interior, mas também porque as próprias classes originais constituem um bem cultural que deveria ser protegido. [...] Não há dúvida de que, quando um tecido está praticamente necrosado, a recuperação social e funcional é bastante difícil, ainda mais se não solicitada pelo desejo dos nativos. (ARGAN, 2005, pp.79-80)

O abismo entre o centro histórico e o não-histórico corresponde àquele entre a população em geral e a história da arte. Se a neutralidade não nos é um lugar possível, é inevitável que nós – historiadores da arte – reflitamos sobre de qual projeto de sociedade desejamos participar: se reafirmamos essa separação ou se atuamos para a construção de um sentimento de pertencimento do homem ao seu tempo enquanto agente produtor de realidade. Adiar esse posicionamento é relegar cômoda e paradoxalmente mais uma vez nossa atuação a um lugar de apêndice.

Além da retomada das reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho, aproveito essas linhas finais para relembrar algumas propostas lançadas. A mais importante seria a articulação entre história e historiografia da arte tanto nas séries de disciplinas gerais de história da arte dos bacharelados específicos, como naquelas que alimentam outras formações para as quais a história da arte é subsídio. Seria uma forma de lidar com a questão de que o profissional que se formará, por exemplo, em artes visuais é aquele que atuará como docente na escola básica, sendo responsável de fato pelo ensino da história da arte. Apesar dele não dominar os conteúdos específicos da disciplina, é importante que ele tenha, ao menos, uma noção mais crítica e menos linear da história da arte. Obviamente essa não é a situação ideal, pois o ideal seria que a disciplina integrasse o currículo obrigatório da formação básica, mas essa é uma questão antiga e nova, que foi exaustivamente aqui debatida e que, na atual conjuntura, está infelizmente longe de ser uma pauta urgente.

Seria ainda interessante que as universidades pudessem constituir acervos próprios, como é o caso da USP. Vale ressaltar que a USP é uma exceção curiosa: uma universidade que conta, em sua estrutura, com um museu que salvaguarda um riquíssimo acervo, mas onde não há um curso específico em história da arte, apesar de haver personagens como Zanini e Pedrosa que defendiam a importância da existência de uma formação específica na área. Além, é claro, de ilustres figuras do ensino da arte como Ana Mae, que pressupõe um lugar fundamental para a história da arte em sua metodologia triangular. Como isso não é

financeiramente possível na maior parte das instituições, ressalta-se a importância da existência de programas de aprofundamento sistematizados para a pesquisa com instituições parceiras, algo que, de várias formas, já figura nos currículos. Por outro lado, é importante observar que o problema da falta de acervos e instituições museológicas ligadas diretamente às universidades pode ser suprido, como já ocorre, por meio do contato com a produção artística *in loco*, do encontro entre historiadores da arte em formação (docentes e discentes) e os graduandos e professores artistas.

Com relação às instituições culturais, que são co-responsáveis pela divulgação da produção e das pesquisas acadêmicas em história da arte, o papel educador deveria se expandir para além dos serviços educativos. A exemplo de Barata, Zanini e Pedrosa, é papel inclusive dos curadores/historiadores da arte educar o público por meio das narrativas propostas em exposições de arte, por exemplo. Seria assim interessante uma maior preocupação em tornar visível para o público em geral a diversidade de narrativas e abordagens da história da arte, enfatizando as controvérsias próprias da disciplina e, para além disso, da forma de construção do conhecimento.

De forma a encerrar essas linhas conclusivas, não posso me furtar a registrar situação que, de certa forma, tangencia essa pesquisa. Na introdução de “Walter Zanini: escrituras críticas”, publicação organizada por Cristina Freire e que reúne parte da obra de Walter Zanini, a mesma afirma que a condição estabelecida pelo historiador da arte foi de que, antes, faria ele mesmo uma “revisão dos próprios textos em que seriam incluídas as atualizações e inserções que julgasse necessárias”. Algo com o qual Freire não concordava, pois considerava importante “manter os textos como documentos e testemunhos de uma época, conforme publicados inicialmente”. Seu esforço de argumentação e tentativa de persuasão foram vãos. Diante de tal ocorrido, Freire avalia a posteriori como difícilíssima “a tarefa que Zanini se autoimpôs”. Para a organizadora, “rever os próprios textos, tanto tempo depois de tão longe e profícua trajetória, significa confrontar seu sonho passado com a realidade presente, verificando, não raro, o deslocamento das suas ideias, o descompasso entre o que se pensou e o que se efetivou com o tempo” (FREIRE, 2013, pp.12-13).

Como já afirmado, esse trabalho nasce datado. A elaboração do projeto que o originou se deu ao longo de 2012 e ingressei no programa de pós-graduação no ano seguinte, o qual ficou marcado pelas memoráveis “jornadas de junho de 2013”. De alguma forma, a partir de então, desencadeou-se um complexo processo político-econômico e social que levou à interrupção dos governos democraticamente eleitos e a uma crise das instituições. Momento em que a área artística e cultural sofre o impacto de projetos sem compromisso com um

desenvolvimento social qualitativo. Situação que agrava um projeto de longo prazo de sucateamento da educação pública, mas que se expressa de uma forma sem precedentes em instituições de ensino superior, como o caso da UERJ. É com angústia e tristeza que escrevo essas últimas linhas, vendo a universidade na qual primeiro me formei sofrendo uma crise histórica que aponta para um futuro institucional incerto. Encerro esse trabalho tentando recolher forças e plantar esperança para dias de luta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. Lista de acervos instituições pesquisadas

Acervo Digital O Globo (acervo *online*)

<http://acervo.oglobo.globo.com/>

Acervo Estadão (acervo *online*)

<http://acervo.estadao.com.br/>

Arquivo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Sub-Reitoria de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DEP/SR-1/UERJ)

Rua São Francisco Xavier, nº524, 1º andar, salas 1126F, 1127F e 1136F

Maracanã, Rio de Janeiro / RJ

CEP: 20.550-900

(21) 2334-0195 (tel.) | 2334-0085 (fax) | dep@uerj.br

Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ)

Praia de Botafogo, nº480

Botafogo, Rio de Janeiro / RJ

CEP: 22.250-040

(21) 2332-1449 | aperj@aperj.rj.gov.br

Biblioteca Professor Alfredo Galvão | Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Pedro Calmon, nº550, 2º andar

Cidade Universitária, Ilha do Fundão, Rio de Janeiro / RJ

CEP: 21.941-901

(21) 3938-1642

Casa Daros Rio (instituição extinta)⁴⁵⁰ | Exposição “Rubens Gerchman: com a demissão no bolso” (em exibição de 08/08/2014 a 08/02/2015)

Rua General Severiano, nº159

Botafogo, Rio de Janeiro / RJ

CEP: 22.290-040

⁴⁵⁰ Aberta entre 2013 e 2015, a Casa Daros desenvolveu exposições de obras da coleção Daros Latinamerica e atividades de educação e comunicação.

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Escola de Artes Visuais do Parque Lage | Exposição “EAV 75.79 – Um horizonte de eventos” (em exibição de 04/11/2014 a 11/01/2015)

Rua Jardim Botânico, nº414

Jardim Botânico, Rio de Janeiro / RJ

CEP: 22.461-000

(21) 3257.1800 (tel.) | eav@eavparquelage.rj.gov.br

Hemeroteca Digital Brasileira | Fundação Biblioteca Nacional (acervo *online*)

<http://hemerotecadigital.bn.br/>

Instituto de Artes da Universidade do Rio Grande do Sul (IA/UFRGS)

Rua Senhor dos Passos, 248

Centro, Porto Alegre / RS

CEP: 90.020-180

(51) 3308 4303 (tel.) | 3308 4304 (fax) | adir@ufrgs.br

Memorial Mario Barata (1921-2007)

<http://mario-barata.blogspot.com.br/>

Blog elaborado e mantido por seu sobrinho Carlos Eduardo de Almeida Barata (Cau Barata)

Contato: caubarat@globo.com

Warburg – banco comparativo de imagens

Centro de História da Arte e Arqueologia da Universidade Estadual de Campinas

<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/>

B. Sites institucionais**Bacharelado em Arte: História, Crítica e Curadoria da PUC-SP**

- Informações gerais sobre o curso disponíveis no site da PUC-SP: <http://www.pucsp.br/graduacao/arte-historia-critica-e-curadoria#historico>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

Bacharelado em História da Arte oferecido pela Escola de Belas Artes da UFRJ

- Informações gerais sobre o curso disponíveis no site da EBA/UFRJ: <http://www.eba.ufrj.br/index.php/103-graduacao/cursos/321-historia-da-arte>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.
- Currículo do curso disponível no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA): <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/38D97C4B-92A4-F79C-46FA-9BE42C45F072.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

Bacharelado em História da Arte oferecido pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP

- Informações gerais, currículo e projeto pedagógico do curso disponíveis no site da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD): <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/cursos/informacoes-sobre-os-cursos>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

Bacharelado em História da Arte oferecido pelo Instituto de Artes da UERJ

- Informações gerais sobre o curso disponíveis no site do ART/UERJ: <<http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/graduacao.html>>; e do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica: <http://www.dep.uerj.br/paginas_internas/desc_cursos/historia_da_arte.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.
- Currículo e ementário do curso disponíveis no site do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP): <http://www.ementario.uerj.br/cursos/historia_da_arte.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

Bacharelado em História da Arte oferecido pelo Instituto de Artes da UFRGS

- Informações gerais, currículo e projeto pedagógico disponíveis no site do IA/UFRGS: <<http://www.ufrgs.br/institutodeartes/index.php/graduacao-bacharelado-em-historia-da-arte/>>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

Bacharelado em Teoria, Crítica e História da Arte oferecido pelo Instituto de Artes da UnB

- Informações gerais sobre o encontramos disponíveis no site do IdA/UnB: <<http://ida.unb.br/12-visuais/114-bacharelado-em-teoria-critica>>. Acesso em: 18/09/2016.
- Fluxo e o currículo do do curso encontram-se disponíveis no sistema Matrícula Web: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curso_dados.aspx?cod=1554>. Acesso em: 18/09/2016.

C. Documentos e fontes orais

C1. Leis, decretos, planos, projetos e outros documentos oficiais do governo brasileiro

BRASIL. Decreto-Lei nº25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 06 de dezembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 30 de agosto de 2015.

BRASIL. Instruções nº2 de 27 de outubro de 1950. Regulamenta o funcionamento do Instituto Municipal de Belas Artes. pp.9.200-9.201. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, ano

XIII, nº249, 28 de outubro de 1950. Seção II. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1950/10/28>>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

BRASIL. Resolução nº13 de 23 de junho de 1951. Institui no Departamento de Educação de Adultos o Setor de Belas Artes. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, ano XIV, nº148, p.5.776, 25 de junho de 1951. Seção II. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1951/06/25>>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

BRASIL. Lei nº899, Artigo nº 294, de 28 de novembro de 1957, Distrito Federal. **LEX Coletânea de Legislação**. ANO XXI, 1957. Legislação do Distrito Federal. São Paulo: LEX Ltda. Editora. p.170.

BRASIL. Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. p.1.1429. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

BRASIL. Decreto “N” nº48, de 18 de janeiro de 1963, Estado da Guanabara. Transfere à Universidade do Estado da Guanabara os estabelecimentos de ensino que menciona e dá outras providências. **LEX Coletânea de Legislação**. Ano XXVII, 1963. Legislação do Distrito Federal e do Estado da Guanabara. São Paulo: LEX Ltda. Editora. pp.258-259.

BRASIL. Decreto nº1.526, de 12 de fevereiro de 1963, Estado da Guanabara. Aprova o novo Regulamento do Instituto de Belas Artes do Estado da Guanabara. **LEX Coletânea de Legislação**. Ano XXVII, 1963. Legislação do Distrito Federal e do Estado da Guanabara. São Paulo: LEX Ltda. Editora. pp.60-64

BRASIL. Decreto nº1.594, de 25 de março de 1963, Estado da Guanabara. Organiza a Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências. **LEX Coletânea de Legislação**. Ano XXVII, 1963. Legislação do Distrito Federal e do Estado da Guanabara. São Paulo: LEX Ltda. Editora. pp.109-116.

BRASIL. Lei nº5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. p.10369. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de novembro de 1968. Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

BRASIL. Ato Institucional nº5, de 12 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. p.10801. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de dezembro de 1968. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. p.7769. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de setembro de 1969. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

BRASIL. Decreto nº68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como

disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. p.362. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de janeiro de 1971. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

BRASIL. Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. p.6.377. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

BRASIL. Decreto nº69.450, de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. p. 8.826. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 de novembro de 1971. Seção I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

BRASIL. Lei Complementar nº20, de 1º de julho de 1974. Dispõe sobre a criação de Estados e Territórios. p.7.253. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01º de julho de 1974. Seção I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1970-1979/leicomplementar-20-1-julho-1974-372645-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior**. Brasília, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília, 1981.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. p.27.833. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. p. 50. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 de julho de 2001. Seção I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

BRASIL. Lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. p.1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Seção I. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2016.

BRASIL. Resolução CNAS nº145, de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social. p.110. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de outubro de 2004. Seção I.

BRASIL. **PNAS, Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, novembro de 2005. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

BRASIL. Decreto nº6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. p.7. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Seção I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

BRASIL. Lei nº11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. p.1 **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de março de 2008. Seção I. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 03 de outubro de 2016.

BRASIL. Edital nº1/DPGI/IBRAM, de 13 de janeiro de 2010. Concurso público de provas e títulos para provimento de cargos de nível médio e de nível superior. p.12. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de janeiro de 2010. Seção III.

BRASIL. IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus. **Museus em Números**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. vol.1. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/11/museus_em_numeros_volume1.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

BRASIL. **Legislação sobre museus**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <<http://www.sistemademuseus.rs.gov.br/wp-content/midia/Legislaçao-sobre-Museus.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2015.

BRASIL. CNPC, Conselho Nacional de Política Cultural. **Câmara e Colegiado Setorial de Artes Visuais: relatório de atividades 2005-2010**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://pnc.culturadigital.br/wp-content/uploads/2012/10/plano-setorial-de-artes-visuais-versao-impressa.pdf>>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

BRASIL. Lei nº13.415, de 15 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. p.1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Seção I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>. Acesso em: 26 de maio de 2017.

C2. Pesquisas sobre as percepções, os hábitos e o consumo de serviços culturais no Brasil

BRASIL. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Sistema de Indicadores de Percepção Social – SIPS Cultura**. Brasília, 17 de novembro de 2010. Disponível em: <http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

LEIVA, João (org.). **Cultura SP: hábitos culturais dos paulistas**. São Paulo: Tuva Editora, 2014.

SESC. **Pesquisa Públicos de Cultura**. São Paulo: SESC e Fundação Perseu Abramo, 2013. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/>>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

C3. Processos e Projetos Políticos Pedagógicos referentes aos Cursos de Graduação em História da Arte e outros

Processo UERJ nº 605/DAA/1980, Arquivo DEP/SR-1. Diz respeito aos estudos relativos ao Curso Superior de História da Arte, mantido pelo Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, transformando-o numa Licenciatura em Educação Artística, com habilitação específica em História da Arte, de acordo com o Parecer nº1.284/73 do Egrégio Conselho Federal de Educação.

Processo UFRGS nº23078.009537/09-76, Instituto de Artes. Diz respeito aos: credenciamento de curso de graduação; projeto para o curso de Bacharelado em História da Arte.

Projeto Pedagógico do Bacharelado em Artes – Habilitação em História, Teoria e Crítica de Arte do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba – CCTA/UFPB. João Pessoa/PB, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpb.br/CCTA/Outros%20Editais/artesvisuais_projeto2015.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2017.

Projeto Pedagógico do Bacharelado em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – IFCH/UNICAMP (2005). Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pf-ifch/public-files/graduacao/projeto-pedagogico-historia.pdf>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

Projeto Pedagógico do Bacharelado em História da Arte do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – IA/UFRGS (2014, revisado em 2017). Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/institutodeartes/wp-content/uploads/2017/03/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Hist%C3%B3ria-da-Arte.pdf>>. Acesso em: 07 de novembro de 2015.

Projeto Pedagógico do Bacharelado em História da Arte da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/UNIFESP (versão integral). Guarulhos/SP, 2009-2010. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/1048>. Acesso em: 07 de novembro de 2015.

Projeto Pedagógico do Bacharelado em História da Arte da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/UNIFESP (versão resumida). Guarulhos /SP, 2011. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/humanas/home/images/cursos/projeto_pedagogico_historia_arte.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2015.

Proposta de Curso de Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – EBA/UFRJ – Bacharelado em História da Arte. Proposta apresentada ao CONSUNI em maio de 2008.

C4. UERJ – Resoluções e Deliberações⁴⁵¹

UERJ. Deliberação nº089/82, de 07 de junho de 1982. **Regula o Currículo Pleno do Curso de Educação Artística (habilitação em História da Arte).** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00891982_07061982.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

UERJ. Deliberação nº012/93, de 07 de julho de 1993. **Altera o artigo 2º da Deliberação Nº89/82, que regula o Currículo Pleno do Curso de Educação Artística – Habilitação em História da Arte.** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00121993_07071993.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

UERJ. Deliberação Nº29/2000, de 18 de agosto de 2000. **Altera o Artigo 63 e seus parágrafos e o Artigo 64 da Deliberação nº33/95.** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00292000_18082000.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2016.

UERJ. Deliberação Nº021/01, de 26 de julho de 2001. **Regula o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Artes da Faculdade de Educação.** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00212001_26072001.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2016.

UERJ. Resolução nº004/02, de 09 de maio de 2002. **Cria o Instituto de Artes da UERJ.** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/re_00042002_09052002.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

UERJ. Deliberação nº013/2003, de 22 de maio de 2003. **Cria a Estrutura Departamental do Instituto de Artes.** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00132003_22052003.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

UERJ. Deliberação Nº014/2004, de 28 de janeiro de 2004. **Altera a denominação das disciplinas Seminário de História e Teoria da Arte I, II, III e IV para Seminário de Teoria e História da arte I, II, III e IV, altera o pré-requisito da disciplina Prática de Ensino Específica I.** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00142004_28012004.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2016.

UERJ. Deliberação nº058/04, de 10 de setembro de 2004. **Autoriza a criação do Programa de Pós-graduação em Artes – Curso de Mestrado Acadêmico.** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00582004_10092004.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

UERJ. Deliberação nº042/2006, de 09 de agosto de 2006. **Reformula os currículos dos Cursos de Artes Visuais.** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00422006_09082006.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

⁴⁵¹ Segundo informações disponíveis no site da UERJ, a Deliberação é um “instrumento pelo qual o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, órgão central de supervisão e coordenação dessas atribuições na UERJ, expressa formalmente decisões de caráter normativo de competência acadêmica. As Deliberações são promulgadas pelo Reitor”. Já a Resolução é um “instrumento pelo qual o Conselho Universitário, instância suprema da UERJ, expressa decisões de caráter normativo sobre as matérias de sua competência. É também o instrumento utilizado em casos de decisão conjunta dos Conselhos Universitário e Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. As Resoluções são promulgadas pelo Reitor”.

UERJ. Deliberação nº010/2009, de 12 de fevereiro de 2009. **Ficam criados o curso de Artes Visuais, nas modalidades licenciatura e bacharelado, e o curso de História da Arte, na modalidade bacharelado.** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00102009_12022009.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

UERJ. Deliberação nº018/2011, de 07 de julho de 2011. **Autoriza a reformulação do Regulamento de Pós-graduação em Artes – Curso de Mestrado Acadêmico e a criação do Curso de Doutorado com a mesma área de concentração do Mestrado.** Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00182011_07072011.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

C5. Documentos oficiais referentes ao processo de tramitação do Projeto de Lei nº4.699/2012 no Congresso Nacional e outros assuntos afins.

ANPUH BRASIL. **Carta aberta da Associação Nacional de História (ANPUH) à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação acerca das propostas de mudanças nas denominações de alguns cursos.** São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=314>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.699/2012. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências.** Histórico e atualizações sobre a tramitação no Congresso Nacional disponíveis em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=559424>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

BRASIL. **Redação final do substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº4.699-C de 2012 do Senado Federal (PLS nº368/09 na casa de origem).** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1306144.pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

Carta aberta aos deputados federais sobre o Projeto de Lei nº4.699/2012 assinada pela Professora Dra. Maria de Fátima Morethy Couto, presidente do Comitê Brasileiro de História da Arte. Rio de Janeiro, julho de 2013. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/pdfs/Carta_aos_Deputados_projeto_lei4699-2012_historiadores.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

Carta aberta à Associação Nacional História (ANPUH) sobre o Projeto de Lei nº4.699/2012 assinada pela Professora Dra. Maria de Fátima Morethy Couto, presidente do Comitê Brasileiro de História da Arte. Rio de Janeiro, julho de 2013. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/pdfs/Carta-Aberta-CBHA_ANPUH_PL4699.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

Carta aberta sobre o Projeto de Lei nº4.699/2012 do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília, julho de 2013. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/pdfs/carta_aberta_unb.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

Carta aberta sobre o Projeto de Lei nº4.699/2012 dos professores do Bacharelado em História da Arte do Instituto de Artes e dos professores da área de História, Teoria e Crítica de Arte do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 15 de julho de 2013. Disponível em:

<http://www.cbha.art.br/pdfs/Carta%20Aberta_HistoriadaArte_UFRGS.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

Carta aberta sobre o Projeto de Lei nº4.699/2012 dos professores do Departamento de Teoria e História de Arte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 10 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.cbha.art.br/pdfs/Carta-aberta-depto-historia-uerj-lei4699.pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

Carta aberta sobre o Projeto de Lei nº4.699/2012 do Departamento de História da Arte da Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, julho de 2013. Disponível em: <<http://www.cbha.art.br/pdfs/Carta-Aberta-Departamento-Historia-Arte-UNIFESP-PL4699.pdf>>.

Nota de repúdio sobre o Projeto de Lei nº4.699/2012 assinada pelo Professor Dr. Carlos Gonçalves Terra, diretor da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, julho de 2013. Disponível em: <<http://www.eba.ufrj.br/index.php/servicos/mural/232-diretor-da-ebafrj-torna-publico-repudio-ao-projeto-de-lei-46992012>>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

Relato dos Professores Dra. Claudia Engler Cury e Dr. Wenceslau Gonçalves Neto da reunião sobre o projeto de regulamentação da profissão de historiador, ocorrida em 26 de julho de 2013, no Auditório da Reitoria da UFRN, durante o XXVII Simpósio Nacional de História. Reproduzido no site da Sociedade Brasileira de História da Educação. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/modules/news/article.php?storyid=165>>. Acesso em: 08 de agosto de 2015.

Relato do Professor Dr. Thomás Augusto Santoro Haddad da reunião sobre o projeto de regulamentação da profissão de historiador, ocorrida em 21 de agosto de 2013, na antessala do Plenário do Senado Federal. Reproduzido no site da Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos, publicação trimestral da Casa de Oswaldo Cruz (COC/Fiocruz). Disponível em: <<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/sbhc-divulga-relato-de-reuniao-sobre-pl-que-regulamenta-a-profissao-de-historiador/>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

BRASIL. Redação final do substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº4.699-C de 2012 do Senado Federal (PLS nº368/09 na casa de origem). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1306144.pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

C6. Periódicos: jornais

De forma a facilitar a consulta, preferiu-se aqui organizar por autor e em ordem cronológica.

SEM AUTORIA IDENTIFICADA

A NOITE

• ANO 1958

A NOITE. Prepara-se o maior congresso de arte do Brasil. Rio Grande (Artístico), de pé pelo Brasil, com ideias revolucionárias. SEGUNDO CADERNO, ANO, Nº 15.797, P.4. Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 1957. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=45866>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

A NOITE ILUSTRADA (SUPLEMENTO DE “A NOITE”)

• ANO 1952

A NOITE ILUSTRADA (SUPLEMENTO DE A NOITE). **O pincel, a tela e a paisagem...** ANO XXIII, Nº1.222, PP.36-37. Rio de Janeiro, terça-feira, 29 de julho de 1952. P.36 disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=120588&PagFis=45160>>. Acesso em: 19 de junho de 2014. P.37 disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=120588&PagFis=45161>>. Acesso em: 03 de março de 2014.

CORREIO DA MANHÃ

• ANO 1950

CORREIO DA MANHÃ [A]. **Instituto Municipal de Belas Artes. PRIMEIRO CADERNO**, ANO L, Nº 17.564, P.2. Rio de Janeiro, terça-feira, 20 de junho de 1950. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=3397>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

CORREIO DA MANHÃ [B]. **Difundindo o ensino artístico na cidade. SEGUNDO CADERNO**, ANO L, Nº17.677, P.2. Rio de Janeiro, domingo, 29 de outubro de 1950. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=5982>. Acesso em: 21 de abril de 1950.

• ANO 1951

CORREIO DA MANHÃ [A]. **Ensino. A inauguração do Instituto Municipal de Belas Artes. PRIMEIRO CADERNO**, ANO L, Nº17.742, P.6. Rio de Janeiro, quinta-feira, 18 de janeiro de 1951. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=7341>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

CORREIO DA MANHÃ [B]. **Ensino. Instituto Municipal de Belas Artes. TERCEIRO CADERNO**, ANO L, Nº 17.796, P.2. Rio de Janeiro, domingo, 25 de março de 1951. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=8455>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

CORREIO DA MANHÃ [C]. **Ensino. Instituto Municipal de Belas Artes. PRIMEIRO CADERNO**, ANO L, Nº17.797, P.6. Rio de Janeiro, terça-feira, 27 de março de 1951. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=8487>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

CORREIO DA MANHÃ [D]. **Amplo movimento de educação estética. TERCEIRO CADERNO**, ANO L, Nº17.802, P.16. Rio de Janeiro, domingo, 1 de abril de 1951. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=8577>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

CORREIO DA MANHÃ [E]. **O Instituto Municipal de Belas Artes e suas aulas gratuitas de pintura. TERCEIRO CADERNO**, ANO L, Nº17.848, P.18. Rio de Janeiro, domingo, 27

de maio de 1951. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=9595. Acesso em: 21 de abril de 2014.

CORREIO DA MANHÃ [F]. **Noticiário. Instituto Municipal de Belas Artes. Abertas as inscrições para os cursos.** PRIMEIRO CADERNO, ANO LI, Nº17.881, P.5. Rio de Janeiro, quinta-feira, 5 de julho de 1951. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=10588. Acesso em: 21 de abril de 2014.

- **ANO 1952**

CORREIO DA MANHÃ. **O Instituto Municipal de Belas Artes.** QUARTO CADERNO, ANO LII, Nº18.216, P.0. Rio de Janeiro, domingo, 10 de agosto de 1952. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=19458. Acesso em: 21 de abril de 2014.

- **ANO 1962**

CORREIO DA MANHÃ [A]. **Ivan Serpa e as crianças do MAM.** SEGUNDO CADERNO, ANO LXI, Nº21.095, P.2. Rio de Janeiro, quarta-feira, 3 de janeiro de 1962. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=25382. Acesso em: 10 de maio de 2015.

CORREIO DA MANHÃ [B]. **Governo do Estado.** PRIMEIRO CADERNO, ANO LXII, Nº21.292, P.7. Rio de Janeiro, sábado, 25 de agosto de 1962. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=32065. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

- **ANO 1963**

CORREIO DA MANHÃ. **Reforma da Secretaria de Educação.** PRIMEIRO CADERNO, ANO LXII, Nº21.478, P.3. Rio de Janeiro, quinta-feira, 11 de abril de 1963. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=38697. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

- **ANO 1964**

CORREIO DA MANHÃ [A]. **IBA pode parar por falta de recursos.** PRIMEIRO CADERNO, ANO LXIII, Nº21.830, P.3. Rio de Janeiro, sexta-feira, 05 de junho de 1964. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=52142. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

CORREIO DA MANHÃ [B]. **Alunos confirmam: IBA não tem verba.** PRIMEIRO CADERNO, ANO LXIII, Nº21.835, P.5. Rio de Janeiro, quinta-feira, 11 de junho de 1964. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=52326. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

- **ANO 1966**

CORREIO DA MANHÃ. **Ensino. Conselho de Educação.** SEGUNDO CADERNO, ANO LXVI, Nº22.535, P.3. Rio de Janeiro, quarta-feira, 21 de setembro de 1966. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=75025. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

DIÁRIO CARIOCA

- **ANO 1963**

DIÁRIO CARIOCA. **Guanabara é notícia. Transferida para Universidade.** ANO XXXV, Nº10.871, P.6. Rio de Janeiro, quarta-feira, 21 de agosto de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_05&PagFis=13915>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS

- **ANO 1940**

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A]. **Instituto Brasileiro de História da Arte: os objetivos dessa nova sociedade de arte e cultura.** ANO XI, Nº5.543, P.9. Rio de Janeiro, quarta-feira, 20 de novembro de 1940. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_02/3538>. Acesso em: 24 de março de 2017.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [B]. **Instituto Brasileiro de História da Arte.** ANO XI, Nº5.569, P.9. Rio de Janeiro, sexta-feira, 20 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_02/3882>. Acesso em: 24 de março de 2017.

- **ANO 1950**

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Notícias da Prefeitura.** PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXI, Nº8.596, P.7. Rio de Janeiro, sábado, 28 de outubro de 1950. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=5967>. Acesso em: 11 de maio de 2014.

- **ANO 1951**

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A]. **Diário Escolar. Instituto Municipal de Belas Artes. Convocação de alunos.** SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXI, Nº8.715, P.3. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de março de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=8683>. Acesso em: 11 de maio de 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [B]. **Diário Escolar. Instituto Municipal de Belas Artes. Convocação de alunos.** SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXI, Nº8.717, P.2. Rio de Janeiro, terça-feira, 27 de março de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=8742>. Acesso em: 11 de maio de 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [C]. **Diário Escolar. Instituto Municipal de Belas Artes.** SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXII, Nº8.797, P.2. Rio de Janeiro, sábado, 30 de junho de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=10446>. Acesso em: 11 de maio de 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [D]. **Curso de pintura, escultura e história das artes ao alcance de todos.** TERCEIRA SEÇÃO, ANO XII, Nº 8.810, P.3. Rio de Janeiro, domingo, 15 de julho de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=10745>. Acesso em: 15 de julho de 1951.

- **ANO 1953**

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Departamento de Educação de Adultos.** SUPLEMENTO LITERÁRIO, Ano XXIV, Nº9.486, P.5. Rio de Janeiro, domingo, 4 de outubro de 1953. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=27486>.

Acesso em: 08 de junho de 2014.

- **ANO 1954**

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Notícias da Prefeitura. Secretaria Geral de Educação e Cultura.** SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXV, Nº 9.840, P.5. Rio de Janeiro, quarta-feira, 1º de dezembro de 1954. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=36972>.

Acesso em: 08 de junho de 2014.

- **ANO 1956**

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A]. **Instala-se o Instituto Municipal de Belas Artes.** SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO, Nº10.311, P.5. Rio de Janeiro, domingo, 17 de junho de 1956. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=51264>.

Acesso em: 08 de junho de 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [B]. **Notícias da Prefeitura. Solicitado crédito para a mudança do Instituto Municipal de Belas Artes.** PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXVII, Nº10.407, P.6. Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1956. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=54368>.

Acesso em: 08 de junho de 2014.

- **ANO 1959**

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Escola de Artes e Buate.** PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXX, Nº11.332, P.4. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de outubro de 1959. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=86919>.

Acesso em: 11 de maio de 2014.

- **ANO 1962**

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Reestruturação do Ensino de Arte no Estado.** QUINTA SEÇÃO, ANO XXXII, Nº12.107, P.5. Rio de Janeiro, domingo, 06 de maio de 1962. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=21055>.

Acesso em: 04 de março de 2014.

- **ANO 1963**

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A]. **Novo regulamento faz reforma no Instituto de Belas Artes.** PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXXIII, Nº12.345, P.8. Rio de Janeiro, sexta-feira, 15 de fevereiro de 1963. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=27652>.

Acesso em: 04 de março de 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [B]. **Governo do Estado. Aprovado o novo regulamento do Instituto de Belas Artes.** PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXXIII, Nº12.345, P.10. Rio de Janeiro, sexta-feira, 15 de fevereiro de 1963. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=27654>.

Acesso em: 04 de março de 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [C]. **Diário Escolar. Anuncia o IBA da GB: Reforma no Ensino das Artes.** PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXXIII, nº12.387, P.9. Rio de Janeiro, 07 de abril de 1963. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=28894>.

Acesso em 04 de março de 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [D]. **Diário Escolar. Decretada a reforma administrativa da Secretaria de Educação da GB.** PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXXIII, Nº12.391, P.8. Rio de Janeiro, sexta-feira, 12 de abril de 1963. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=29037>.

Acesso em: 15 de agosto de 2015.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [E]. **Governo do Estado. Transferidos para a UEG.** SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXXIV, Nº12.501, P.7. Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1963. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=32295>.

Acesso em: 15 de agosto de 2015.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [F]. **Diário Escolar. Universidade do Estado de Guanabara. Aumento da UEG.** PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXXIV, Nº12.502, P.10. Rio de Janeiro, quinta-feira, 22 de agosto de 1963. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=32306>.

Acesso em: 15 de agosto de 2015.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [G]. **Diário Escolar. Centro Acadêmico Mestre Valentim do IBA (UEG) tem nova diretoria.** SEGUNDA SEÇÃO, P.4. Rio de Janeiro, terça-feira, 29 de outubro de 1963. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=33972>.

Acesso em: 15 de agosto de 2015.

• ANO 1967

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **“Arte é sempre criação.”** SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXXVIII, Nº13.835, P.1. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira/terça-feira, 24/25/26 de dezembro de 1967. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=71460>.

Acesso em: 16 de agosto de 2015.

• ANO 1972

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A]. **Escolar. Instituto de Belas Artes fixa 200 vagas para 1973.** CADERNO 2, Nº15.357, P.5. Rio de Janeiro, sexta-feira, 17 de novembro de 1972. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&PagFis=21422>.

Acesso em: 08 de março de 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [B]. **Escolar. Diário Escolar. Ponto Final.** ANO 15.362, P.5. Rio de Janeiro, quinta-feira, 23 de novembro de 1972. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&PagFis=21538>.

Acesso em: 09 de março de 2014.

• ANO 1975

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A]. **Escolar. Grisoli tem muitos planos, mas diz que é cedo para falar.** ANO XLV, Nº16.275, P.7. Rio de Janeiro, terça-feira, 15 de abril de 1975. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&PagFis=37766>.

Acesso em: 22 de agosto de 2015.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS [B]. **Opinião. Cartas. Cultura.** ANO XLV, Nº16.284, P.4. Rio de Janeiro, sexta-feira, 25 de abril de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&PagFis=37883>. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO

- **ANO 2002**

FOLHA DE SÃO PAULO ONLINE. **Riotur diz que processará produtora de “Os Simpsons”.** Publicado em: 06 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u31065.shtml>>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

JORNAL DE SERVIÇO

- **ANO 1971**

JORNAL DE SERVIÇO. **Serviço. IBA, 21 anos de arte.** ANO II, Nº493, P.5. In: CORREIO DA MANHÃ, ANO LXXI, Nº23.982. Rio de Janeiro, sábado, 19 de junho de 1971. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_08&PagFis=21431>. Acesso em: 03 de março de 2014.

JORNAL DA CÂMARA

- **ANO 2013**

JORNAL DA CÂMARA. **Educação. Dança e teatro no ensino básico.** JORNAL DA CÂMARA, ANO 15, Nº3.101, P.6. Brasília-DF, quarta-feira, 06 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/Jornal/JC20131106.pdf>>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

JORNAL DO BRASIL

- **ANO 1964**

JORNAL DO BRASIL. **Falta de verba não fecha IBA.** PRIMEIRO CADERNO, ANO LXXIV, Nº133, P.11. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 07/08 de junho de 1964. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=54188>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

- **ANO 1966**

JORNAL DO BRASIL. **Instituto de Belas Artes da Guanabara já está instalado no Parque Lage.** PRIMEIRO CADERNO, ANO LXXV, Nº33, P.10. Rio de Janeiro, quarta-feira, 09 de fevereiro de 1966. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=80357>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

- **ANO 1968**

JORNAL DO BRASIL [A]. **Panorama das Artes. Arte Oficializada.** CADERNO B, ANO LXXVII, Nº244, P.5. Rio de Janeiro, quarta-feira, 17 de janeiro de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=110068>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

JORNAL DO BRASIL [B]. **Barreto pede a estudantes que ajudem a arte chegar ao povo.** 1º CADERNO, ANO LXXVII, Nº287, P.15. Rio de Janeiro, sábado, 09 de março de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=112206>. Acesso em: 22 de março de 2014.

JORNAL DO BRASIL [C]. **A difícil arte de tornar-se artista.** CADERNO B, ANO LXXVIII, Nº67, P.1. Rio de Janeiro, quinta-feira, 27 de junho de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=117571>. Acesso em: 22 de março de 2014.

- **ANO 1972**

JORNAL DO BRASIL. **Vestibulares no Grande Rio tem norma e data de provas.** 1º CADERNO, ANO LXXXII, Nº 214, P.15. Rio de Janeiro, segunda-feira, 20 de novembro de 1972. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=72865>. Acesso em: 22 de março de 2014.

- **ANO 1975**

JORNAL DO BRASIL [A]. **Nacional. [sem título].** 1º CADERNO, ANO LXXXV, Nº68, P.20. Rio de Janeiro, domingo, 15 de junho de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=123962>. Acesso em: 22 de março de 1975.

JORNAL DO BRASIL [B]. **Instituto de Belas Artes. Uma festa de 25 anos no Parque Lage.** CADERNO B, ANO LXXXV, Nº73, P.8. Rio de Janeiro, sexta-feira, 20 de junho de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=124216>. Acesso em: 22 de março de 2014.

JORNAL DO BRASIL [C]. **Carta dos Leitores. História da Arte.** CADERNO B, ANO LXXXV, Nº245, P.2. Rio de Janeiro, terça-feira, 09 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=132578>. Acesso em: 22 de março de 2014.

JORNAL DO BRASIL [D]. **Cartas dos Leitores. O parecer iminente.** 1º CADERNO, ANO LXXXV, Nº247, P.6. Rio de Janeiro, quinta-feira, 11 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=132645>. Acesso em: 22 de março de 2014.

JORNAL DO BRASIL [E]. **Cartas dos Leitores. Belas Artes (I) e (II).** CADERNO B, ANO LXXXV, Nº 264, P.2. Rio de Janeiro, segunda-feira, 29 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=133520>. Acesso em: 22 de março de 2014.

- **ANO 1976**

JORNAL DO BRASIL [A]. **Cartas. História da Arte (I) e (II).** CADERNO B, ANO LXXXV, Nº 335, P.2. Rio de Janeiro, sexta-feira, 12 de março de 1976. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=136749>.

Acesso em: 22 de março de 2014.

JORNAL DO BRASIL [B]. **Alunas da Escola de Artes Visuais exigem no Parque Lage direito de matrícula.** 1º CADERNO, ANO LXXXV, Nº334, P.8. Rio de Janeiro, quinta-feira, 11 de março de 1976. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=136676>.

Acesso em: 09 de março de 2014.

JORNAL DO BRASIL [C]. **Cartas. Belas Artes.** CADERNO B, ANO LXXXV, Nº347, P.2. Rio de Janeiro, quarta-feira, 24 de março de 1976. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=137404>.

Acesso em: 22 de março de 2014.

JORNAL DO BRASIL [D]. **Cartas. Dilettantismo e Profissão.** CADERNO B, ANO LXXXV, Nº352, P.2. Rio de Janeiro, segunda-feira, 29 de março de 1976. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_09&PagFis=137681>.

Acesso em: 09 de março de 2014.

LETRAS E ARTES (SUPLEMENTO DE “A MANHÃ”)

- **ANO 1951**

LETRAS E ARTES (SUPLEMENTO DE “A MANHÃ”). **Curso de História da Arte.** PANORAMA LITERÁRIO, ANO 6º, Nº218, P.11. Rio de Janeiro, domingo, 05 de agosto de 1951. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=114774&PagFis=2794>>. Acesso em:

03 de março de 2014.

O ESTADO DE SÃO PAULO – ESTADÃO

- **ANO 2002**

ESTADÃO ONLINE. **Prefeitura do Rio quer processar produtora dos “Simpsons”.** Publicado em: 06 de abril de 2002. Disponível em:

<<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,prefeitura-do-rio-quer-processar-produtora-dos-simpsons,20020406p16522>>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

O GLOBO

- **ANO 1951**

O GLOBO. **As artes ao alcance de todos.** ANO XXVI, Nº7.727, P.7. Rio de Janeiro, segunda-feira, 16 de julho de 1951.

- **ANO 1971**

O GLOBO [A]. **Cidade. IBA faz exposição de arte para festa dos 21 anos.** ANO XLVI, Nº13.837, P.20. Rio de Janeiro, terça-feira, 15 de junho de 1971.

O GLOBO [B]. **Pesquisa: carioca não entende a arte moderna.** ANO XLVII, Nº13.962, P.21. Rio de Janeiro, segunda-feira, 08 de novembro de 1971.

- **ANO 1973**

O GLOBO [A]. **Vestibular. IBA oferece também cursos de Arte.** CADERNO MÚLTIPLA ESCOLHA, ANO XLIX, Nº14.607, P.8. Rio de Janeiro, segunda-feira, 24 de setembro de 1973.

- **ANO 1975**

O GLOBO [A]. **Belas Artes inscreve para habilitação.** CADERNO EDUCAÇÃO, ANO L, Nº15.116, P.10. Rio de Janeiro, sexta-feira, 21 de fevereiro de 1975.

O GLOBO [B]. **Comportamento. De volta aos bancos escolares.** Artes Plásticas. JORNAL DA FAMÍLIA, ANO L, Nº15.139, P.8. Rio de Janeiro, domingo, 16 de março de 1975.

O GLOBO [D]. **Grisolli explica os planos para a cultura.** CADERNO EDUCAÇÃO, ANO L, Nº15.206, P.10. Rio de Janeiro, quinta-feira, 22 de maio de 1975.

O GLOBO [E]. **Gerchman desmente crise na Escola de Artes Visuais.** CADERNO EDUCAÇÃO, ANO LI, Nº15.403, P.10. Rio de Janeiro, sexta-feira, 05 de dezembro de 1975.

O GLOBO [F]. **No cenário romântico do Parque Lage, uma nova concepção da arte.** ANO LI, Nº15.414, P.42. Rio de Janeiro, terça-feira, 16 de dezembro de 1975.

- **ANO 1976**

O GLOBO [A]. **Abertas inscrições na Escola de Artes Visuais até dia 19.** CADERNO EDUCAÇÃO, ANO LI, Nº15.501, P.12. Rio de Janeiro, terça-feira, 16 de março de 1976.

O GLOBO [B]. **Mesa-redonda. Arte e burocracia, um casamento possível?** ANO LI, Nº15.618, P.3. Rio de Janeiro, domingo, 11 de julho de 1976.

- **ANO 1978**

O GLOBO. **Inscrições na UERJ para novo curso de História da Arte.** CADERNO EDUCAÇÃO, ANO LIII, Nº16.183, P.14. Rio de Janeiro, quinta-feira, 02 de fevereiro de 1978.

REVISTA DA SEMANA

- **ANO 1951**

REVISTA DA SEMANA. **Formando Artistas.** A Semana em Revista. ANO LI, Nº31, P.12. Rio de Janeiro, 04 de agosto de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=025909_05&PagFis=6315>. Acesso em: 03 de março de 2014.

ÚLTIMA HORA

- **ANO 1958**

ÚLTIMA HORA. **Rejeitado o Ministério da Arte.** ANO VIII, Nº02.400, P.3. Rio de Janeiro, sexta-feira, 02 de maio de 1958. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=386030&PagFis=47430>>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

- **ANO 1963**

ÚLTIMA HORA. **700 alunos denunciam: “Flexa praticamente fechou o IBA”.** ANO XII, Nº1.050, P.5. Rio de Janeiro, quinta-feira, 20 de fevereiro de 1963. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=386030&PagFis=87271>>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

COM AUTORIA IDENTIFICADA

ANDRADE, Carlos Drummond de.

• **ANO 1976**

ANDRADE [A], Carlos Drummond de. **Diálogo no Parque**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXXV, Nº332, P.5. Rio de Janeiro, terça-feira, 09 de março de 1976. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_09&PagFis=136615. Acesso em: 08 de agosto de 2014.

ANDRADE [B], Carlos Drummond de. **Volta a Alma Penada**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXXV, Nº336, P.5. Rio de Janeiro, sábado, 13 de março de 1976. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_09&PagFis=136789. Acesso em: 09 de agosto de 2014.

AMARAL, Zózimo Barrozo do.

• **ANO 1975**

AMARAL, Zózimo Barrozo do. **Percalços no Parque**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXXV, Nº239, P.3. Rio de Janeiro, quarta-feira, 03 de dezembro de 1975. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=132246. Acesso em: 22 de março de 2014.

• **ANO 1976**

AMARAL, Zózimo Barrozo do. **Previsão Acertada**. In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXXV, Nº303, P.3. Rio de Janeiro, sábado, 07 de fevereiro de 1976. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=135246. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

BARATA, Mario.

• **ANO: 1952**

BARATA, Mario [A]. **Artes Plásticas. Começo de Crítica; Teste Artístico; Dicionário Elementar: composição**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXII, Nº9.058, P.2. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 11/12 de maio de 1952. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=16490. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [B]. **Artes Plásticas. Teste Artístico; Dicionário Elementar: guache**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXII, Nº9.070, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 25/26 de maio de 1952. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=16781. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [C]. **Artes Plásticas. Teste Artístico; Dicionário Elementar: veladura e glacis**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXII, Nº9.082,

P.2. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 08/09 de junho de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=17058>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [D]. **Artes Plásticas. Teste Artístico; Dicionário Elementar: cor.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.093, P.2. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 22/23 de junho de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=17320>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [E]. **Artes Plásticas. Teste Artístico; Dicionário Elementar: claro-escuro.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.105, P.2. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 06/07 de julho de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=17608>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [F]. **Artes Plásticas. Teste Artístico; Dicionário Elementar: fovismo.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.117, P.2. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 20/21 de julho de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=17902>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [G]. **Artes Plásticas. Teste Artístico; Dicionário Elementar: ritmo.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.129, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 03/04 de agosto de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=18205>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [H]. **Artes Plásticas. Teste Artístico; Dicionário Elementar: luz.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.141, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 17/18 de agosto de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=18495>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [J]. **Artes Plásticas. Teste Artístico; Dicionário Elementar: complementares.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.153, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 31 de agosto / 01º de setembro de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=18791>. Acesso em: 25 de julho de 2015.⁴⁵²

BARATA, Mario [K]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.183, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 05/06 de outubro de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=19529>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [L]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.189, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 12/13 de outubro de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=19675>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

⁴⁵² Última publicação da seção “Dicionário Elementar”.

BARATA, Mario [M]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.195, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 19/20 de outubro de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=19797>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [N]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.201, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 26/27 de outubro de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=19979>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [O]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.207, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 02/03 de novembro de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=20131>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [P]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.213, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 09/10 de novembro de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=20281>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [Q]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.219, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 16/17 de novembro de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=20439>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [R]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.225, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 23/24 de novembro de 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=20599>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [S]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.231, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 30 de novembro / 01º de dezembro 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=20767>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [T]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.237, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 07/08 de dezembro 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=20937>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [U]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.243, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 14/15 de dezembro 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=21107>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [V]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.249, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 21/22 de dezembro 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=21286>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [X]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.254, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 28/29 de dezembro 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=21439>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

• ANO 1953

BARATA, Mario [A]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.259, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 04/05 de janeiro de 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=21563>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [B]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.282, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 01/02 de fevereiro de 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=22143>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [C]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.288, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 08/09 de fevereiro de 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=22293>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [D]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.294, P.6. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 15/16 de fevereiro de 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=22418>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [E]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.298, PP.2;5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 22/23 de fevereiro de 1953. P.2 disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=22528>. P.5 disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=22531>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [F]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.2304, PP.2;5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 01/02 de março de 1953. P.2 disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=22673>. P.5 disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=22676>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [G]. **Artes Plásticas. Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.294, P.6. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 15/16 de fevereiro de 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=22418>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [H]. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.310, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 08/09 de março de 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=22830>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.⁴⁵³

BARATA, Mario [I]. **Artes Plásticas. Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.316, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 15/16 de março de 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=22990>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [J]. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.322, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 22/23 de março de 1953. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=23158>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [K]. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.328, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 29/30 de março de 1953. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=23310>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [L]. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; II Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.333, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 05/06 de abril de 1953. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=23436>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.⁴⁵⁴

BARATA, Mario [M]. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; II Concurso Popular: Teste Artístico; Resultados do Concurso do Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.339, PP.1;5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 12/13 de abril de 1953. P.1 disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=23586>.

P.5 disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=23590>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.⁴⁵⁵

BARATA, Mario [N]. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; II Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.345, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 19/20 de

⁴⁵³ Marca o início do I Concurso Popular de História da Arte.

⁴⁵⁴ Marca o início do II Concurso Popular de História da Arte.

⁴⁵⁵ Os resultados do I Concurso Popular de História da Arte são publicados.

abril de 1953. Disponível em:
 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=23748>.
 Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [O]. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; II Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.350, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 26/27 de abril de 1953. Disponível em:
 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=23892>.
 Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [P]. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; II Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.355, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 03/04 de maio de 1953. Disponível em:
 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24040>.
 Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [Q]. **Artes Plásticas. III Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.361, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 10/11 de maio de 1953. Disponível em:
 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24192>.
 Acesso em: 25 de julho de 2015.⁴⁵⁶

BARATA, Mario [R]. **Artes Plásticas. Resultado do II Concurso Popular “Teste Artístico”; Concurso Popular de História da Arte; III Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.367, PP.4;5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 17/18 de maio de 1953. P.4 disponível em:
 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24345>. P.5 disponível em:
 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24346>.
 Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [S]. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; III Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.373, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 24/25 de maio de 1953. Disponível em:
 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24506>.
 Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [T]. **Artes Plásticas. Concurso Popular de História da Arte; III Concurso Popular: Teste Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.379, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 31 de maio / 01º de junho de 1953. Disponível em:
 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24670>.
 Acesso em: 25 de julho de 2015.

BARATA, Mario [U]. **Artes Plásticas. Resultado do Concurso Popular “Teste Artístico”.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXIII, Nº9.390, PP.1;5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 14/15 de junho de 1953. P.1 disponível em:
 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24968>. P.5 disponível em

⁴⁵⁶ Marca o início do III Concurso Popular de História da Arte.

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=24972>.

Acesso em: 25 de julho de 2015.⁴⁵⁷

- **ANO 1955**

BARATA, Mario. **Artes Plásticas. Curso Superior de História da Arte.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, “LETRAS E ARTES: SUPLEMENTO LITERÁRIO”, ANO XXVI, Nº10.107, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 16/17 de outubro de 1955. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=44778>.

Acesso em: 27 de julho de 2014.

- **ANO 1956**

BARATA, Mario [A]. **Vida das Artes. O Instituto Municipal de Belas Artes ganha uma sede.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXVI, Nº10.302, P.2. Rio de Janeiro, quinta-feira, 07 de junho de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=50966>.

Acesso em: 08 de junho de 2014.

BARATA, Mario [B]. **Vida das Artes. Instituto Municipal de Belas Artes.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXVII, Nº10.334, P.2. Rio de Janeiro, sábado, 14 de julho de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=51904>.

Acesso em: 08 de junho de 2014.

BARATA, Mario [C]. **Vida das Artes. Instalações condignas para o Instituto Municipal de Belas Artes.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXVII, Nº10.338, P.2. Rio de Janeiro, quinta-feira, 19 de julho de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=52049>.

Acesso em: 08 de junho de 2014.

BARATA, Mario [D]. **Artes Plásticas. Artes Plásticas. A História da Arte e o Ensino Superior.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO “LETRAS E ARTES”, ANO XXVII, Nº10.399, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 30 de setembro/01 de outubro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=54128>. Acesso em: 09 de março de 2014.

BARATA, Mario [E]. Caracteres da universidade e necessidade da Pesquisa no ensino superior de história da arte. In: **Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes (separata).** Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano II, 1956. pp.131-146.⁴⁵⁸

- **ANO 1958**

BARATA, Mario [A]. **Vida das Artes. 1º Congresso Brasileiro de Arte.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVIII, Nº10.868, P.8. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 20/21 de abril de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=71405>.

Acesso em: 05 de julho de 2014.

BARATA, Mario [B]. **Noticiário. Congresso Brasileiro de Arte.** In: REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, abril-junho 1958. Volume 239. pp.389-395. Disponível em:

⁴⁵⁷ Marca o fim dos Concursos Populares de História da Arte.

⁴⁵⁸ Acervo Cau Barata, cedido gentilmente à autora.

<http://www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=rihgb1958volume0239.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2015.

BARATA, Mario [C]. **Museu de Arte de São Paulo, Instituto de Pesquisas, Livros sobre o Aleijadinho**. In: REVISTA BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, julho-dezembro 1958. N°23-24. pp.195-212.

BARATA, Mario [D]. **Universidade Internacional de Música, Artes Plásticas e Cênicas**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO, N°10.885, P.8. Rio de Janeiro, domingo, 11 de maio de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=72090>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

- **ANO 1959**

BARATA, Mario [A]. **Artes Plásticas. Campanha pela História da Arte**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO “LETRAS E ARTES”, ANO XXX, N°11.280, P.8. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 23/24 de agosto de 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=85283>. Acesso em: 09 de março de 2014.

BARATA, Mario [B]. **Artes Plásticas. Ensino de História da Arte**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, “LETRAS E ARTES: SUPLEMENTO LITERÁRIO”, ANO XXX, N°11.292, P.8. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 06/07 de setembro de 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=85659>. Acesso em: 06 de março de 2014.

BARATA, Mario [C]. **Artes e Museus. Indefensável**. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXX, N° 11.309, P.2. Rio de Janeiro, domingo, 26 de setembro de 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_03&PagFis=86148>. Acesso em: 21 de junho de 2014.

- **ANO 1962**

BARATA, Mario. **Conferências. Perspectivas da História da Arte no Brasil, importância da disciplina e de sua bibliografia especializada**. In: REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, outubro-dezembro 1962. Volume 257. pp.31-42. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=rihgb1962volume0257.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

- **ANO 1985**

BARATA, Mario. **A formação do museólogo e seu nível cultural**. In: O ESTADO DE SÃO PAULO, ANO 106, N°33.995, P.21. São Paulo, quarta-feira, 25 de dezembro de 1985.

- **ANO 1986**

BARATA, Mario. **Origens dos museus históricos e de arte no Brasil**. In: REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, janeiro-março 1986. Volume 147. Número 350. pp.31-42. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=rihgb1986numero0350.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

- **ANO 1991**

BARATA, Mario. **50 anos de museologia: I – Um fragmento pessoal.** In: REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, abril-junho 1991. Ano 152. Número 371. pp.554-561. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsYnF6TXVmUIBfWGc/view>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

BARCELLOS, Jorge.

• ANO 2017

BARCELLOS, Jorge. A longa agonia dos museus. In: **Zero Hora Entretenimento (online).** Rio Grande do Sul, 02 de junho de 2017. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2017/06/a-longa-agonia-dos-museus-9806507.html>>. Acesso em: 07 de junho de 2017.

BASTOS, Clemente de Magalhães.

• ANO 1956

BASTOS, Clemente de Magalhães [A]. **Arte no Brasil. Quirino Campofiorito e o Ambiente Artístico.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO “LETRAS E ARTES”, ANO XXVI, Nº10.178, PP.4-5. Rio de Janeiro, domingo, 08 de janeiro de 1956. Primeira parte, p.5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=46999>. Acesso em: 08 de março de 2014. Segunda parte, p.4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=46998>. Acesso em: 08 de março de 2014.

BASTOS, Clemente de Magalhães [B]. **Arte no Brasil. Importante Depoimento de Abelardo Zaluar.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO “LETRAS E ARTES”, ANO XXVI, Nº10.184, P.5. Rio de Janeiro, domingo, 15 de janeiro 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=47178>. Acesso em: 08 de março de 2014.

BASTOS, Clemente de Magalhães [C]. **Arte no Brasil. Ubi Bava Fala-nos sobre Artes Plásticas.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO “LETRAS E ARTES”, ANO XXVI, Nº10.189, PP.4-5. Rio de Janeiro, domingo, 22 de janeiro de 1956. P.5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=47331>. Acesso em: 09 de março de 2014. **Artes no Brasil (Conclusão da 5ª página)** P.4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=47330>. Acesso em: 09 de março de 2014.

BASTOS, Clemente de Magalhães [D]. **Fernando Pamplona recebe prêmio de viagem pelo país.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO, Nº10.311, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 17/18 de junho de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=51264>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

BASTOS, Clemente de Magalhães [E]. **Um jovem artista José Nolasco Albano opina sobre Artes Plásticas.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVII, Nº 10.376, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 02/03 de setembro de 1956. Disponível

em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=53347>. Acesso em: 19 de junho de 2014.

BASTOS, Clemente de Magalhães [F]. **Opinando sobre arte a Gravadora Anna Letycia.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVII, Nº10.381, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 09/10 de setembro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=53525>. Acesso em: 19 de junho de 2014.

BASTOS, Clemente de Magalhães [G]. **De volta da Europa, Ynimá exporá na “Petite Galerie”.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVII, Nº10.387, P.5. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 16/17 de setembro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=53724>. Acesso em: 19 de junho de 1956.

BENTO, Antônio.

- **ANO 1958**

BENTO, Antônio [A]. **O 1º Congresso Brasileiro de Arte.** In: DIÁRIO CARIOCA, ANO XXX, Nº09.132, P.6. Rio de Janeiro, quarta-feira, 22 de abril de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_04&PagFis=40858>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

BENTO, Antônio [B]. **Artes. Balanço do I Congresso Brasileiro de Arte.** In: DIÁRIO CARIOCA, ANO XXX, Nº09.144, P.7. Rio de Janeiro, quarta-feira, 07 de maio de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_04&PagFis=41027>. Acesso em: 05 de julho de 1958.

- **ANO 1963**

BENTO, Antônio. **Reorganização dos serviços culturais da Guanabara.** In: DIÁRIO CARIOCA, ANO XXXV, Nº10.946, P.8. Rio de Janeiro, terça-feira, 19 de novembro de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_05&PagFis=14861>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

BRANDÃO, Ricardo.

- **ANO 1962**

BRANDÃO, Ricardo. **Belas Artes: Confusão com Desenho Industrial.** O METROPOLITANO - ÓRGÃO OFICIAL DA UNIÃO METROPOLITANA DOS ESTUDANTES. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ANO XXXIII, Nº12.160. Rio de Janeiro, sábado, 07 de julho de 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=22306>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

CARLOS EDUARDO.

- **ANO 1964**

CARLOS EDUARDO. **Gente nova.** In: JORNAL DO BRASIL, REVISTA DE DOMINGO, ANO LXXIV, Nº151, P.12. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 28/29 de junho de 1964. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=55097>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

CASTRO, Marinus.

- **ANO 1963**

CASTRO, Marinus [A]. **Guanabara dia-a-dia. Transferências.** In: ÚLTIMA HORA, ANO XIII, Nº4.130, P.5. Rio de Janeiro, quinta-feira, 22 de agosto de 1963. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=386030&PagFis=89914>>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

CASTRO, Marinus [B]. **Guanabara dia-a-dia. Roda das Secretarias.** In: ÚLTIMA HORA, ANO XIII, Nº4.131, P.5. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=386030&PagFis=89930>>. Acesso em: 15 de agosto de 2015. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de agosto de 1963.

DADDARIO, Heloísa.

- **ANO 1977**

DADDARIO, Heloísa. **O árduo caminho da mulher à procura do tempo perdido.** In: O GLOBO, JORNAL DA FAMÍLIA, ANO LII, Nº15.812, P.8. Rio de Janeiro, domingo, 23 de janeiro de 1977.

ENEIDA

- **ANO 1958**

ENEIDA. **Primeiro Congresso Brasileiro de Arte.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SUPLEMENTO LITERÁRIO, ANO XXVIII, Nº10.862, P.2. Rio de Janeiro, domingo, 13 de abril de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=71177>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

GULLAR, Ferreira.

- **ANO 1962**

GULLAR, Ferreira. **Artes Visuais. Desenho Industrial.** In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXII, Nº136, P.4. Rio de Janeiro, quinta-feira, 14 de junho de 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=28696>. Acesso em: 05 de março de 2014.

LAUS, Harry.

- **ANO 1963**

LAUS, Harry. Artes. **Reforma do Instituto de Belas Artes.** In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXII, Nº45, P.2. Rio de Janeiro, sexta-feira, 22 de fevereiro de 1963. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&PagFis=37032. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

LEITE, José Roberto Teixeira.

- **ANO 1963**

LEITE, José Roberto Teixeira [A]. **Vida das Artes. A História da Arte no IBA.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXXIII, Nº12.350, P.3. Rio de Janeiro, quinta-feira, 21 de fevereiro de 1963. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=27825. Acesso em 05 de março de 2014.

LEITE, José Roberto Teixeira [B]. **Vida das Artes. Ainda o Instituto de Belas Artes.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXXIII, Nº12.351, P.3. Rio de Janeiro, sexta-feira, 22 de fevereiro de 1963. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=27845. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

MARTINS, Marília.

- **ANO 1992**

MARTINS, Marília. **A.C., mais conhecido como Drummond.** In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO CII, Nº177, P.4. Rio de Janeiro, sexta-feira, 02 de outubro de 1992. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_11&PagFis=72521. Acesso em: 19 de junho de 2014.

MAURÍCIO, Jayme.

- **ANO 1953**

MAURÍCIO, Jayme [A]. **Artes Plásticas. Finalmente a sede do IMBA.** In: CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LIII, Nº 18.593, P.11. Rio de Janeiro, quarta-feira, 4 de novembro de 1953. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&PagFis=31339. Acesso em: 21 de abril de 2014.

MAURÍCIO, Jayme [B]. **Artes Plásticas. A Direção do I.M.B.A.** In: CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LIII, Nº18.596, P.11. Rio de Janeiro, sábado, 7 de novembro de 1953. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=31413. Acesso em: 21 de abril de 2014.

- **ANO 1954**

MAURÍCIO, Jayme. **Artes Plásticas. O Novo Diretor do I.M.B.A.** In: CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LIV, Nº, P.10. Rio de Janeiro, Sábado, 6 de novembro de 1954. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=41754>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

- **ANO 1956**

MAURÍCIO, Jayme [A]. **Itinerário das Artes Plásticas. Os cursos de Ivan Serpa no Museu de Arte Moderna do Rio.** In: CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LV, Nº19.329, P.12. Rio de Janeiro, sexta-feira, 30 de março de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=60117>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

MAURÍCIO, Jayme [B]. **Itinerário das Artes Plásticas. Quinta exposição de pinturas de crianças.** In: CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LVI, Nº19.545, P.16. Rio de Janeiro, terça-feira, 11 de dezembro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=70415>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

MAURÍCIO, Jayme [C]. **Itinerário das Artes Plásticas. Pintura de crianças, cartões e livros de arte.** In: CORREIO DA MANHÃ, PRIMEIRO CADERNO, ANO LVI, Nº19.554, P.14. Rio de Janeiro, sexta-feira, 21 de dezembro de 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=70829>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

- **ANO 1963**

MAURÍCIO, Jayme. **Itinerário das Artes Plásticas. Reforma do Instituto de Belas Artes.** In: CORREIO DA MANHÃ, SEGUNDO CADERNO, ANO LXII, Nº21.435, P.2. Rio de Janeiro, domingo, 17 de fevereiro de 1963. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&PagFis=37156>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

MORAIS, Frederico.

- **ANO 1968**

MORAIS, Frederico. **Como julgar uma obra de arte: o porco de Leirner.** DIÁRIO DE NOTÍCIAS, SEGUNDA SEÇÃO, ANO XXXVIII, Nº13.851, P.3. Rio de Janeiro, domingo/segunda, 14/15 de janeiro de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/71900>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

- **ANO 1978**

MORAIS, Frederico. **Na Escola de Artes Visuais os ritos de passagem.** In: O GLOBO, ANO LIV, Nº16.490, P.36. Rio de Janeiro, sexta-feira, 08 de dezembro de 1978.

OLIVEIRA, Vera Brandão de.

- **ANO 1961**

OLIVEIRA, Vera Brandão de. **IBA, esse desconhecido...** O METROPOLITANO - ÓRGÃO OFICIAL DA UNIÃO METROPOLITANA DOS ESTUDANTES. In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ANO XXXI, Nº11.792. Rio de Janeiro, domingo/segunda-feira, 23/24 de abril de 1961. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&PagFis=12980>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

ORSI, Carlos.

- **ANO 2013**

ORSI, Carlos. **IFCH terá o 1º programa no país de história da arte não-europeia.** In: JORNAL DA UNICAMP. ANO XXVII, Nº 573, P.9. Campinas, 2 a 8 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_573_pagina_09_web.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

OSCAR, Henrique.

- **ANO 1957**

OSCAR, Henrique. **Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul. Congresso comemorativo do seu Cinquentenário.** In: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, PRIMEIRA SEÇÃO, ANO XXVIII, Nº10.706, P.12. Rio de Janeiro, sexta-feira, 04 de outubro de 1957. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=65327>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

PEDROSA, Mário.

- **ANO 1968**

PEDROSA, Mário. **Do porco empalhado, ou os critérios da crítica de arte.** In: CORREIO DA MANHÃ, QUARTO CADERNO, ANO LXVII, Nº22.962, P.4. Rio de Janeiro, domingo, 11 de fevereiro de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/089842_07/89658>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

RAMOS, Luís Fernando & SALZSTEIN, Sônia.

- **ANO 2013**

RAMOS, Luís Fernando; SALZSTEIN, Sônia. **Por um Instituto de Arte e Audiovisual na USP.** In: JORNAL DA USP. ANO XXIX, Nº1.003, P.2. São Paulo, de 24 a 30 de junho de 2013. Disponível em: <<http://espaber.uspnet.usp.br/jorusp/?p=30685>>. Acesso em: 04 de agosto de 2015.

RANGEL, Maria Lúcia.

- **ANO 1975**

RANGEL, Maria Lúcia. Rio: **Zona Norte / Zona Sul. Duas cidades distintas à procura de um equilíbrio cultural.** In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXXV, Nº106, P.1. Rio de Janeiro, quarta-feira, 23 de julho de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=125711>. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

RODRIGUES, Teresa Cristina.

- **ANO 1976**

RODRIGUES, Teresa Cristina. **No Parque Laje, alunos dançam sobre os painéis. E aprendem cinema ao vivo.** In: O GLOBO, ANO LI, Nº15.612, P.41. Rio de Janeiro, segunda-feira, 05 de julho de 1976.

ROSSI, Marina.

- **ANO 2017**

ROSSI, Marina. **Claudia Costin: “O maior erro foi não ter discutido a reforma do Ensino Médio com os jovens”.** In: EL PAÍS BRASIL. Publicado online originalmente em: 09 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/15/politica/1481826534_981926.html>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

SALDAÑA, Paulo.

- **ANO 2012**

SALDAÑA, Paulo. **Professores da Unifesp de Guarulhos defendem mudança do campus para SP.** In: **O Estado de São Paulo (online).** Publicado originalmente em: 03 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,professores-da-unifesp-de-guarulhos-defendem-mudanca-do-campus-para-sp-imp-,910258>>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

SILVEIRA, Emília.

- **ANO 1975**

SILVEIRA, Emília. **História da Arte, sim ou não?** In: JORNAL DO BRASIL, CADERNO B, ANO LXXV, Nº241, P.10. Rio de Janeiro, sexta-feira, 05 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=132353>. Acesso em: 09 de março de 2014.

SUGIMOTO, Luiz.

- **ANO 2006**

SUGIMOTO, Luiz. **Horizontes e fronteiras da história da arte, segundo Coli.** Campinas: Jornal da UNICAMP, nº318, 3 a 16 de abril de 2006. p.11. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju318pg11.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2012.

C7. Periódicos: revistas

- **ARQUIVOS**

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano I, 1955.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano II, 1956.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano III, 1957.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano IV, 1958.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano V, 1959.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano VI, 1960.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano VII, 1961.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano VIII, 1962.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano IX, 1963.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano X, 1964.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano XI, 1965.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano XII, 1966.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano XIII, 1967.

Arquivos da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano XIV, 1968.

CUNHA, Almir Paredes (org.). **Arquivos da Escola de Belas Artes.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano XV, 1999.

TERRA, Carlos (org.). **Arquivos da Escola de Belas Artes.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano XVIII, 2010.

- **FUNDAMENTOS**

Fundamentos: revista de cultura moderna. São Paulo: junho de 1948, nº1, vol. I. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/102725/per102725_1948_00001.pdf>. Acesso em: 07 de junho de 2015.

Fundamentos: revista de cultura moderna. São Paulo: agosto de 1948, nº3, vol.II. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/102725/per102725_1948_00003.pdf>. Acesso em: 07 de junho de 2015.

- **O CRUZEIRO**

OLIVEIRA, Franklin de. Em Porto Alegre uma Universidade de Arte. In: **O CRUZEIRO**. ANO XX, número 18. Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 1948. pp.60-65;80. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=003581&PagFis=57795>>. Acesso em: 24 de setembro de 2016.

C8. Fontes orais: entrevistas realizadas para este trabalho⁴⁵⁹

Alfredo Nicolaiewsky (UFRGS). Porto Alegre / RS, 12 de agosto de 2013. Transcrita entre 2014/2015.

André Luiz Tavares Pereira (Unifesp). Guarulhos / SP, 24 de janeiro de 2014 e Campinas / SP, 08 de março de 2014. Transcrita entre 2014/2015.

Luís Edegar de Oliveira Costa (UFRGS). Porto Alegre / RS, 13 de agosto de 2013. Transcrita entre 2014/2015.

Jorge Sidney Coli Junior (UNICAMP). Campinas / SP, 13 de janeiro de 2014. Transcrita entre 2014/2015.

Paula Viviane Ramos (UFRGS). Porto Alegre / RS, 12 e 13 de agosto de 2013. Transcrita entre 2014/2015.

Roberto Luís Torres Conduru (UERJ). Rio de Janeiro / RJ, 14 de janeiro de 2014. Transcrita entre 2014/2015.

C9. Fontes orais: entrevistas realizadas por outros pesquisadores

HONOR, André Cabral; SANTOS, Luís Fernando Amâncio; SILVA, Mateus Alves. Arte, História e História da Arte: uma relação possível? Entrevista com Carla Mary S. Oliveira. In: **Temporalidades: Revista Discente do Programa do Programa de Pós-graduação em História da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, janeiro/julho de 2011. Vol.3, nº1. pp.11-18.

KASSAB, Álvaro. O olhar de Coli sobre a história da arte [entrevista]. In: **Jornal da UNICAMP**. Campinas / SP: UNICAMP, nº345, 27 de novembro a 3 de dezembro de 2006. p.2. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju345pg02.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2012.

SCARRONE, Marcello. Roberto Conduru: Arte é necessidade [entrevista]. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro / RJ, Fundação Biblioteca Nacional. Ano 10, nº111, dezembro de 2014. pp.46-51. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/roberto-conduru>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

TESSITORE, Mariana. “Os museus no Brasil não são democráticos”, afirma pesquisadora [entrevista com Ana Mae Barbosa]. In: **ARTE!Brasileiros** [Online]. Publicado em: 13 de

⁴⁵⁹ Todas as entrevistas neste item listadas foram realizadas e revisadas pela autora e transcritas por Tuane Rodrigues Amaro.

maio de 2017. Disponível em: <<http://brasileiros.com.br/2017/05/os-museus-no-brasil-nao-sao-democraticos-afirma-pesquisadora/>>. Acesso em: 17 de maio de 2017.

D. Livros e artigos

D1. Livros, artigos e outros trabalhos sobre as especificidade, a necessidade, os processos de criação e revisão dos cursos de graduação em história da arte no Brasil

BAUMGARTEN, Jens. O curso de História da Arte na Universidade Federal de São Paulo. In: CONDURU, Roberto Luís Torres; SIQUEIRA, Vera Beatriz Cordeiro (org.). **Anais do XXIX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro de História da Arte, CBHA, 2009. pp.59-66. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2009/anais/pdfs/anais_coloquio_2009.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

BAUMGARTEN, Jens. O curso de História da Arte na Universidade Federal de São Paulo. In: TERRA, Carlos Gonçalves (org.). **Arquivos da Escola de Belas Artes, nº18**. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes / UFRJ, 2010. pp.81-90.

COLI, Jorge. Pela implantação de graduações em História da Arte nas universidades brasileiras. In: RIBEIRO, Marília Andrés; RIBEIRO, Maria Izabel Branco. **Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Belo Horizonte : C/Arte, 2007. pp.132-133.

CONDURU, Roberto Luís Torres. Do silêncio à marginalização: arte e África, IBA e UERJ. In: RIBEIRO; Marília Andrés; RIBEIRO, Maria Izabel Branco (org.). **Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. São Paulo: C/Arte, 2007. pp.154-161.

CONDURU, Roberto Luís Torres. Ensaio excêntrico: ensinando e escrevendo uma história da arte de alcance mundial a partir da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: **Revista Concinnitas: Revista do Instituto de Artes da UERJ**. Rio de Janeiro: UERJ. Ano 17, volume 01, número 28, setembro de 2016. pp.273-280. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/26014/18555>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

CONDURU, Roberto Luís Torres. Perspectivas para a formação do historiador da arte no Brasil. In: TERRA, Carlos Gonçalves (org.). **Arquivos da Escola de Belas Artes, nº18**. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes / UFRJ, 2010. pp.41-46.

COSTA, Luís Edegar; KNAACK, Bianca. A criação do Bacharelado em História da Arte da UFRGS: um relato. In: **Anais do Colóquio Internacional de 50 anos de História da Arte do Instituto de Artes da UERJ**. Rio de Janeiro: Instituto de Artes / UERJ, 2011. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7nRvxSL7-eSc0JXRHI2YWtYWE0/view>>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

CUNHA, Almir Paredes. A formação do historiador da arte. In: RIBEIRO, Marília Andrés; RIBEIRO, Maria Izabel Branco. **Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. pp.96-101.

GERALDO, Sheila Cabo. O Curso de História da Arte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: TERRA, Carlos Gonçalves (org.). **Arquivos da Escola de Belas Artes, nº18**. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes / UFRJ, 2010. pp.71-80.

GONÇALVES, Denise. A formação do historiador de arte no Brasil: possibilidades de renovação da disciplina sob o olhar contemporâneo. In: RIBEIRO, Marília Andrés; RIBEIRO, Maria Izabel Branco. **Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Belo Horizonte : C/Arte, 2007. pp.102-108.

GUIMARÃES, Helenise Monteiro. O Curso de História da Arte da Escola de Belas Artes / UFRJ: o desafio de um sonho conquistado. In: TERRA, Carlos Gonçalves (org.). **Arquivos da Escola de Belas Artes, nº18**. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes / UFRJ, 2010. pp.47-69.

LOPES, Almerinda da Silva. O historiador de arte: formação, ensino e pesquisa no Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. In: RIBEIRO, Marília Andrés; RIBEIRO, Maria Izabel Branco. **Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. pp.85-95.

LUZ, Angela Ancora da. O desafio de um novo curso de História da Arte, depois do “fim da História da Arte” – a proposta da EBA-UFRJ em 2008. In: CONDURU, Roberto Luís Torres; SIQUEIRA, Vera Beatriz Cordeiro (org.). **Anais do XVIII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro de História da Arte, CBHA, 2009. pp.26-32. Disponível em: <<http://www.cbha.art.br/coloquios/2008/anais.pdf>>. Acesso em: 17 de setembro de 2016.

RAMOS, Paula. Bacharelados em História da Arte: instauração de uma formação específica no Brasil. In: CAVALCATI, Ana Maria Tavares; COUTO, Maria de Fátima Morethy; MALTA, Marize; OLIVEIRA, Emerson Dionísio Gomes de (orgs.). **Anais do XXXII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Campinas: Comitê Brasileiro de História da Arte, CBHA, 2013. pp.1433-1450. Disponível em: <<http://www.cbha.art.br/coloquios/2012/anais/anais2012.pdf>>. Acesso em: 17 de setembro de 2016.

ROSEMBERG, Liana Ruth Bergstein. Nova proposta curricular da UERJ e a criação do Instituto de Arte: novo milênio, nova visão. In: FERREIRA, Rodolfo; SOUZA, Donaldo Bello de (org.). **Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, NUPE, 2001. pp.229-234.

SIQUEIRA, Vera Beatriz Cordeiro. Curso de bacharelado em História da Arte – UERJ. In: CONDURU, Roberto Luís Torres; SIQUEIRA, Vera Beatriz Cordeiro (org.). **Anais do XXIX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro de História da Arte, CBHA, 2009. pp.67-76. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2009/anais/pdfs/anais_coloquio_2009.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

SIQUEIRA, Vera Beatriz Cordeiro. História e crítica da arte na universidade. In: RIBEIRO, Marília Andrés; RIBEIRO, Maria Izabel Branco (org.). **Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. São Paulo: C/Arte, 2007. pp. 116-122.

SIQUEIRA, Vera Beatriz Cordeiro. O curso de História da Arte da UERJ: transformações e perspectivas. In: **Revista Concinnitas: Revista do Instituto de Artes da UERJ**. Rio de Janeiro: UERJ. Ano 17, volume 01, número 28, setembro de 2016. pp.288-297. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/25916/18557>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

SIQUEIRA, Vera Beatriz Cordeiro. Presença da História da Arte no Programa de Pós-Graduação em Artes da UERJ. In: CANTO, Maria Isabel Lessa da Cunha (ed.). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: CAPES, 2010. Volume 7, nº12. pp.180-189. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/187/181>>. Acesso em: 01 de outubro de 2016.

TERRA, Carlos Gonçalves. Implantação do bacharelado em história da arte na Escola de Belas Artes / UFRJ em 2009. In: CONDURU, Roberto Luís Torres; SIQUEIRA, Vera Beatriz Cordeiro (org.). **Anais do XXIX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro de História da Arte, CBHA, 2009. pp.50-58. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2009/anais/pdfs/anais_coloquio_2009.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

ZANINI, Walter. A História da Arte no Brasil. In: Salgueiro, Heliana Angotti (coord.). **Paisagem e Arte: a invenção da natureza, a evolução do olhar**. São Paulo: CBHA / CNPq / Fapesp, 2000. pp.21-29. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/1999/arquivos/pdf/pg21_walter_zanini_low.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

ZANINI, Walter. Arte e História da arte. In: **Estudos Avançados [online]**. 1994, vol.8, n.22, pp.487-489. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n22/70.pdf>>. Acesso em: 05 de novembro de 2014.

D2. Livros e artigos de assuntos gerais

AGUILAR, Gonzalo. **Poesia Concreta Brasileira: as vanguardas na encruzilhada modernista**. São Paulo: EDUSP, 2005.

AIDAR, Gabriela; AMARO, Danielle Rodrigues; CHIOVATTO, Milene (ed.). **Entre a ação cultural e a social: museu e educadores em formação**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2016.

ALVIM, Pedro de Andrade. O lugar das disciplinas de história da arte nos cursos de arte da Universidade de Brasília. In: **Anais do Colóquio Internacional de 50 anos de História da Arte do Instituto de Artes da UERJ**. Rio de Janeiro: Instituto de Artes / UERJ, 2011. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7nRvxSL7-eSU2RZbnFpSkxfk/view>>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

ALZUGARAY, Paula. Luis Camnitzer: a arte como forma de pensar. In: **Select: arte e cultura contemporânea**. São Paulo, dez./jan./fev.2017. Ano 5, edição 33, pp.50-55. Disponível em: <<http://www.select.art.br/edicao/select-no-33/>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

AMARAL, Aracy [A]. **Textos do Trópico de Capricórnio: artigos e ensaios (1980-2005)**. Volume 1: Modernismo, arte moderna e o compromisso com o lugar. São Paulo: Editora 34, 2006.

AMARAL, Aracy [B]. **Textos do Trópico de Capricórnio: artigos e ensaios (1980-2005)**. Volume 2: Circuitos de Arte na América Latina e no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2006.

AMARAL, Aracy [C]. **Textos do Trópico de Capricórnio: artigos e ensaios (1980-2005)**. Volume 3: Bienais e artistas contemporâneos no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2006.

AMARAL, Aracy. **Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira, 1930-1970.** São Paulo: Nobel, 1984.

ANDRADE, Marco Antonio Pasqualini de. **O Congresso Internacional Extraordinário de Críticos de Arte de 1959: Contradições da Síntese das Artes.** In: ICAA Documents Project Working Papers. Houston: International Center for the Arts of the Americas at the Museum of Fine Arts – ICAA MFAH. N.2, Maio de 2008. pp.16-21. Disponível em: <<http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/Portals/0/WorkingPapers/No2/ICAA%20Working%20Papers2%20May08.pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2015.

APPLE, Michael W. **Ideología y currículo.** Madrid: Akal, 1986.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori. **Acadêmicos e Modernos: textos escolhidos III de Mário Pedrosa.** São Paulo: EDUSP, 2004. pp.41-114.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori. **Política das Artes: textos escolhidos I de Mário Pedrosa.** São Paulo: EDUSP, 1995.

ARAÚJO, Herton Ellery; SILVA, Frederico A. Barbosa da (coord.). **Indicador de desenvolvimento da economia da cultura.** Brasília: IPEA, 2010. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/idecultweb.pdf>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2017.

ARAUJO, Marcelo Mattos; CAMARGOS, Marcia (org.). **Pinacoteca do Estado: a história de um museu.** São Paulo: Artemeios, 2007.

ARENAS, José Fernández Arenas. **Teoría y metodología de la historia del arte.** Barcelona: Anthropos, 1986.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ASSUNÇÃO, Paulo de. **Patrimônio.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

AYERBE, Luis Fernando. **A Revolução Cubana.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política.** Brasília: UnB. Número 11, maio-agosto de 2013. pp.89-117. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/9180/6893>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras. In: **Revista Estudos Avançados.** São Paulo, vol.3, nº7, pp. 170-182, dezembro de 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leituras no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2002.

BARCINSKI, Fabiana Werneck. **Sobre a arte brasileira: da Pré-História aos anos 1960.** São Paulo: Martins Fontes; Edições SESC, 2014.

BAUER, Hermann. **Historiografía del arte. Introducción crítica al estudio de la Historia del Arte.** Madrid: Taurus Ediciones, 1984.

BAZIN, Germain. **História da história da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BELL, Julian. **Uma nova história da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BELTING, Hans. **Art history after modernism**. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

BELTING, Hans. Contradiction and Criticism. In: BALKEMA, Annette W.; SLAGER, Henk (ed.). **Lier & Boog: Series of Philosophy of Art and Art Theory. The Archive of Development**. Amsterdam/Atlanta, GA, 1998, 187, pp.17-26.

BELTING, Hans. **Imagen y Culto: una historia de la imagen anterior a la edad del arte**. Madrid: Akal, 2009.

BELTING, Hans. **La fin d'une tradition?** In: CHASTEL, André (ed.). Revue de l'Art. Ano 1985, Volume 69, Número 1, pp.4-12.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BELTING, Hans. **The end of the history of art?** Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

BERBARA, Maria Cristina Louro; CAMPOS, Marcelo Gustavo Lima de; CONDURU, Roberto Luís Torres; SIQUEIRA, Vera Beatriz Cordeiro (org.). **História da arte: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

BERBARA, Maria Cristina Louro; CONDURU, Roberto Luís Torres; SIQUEIRA, Vera Beatriz Cordeiro (org.). **Conexões: ensaios de história da arte**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

BLUNT, Anthony. **Teoria artística na Itália 1450-1600**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

BO BARDI, Lina. Função social dos museus. In: **Habitat**, nº1, out-dez, 1950, p.17.

BORJA-VILLEL, Manuel J.; VELÁZQUEZ, Teresa. **Lygia Pape: espaço imantado**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012.

BRAUNSTEIN, Jean-François. **L'histoire des sciences**. Paris: Vrin, 2008.

BRITES, Blanca; CATTANI, Icleia Borsa; BULHÕES, Maria Amélia; GOMES, Paulo. **100 anos de artes plásticas no Instituto de Artes da UFRGS: três ensaios**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

BRITO, Ronaldo. Fato estético e imaginação histórica. In: LIMA, Sueli de (org.). **Experiência crítica – textos selecionados: Ronaldo Brito**. São Paulo: Cosac Naify, 2005. pp.139-151.

BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construído brasileiro**. São Paulo: Cosac Naify, 1999.

BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento 1: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAMARGOS, Marcia. **Entre a vanguarda e a tradição: os artistas brasileiros na Europa (1912-1930)**. São Paulo: Alameda, 2011.

CAPPELLO, Maria Beatriz Camargo. Congresso Internacional de Críticos de Arte 1959. Difusão nas Revistas Internacionais e Nacionais Especializadas. In: **Trabalhos do 8º Seminário DOCOMOMO Brasil**. Rio de Janeiro: 01 a 04 de setembro de 2009. Disponível

em: <<http://www.docomomo.org.br/seminario%208%20pdfs/080.pdf>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de (coord.). **Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas**. São Paulo: CENPEC, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/813/1705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2017.

CAVALCANTI, Ana. O estudo da história da arte e o século XIX. In: **Anais do V Encontro de História da Arte**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2009. pp.75-81. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2009/CAVALCANTI,%20Ana%20-%20VEHA.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2017.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHAGAS, Mário de Souza. No museu com a turma do Charlie Brown. In: **Cadernos de Sociomuseologia – Novos rumos da museologia**. Lisboa: Centro de Estudos de Sociomuseologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, volume 2, nº 2, maio de 2009. pp.49-65. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/535>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2017.

CHAGAS, Valnir. **Formação do Magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference**. Nova Jersey: Princeton University Press, 2008.

CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional brasileira**. São Paulo: Lemos-Editorial, 2002.

CHIPP, Herschel Browning. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CIPINIUK, Alberto. A silenciosa querela entre os partidários do entendimento da arte como categoria estética e os simpatizantes da arte como categoria histórica. In: CAMPOS, Adalgisa Arantes; VIEIRA, Ivone Luzia; RIBEIRO, Marília Andrés; HUCHET, Stéphane (org.). **Anais do XXIV Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Belo Horizonte: Comitê Brasileiro de História da Arte, CBHA, 2005. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2004/anais/textos/03_alberto_cipiniuk.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

CONDURU, Roberto Luís Torres. **Arte Afro-Brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007

CONDURU, Roberto Luís Torres. **Pérolas negras – primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

CONDURU, Roberto Luís Torres; O'NEILL, Elena (org.). **Carl Einstein e a arte da África**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

COTRIM, Cecília; FERREIRA, Glória (org.). **Clement Greenberg e o debate crítico**. Rio de Janeiro: Jorge Zagar Editor, 2001.

COUTO, Maria de Fátima Morethy. **Por uma vanguarda nacional. A crítica brasileira em busca de uma identidade artística (1940-1960)**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

DANTO, Arthur Coleman. **A transfiguração do lugar-comum: uma filosofia da arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DANTO, Arthur Coleman [A]. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odisseus Editora; EDUSP, 2006.

DANTO, Arthur Coleman [B]. O mundo da arte. In: **Revista Artefilosofia**. Ouro Preto: UFOP, nº1, julho de 2006. pp.13-25. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1560412/mod_resource/content/1/artefilosofia_01_01_mundo_arte_arthur_danto.pdf>. Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MASI, Domenico. **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

DIAS, Elaine Cristina. **Paisagem e academia: Félix-Émile Taunay e o Brasil (1824-1851)**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

DOURADO, Guilherme Mazza; SEGAWA, Hugo. Mário Pedrosa Urbanista. In: **Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. São Carlos/SP: Departamento de Arquitetura e Urbanismo, 2003. Nº1, pp.63-66. Disponível em: <http://www.iau.usp.br/revista_risco/Risco1-pdf/ref2_risco1.pdf>. Acesso em 06 de novembro de 2014.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **As Universidades Públicas e a Pesquisa no Brasil. Documento de trabalho 8/98**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 1998. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9809.pdf>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2017.

DVOŘÁK, Max. **Catecismo da Preservação de Monumentos**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

ELKINS, James (ed.). **Is Art History Global?** Nova York e Londres: Routledge, 2007. pp.v-viii.

ELKINS, James. **Stories of Art**. Nova York: Routledge, 2002.

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. Educação em Museus: um mosaico da produção brasileira em 1958. In: **Revista Mouseion: Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle**. Canoas, RS: Centro Universitário La Salle. Nº19, dezembro de 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/viewFile/1867/1235>>. Acesso em: 12 de julho de 2015.

FERNANDES, Fernanda. A síntese das artes e a moderna arquitetura brasileira dos anos 1950. In: COUTO, Maria de Fátima Morethy; JAREMTCHUK, Dária (org.). **Anais do Seminário Vanguarda e Modernidade nas artes no Brasil e no exterior**. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/dap/vanguarda/artigos_pdf/fernanda_fernandes.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2015.

FERNANDES, Vivi. A obsessão de Drummond. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional. Ano 1, nº5, novembro de 2005, p. 92. Disponível também em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/por-dentro-da-biblioteca/a-obsessao-de-drummond>>. Acesso em: 01 de agosto de 2015.

FREIRE, Cristina (org.). **Walter Zanini: escrituras críticas**. São Paulo: Annablumme; MAC USP, 2013.

GAVA, José Estevam. **A linguagem harmônica da Bossa Nova**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GAVROGLU, Kostas. **O passado das ciências como história**. Porto: Porto Editora, 2007.

GELL, Alfred. A rede de Vogel, armadilhas como obras de arte e obras de arte como armadilhas. In: **Arte & Ensaios: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.** Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2001. Ano VIII, número 8. pp. 174-191.

GERALDO, Sheila Cabo. A crítica internacional e o Brasil sob o signo da arte. In: RIBEIRO, Marília Andrés; RIBEIRO, Maria Izabel Branco. **Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte.** Belo Horizonte : C/Arte, 2007. pp.546-553.

GOMBRICH, Ernest. **A história da arte.** Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMES, Paulo (org.). **Artes Plásticas no Rio Grande do Sul: uma panorâmica.** Porto Alegre: Lahtu Sensus, 2007.

GRANDI, Guilherme. **Estado e capital ferroviário em São Paulo: a Companhia Paulista de Estradas de Ferro entre 1930 e 1961.** São Paulo: FFLCH/USP, 2013. Disponível em: <http://spap.fflch.usp.br/sites/spap.fflch.usp.br/files/Estado_e_capital_ferrovuario.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2017.

HARRISON, Charles; FRASCINA, Francis; PERRY, Gill. **Primitivismo, Cubismo y Abstracción: los primeros años del siglo XX.** Madrid: Akal, 1998.

HATT, Michael; KLONK, Charlotte. **Art History: a critical introduction to its methods.** Manchester & New York: Manchester University Press, 2006

HAZAN, Olga. **El mito del progreso artístico: estudio crítico de un concepto fundador del discurso sobre el arte desde el Renacimiento.** Madrid: Akal, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich [A]. **Cursos de Estética I.** São Paulo: EdUSP, 2001.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de Estética II.** São Paulo: EdUSP, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de Estética III.** São Paulo: EdUSP, 2002.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de Estética IV.** São Paulo: EdUSP, 2004.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich [B]. **The Philosophy of History.** Kitchener: Batoche Books, 2001. Disponível em: <<http://www.efm.bris.ac.uk/het/hegel/history.pdf>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.

HUCHET, Stéphane. Presença da arte brasileira: história e visibilidade internacional. In: **Revista Concinnitas: Revista do Instituto de Artes da UERJ.** Rio de Janeiro: UERJ. Ano 9, volume 01, número 12, julho de 2008. pp.48-65.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KAC, Eduardo. GFP Bunny: a coelhinha transgênica. In: **Galáxia: revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura.** São Paulo: EDUC, número 3, 2002. pp.35-58. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1265/768>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2017.

KERN, Maria Lúcia Bastos Kern. Fontes e problemas metodológicos em História da Arte. In: **Porto Arte: Revista de Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 1993. pp.51-56. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27528/16081>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

KERN, Maria Lúcia Bastos. História da arte e a construção do conhecimento. In: **Anais do XXVI Colóquio Brasileiro de História da Arte.** Belo Horizonte: C/Arte, 2006. pp.68-78.

KERN, Maria Lúcia Bastos. Historiografia da arte e o debate sobre a crise da disciplina. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (org.). **Anais do 13º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Arte em Pesquisa: especificidades**. Volume 1. Brasília: ANPAP, 2004. pp.205-210.

KERN, Maria Lúcia Bastos. Historiografia da arte: revisão e reflexões face à arte contemporânea. In: **Porto Arte: Revista de Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Volume XIII, número 22, pp.123-135. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27909/16516>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

KERN, Maria Lúcia Bastos. Os impasses da História da Arte: interdisciplinariedade e/ou especificidade do objeto de estudo? In: **Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa em História**. Curitiba: SBPH, 1999, n.16. pp.107-113.

KLÖCKNER, Luciano. O Repórter Esso e a Globalização: a produção de sentido no primeiro noticiário radiofônico mundial. In: **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom; Portal de Livre Acesso à Produção em Ciências da Comunicação – Portcom, 2001**. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/5722246430643375767694402644968017367.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

KOESTLER, Arthur. **O homem e o universo**. São Paulo: IBRASA, 1989.

KUBITSCHKE, Juscelino. Discurso de JK na inauguração de Brasília. In: PINTO, Luíza Helena Nunes (org.). **Discursos selecionados do Presidente Juscelino Kubitschke**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. pp.51-53. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/biblioteca/dmdocuments/Discursos_jk.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

KULTERMANN, Udo. **Historia de la historia del arte: el camino de una ciencia**. Madrid: Akal, 1996.

KUPER, Adam. **A reinvenção da sociedade primitiva: transformações de um mito**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LOURENÇO, Maria Cecília França. **Museus acolhem o moderno**. São Paulo: EdUSP, 1999.

LOZANO, Ana María Lozano. Historia del arte y poder hegemónico: ¿una relación peligrosa? In: **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**. Bogotá: Volume 8, número 2, Julho-dezembro de 2013. pp.9-14. Disponível em: <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/images/stories/revistas/RevistaV8N2/0_cmav_ae_vol_8_numero_2_editorial_lozano_ana_p9-14.pdf.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

LYRA, Maria de Lourdes Viana. Homenagem ao Professor Mario Antonio Barata. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, janeiro-março 2008. Ano 169, nº 438. pp.237-242. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B_G9pg7CxKSsaFV0d2JsRjh2N1U>. Acesso em 25 de março de 2017.

MACHADO, Hilda. **Laurinda Santos Lobo: mecenas, artistas e outros marginais em Santa Teresa**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

MACHADO, Lourival Gomes. Introdução. In: **Catálogo da I Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo**. São Paulo: MAM-SP, 1951. Disponível em: <<http://issuu.com/bienal/docs/namec311d4/1>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2015.

MAGALHÃES, Gildo. **Ciência e conflito: ensaios sobre história e epistemologia de ciências e técnicas**. São Paulo: Book Express Editora, 2015.

MAGALHÃES, Gildo. **Introdução à metodologia científica: caminhos da ciência e tecnologia**. São Paulo: Ática, 2005.

MALRAUX, André. **O museu imaginário**. Lisboa: Edições 70, 2014.

MARINHO, Maria Gabriela S.M.C. **Norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2001.

MARQUES, Luiz; MATTOS, Claudia Valladão de; ZIELINSKY, Mônica; CONDURU, Roberto Luís Torres. Existe uma arte brasileira? In: **Perspective** [Online], 2 | 2013. Publicado em: 30 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://perspective.revues.org/5543>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de. O papel da história da arte na formação do arquiteto e urbanista. In: RIBEIRO; Marília Andrés; RIBEIRO, Maria Izabel Branco (org.). **Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. São Paulo: C/Arte, 2007. pp.109-115.

MENESES, Paulo. **Hegel & A fenomenologia do espírito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

MOTOYAMA, Shozo (org.). **USP 70 anos: imagens de uma história vivida**. São Paulo: EdUSP, 2006.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Jango e o golpe de 1964 na caricatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O Perigo é Vermelho e vem de Fora: O Brasil e a URSS. In: **Locus: Revista de História**. Juiz de Fora: UFJF, 2007. V. 13, N. 2, pp. 227-246. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/locus/files/2010/02/131.pdf>>. Acesso em: 06 de junho de 2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NAKAMUTA, Adriana Sanajotti. Hanna Levy: ensino e pesquisa em história da arte no SPHAN (1937-1948). In: NAKAMUTA, Adriana Sanajotti (org.). **Hanna Levy no SPHAN: história da arte e patrimônio**. Rio de Janeiro: IPHAN / DAF / COPEDOC, 2010. pp.19-47. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/SerPesDoc5_HannaLevySPHAN_m.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2010.

NOVAIS, Fernando; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. Volume 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco: a ideologia do espaço da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OLIVEIRA, Carla Mary da Silva. Aloïs Riegl, o conceito de *Kunstwollen* e o Barroco: algumas considerações em história da arte. In: **Saeculum – Revista de História.** João Pessoa: Departamento de História / Programa de Pós-Graduação em História / UFPB, jan./jun. 2013. Ano 18, n. 28. pp.13-27. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/viewFile/18186/10279>>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, Rita Alves. Bienal de São Paulo: impacto na cultura brasileira. In: **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, 2001. Vol.15, nº3. pp.18-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n3/a04v15n3.pdf>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2015.

O'NEILL, Mark. The good enough visitor. SANDELL, Richard (ed.). In: **Musems, society, inequality.** Londres / Nova York: Routledge, 2002. pp.24-41.

ORBEN, Tiago Arcanjo. A revolta dos colonos de 1957 nas fotorreportagens da revista O Cruzeiro. In: In: VIANNA, Marcelo [et al.] (org). **O historiador e as novas tecnologias: reunião de artigos do II Encontro de Pesquisas Históricas – PUCRS.** Porto Alegre: Memorial do Ministério Público do Rio Grande do Sul, 2015. pp.735-752.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte.** São Paulo: Cortez, 2008.

ORTEGA Y GASSET, José. **Misión de la Universidad.** Buenos Aires, 2001. Disponível em: <<http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>>. Acesso em: 18 de junho de 2017.

PAPE, Lygia. **Gávea de tocaia.** São Paulo: Cosac Naify, 2000.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. A fundação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro: a elite carioca e as imagens da modernidade no Brasil dos anos 50. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, volume 14, nº27, 1995. pp. 113-128. Disponível em: <http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3746>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2015.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (org.). **Palavras-chave em educação não-formal.** Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp / CMU, 2007.

PEDROSA, Mário. Parecer sobre o core da cidade universitária. In: **Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo.** São Carlos/SP: Departamento de Arquitetura e Urbanismo, 2003. Nº1, pp.67-73. Disponível em: <http://www.iau.usp.br/revista_risco/Risco1-pdf/ref3_risco1.pdf>. Acesso em 06 de novembro de 2014.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte, ensino e academia: estudos e ensaios sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Mauad; FAPERJ, 2016.

PEVSNER, Nikolaus. **Academias de Arte: Passado e presente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PICCOLI, Valéria. Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo. In: CAVALCATI, Ana Maria Tavares; COUTO, Maria de Fátima Morethy; MALTA, Marize; OLIVEIRA, Emerson Dionísio Gomes de (orgs.). **Anais do XXXII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte.** Campinas: Comitê Brasileiro de História da Arte, CBHA, 2013. pp.1501-1518. Disponível em: <www.cbha.art.br/coloquios/2012/anais/pdfs/artigo_s5_valeriapiccoli.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

PRADO, Gilbertto. Breve relato da Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA-USP. In: **ARS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. São Paulo: ECA USP, jun.2009. Volume 7, nº13. pp.88-101. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ars/v7n13/arsv7n13a6.pdf>>. Acesso em: 03 de abril de 2017.

QUIJADA, Mónica. Sobre el origen y difusión del nombre de “América Latina” (o una variación heterodoxa entorno al tema de la constucción social de la verdade). In: **Revista de Indias**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1998. Vol. LVHI, nº214, pp.595-615. Disponível em: <<http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/749/819>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2017

RIBEIRO, Marília Andrés; RIBEIRO, Maria Izabel Branco (org.). **Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. Disponíveis em: <<http://www.cbha.art.br/coloquios/2006/anaiscbha2006.html>>. Acesso em: 25 de março de 2017.

RIO DE JANEIRO (Cidade) [A]. Secretaria Especial de Comunicação Social. **Correio da Manhã: compromisso com a verdade**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro: A Secretaria, 2002. Cadernos da Comunicação. Série Memória. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204434/4101412/memoria1.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

RIO DE JANEIRO (Cidade) [B]. Secretaria Especial de Comunicação Social. **Diário de Notícias: a luta por um país soberano**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro: A Secretaria, 2006. Cadernos da Comunicação. Série Memória. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204434/4101423/memoria15.pdf>>. Acesso em: 02 de novembro de 2014.

RIZZI, Christina. Contemporaneidade (mas não onipotência) do sistema de leitura de obra de arte *Image Watching*. In: **Arte na Escola, Boletim nº22**. Março de 2000. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69322>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2016.

ROSERBERG, Harold. **A tradição do novo**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ROSSI, Marina. Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. In: **El País Brasil (online)**. São Paulo, 09 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html>. Acesso em: 26 de maio de 2017.

RUIZ, Giselle de Carvalho. **Arte/Cultura em trânsito: o MAM/RJ na década de 1970**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2013.

SANTOS, Hermílio Santos (coord.) **Relatório de pesquisa. Infância e Violência: cotidiano de crianças pequenas em favelas e cortiços de São Paulo - Pimentas-Água Chata (Guarulhos-SP)**. Porto Alegre: Centro de Análises Econômicas e Sociais (CAES / PUC-RS), 2014. Pesquisa financiada pela Fundação Bernard van Leer e pelo Instituto Alana. Realizada em parceria com o Departamento de Ciências Sociais (PUC-SP). Disponível em: <<http://www.pucrs.br/caes/downloads/sp/relatorio-pimentas-08-2014.pdf>>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHIAVINATTO, Fábio (org.). **Sistema de indicadores de percepção social (SIPS)**. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_sistemaindicadores_sips_01.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

SCHISLER, HANNA; SOYAL Yasemin Nuhoğlu (ed.). **The nation, Europe and the world: textbooks and curricula in transition**. Nova York & Oxford: Berghahn Books, 2005.

SEDLMAYR, Hans. **A revolução da arte moderna**. Lisboa: LBL Enciclopédia, 1960

SELIGMANN SILVA, Márcio. Colecionismo e arte em Arthur Bispo do Rosário. In: **Trivium: Estudos Interdisciplinares Psicanálise e Cultura**. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2009. Ano I, edição I. pp.62-74. Disponível em: <<https://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos-tematicos/6-coleccionismo-e-arte-em-arthur-bispo-do-rosario.pdf>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2017.

SHAPIN, Steven. **Nunca Pura: estudos históricos de ciência como se fora produzida por pessoas com corpos, situadas no tempo, no espaço, na cultura e na sociedade e que se empenham por credibilidade e autoridade**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

SHAW, Camila. Reforma do Ensino Médio: entenda o que está em jogo e as vozes desconsideradas no processo. In: **Boletim ANPEd nº25**. Rio de Janeiro, março de 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo>>. Acesso em: 26 de maio de 2017.

SILVA, Cibelle Celestino. **Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

SILVA, José Otávio Motta Pompeu e. A Cientista e o Artista: Nise da Silveira e Almir Mavignier encontram as imagens do inconsciente. In: **Atas do III Encontro de História da Arte. História da Arte e instituições culturais: Perspectivas em Debate**. Campinas, SP: IFCH, 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2007/SILVA,%20Jose%20Otavio%20Motta%20Pompeu%20e.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

SIMON, Círio. **Arte no Rio Grande do Sul: as artes visuais institucionalizadas nos sucessivos projetos político-civilizatórios instaurados no atual território do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Instituto de Artes, 2006. [Manuscrito]

SIMON, Círio. **Origens do Instituto de Artes da UFRGS: etapas entre 1908-1962 e contribuições na constituição de expressões de autonomia no sistema de artes visuais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: PUC-RS, 2003. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2632/000323582.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 de setembro de 2016.

SIMONETTI, Alfredo. **Manual de psicologia hospitalar: o mapa da doença**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SIQUEIRA, Graciele Karine; GRANATO, Marcus; SÁ, Ivan Coelho de. **Relato de experiência: o tratamento e a organização do acervo documental do Núcleo de Memória da Museologia no Brasil, Rio de Janeiro**. Revista CPC, [S.l.], n. 6, p. 142-169, out. 2008. ISSN 1980-4466. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/15628/17202>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

SOUZA, Pedro Luiz Pereira de. **ESDI: biografia de uma ideia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

SQUEFF, Letícia Coelho. **O Brasil nas letras de um pintor: Manuel de Araújo Porto Alegre (1806-1879)**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

TAVORA, Maria Luisa Luz. O Ateliê livre de gravura do MAM-Rio - 1959/1969: projeto pedagógico de atualização da linguagem. In: **Arte & Ensaios: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2007. Ano XIV, número 15. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae15_maria_luisa_tavora.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2015.

TOTA, Antonio Pedro. **O amigo americano: Nelson Rockefeller e o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

VASARI, Giorgio. **Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tempos (Antología)**. Madrid: Editorial Tecnos, 2006.

VICENTE, Filipa Lowndes. **A arte sem história: mulheres e cultura artística (séculos XVI-XX)**. Lisboa: Babel, 2012.

VILLAS BOAS, Glaucia. A estética da conversão: o ateliê do Engenho de Dentro e a arte concreta carioca (1946-1951). In: **Tempo Social, revista de sociologia da USP**. São Paulo, volume 20, nº2, pp.197-219, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12585>>. Acesso em: 17 de maio de 2015.

VIVAS, Rodrigo. A História da Arte no Brasil: aspectos da constituição da disciplina e considerações teórico-metodológicas. In: **Anais do III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010. Disponível em: <<https://rodrigovivas.files.wordpress.com/2012/02/a-histc3b3ria-da-arte-no-brasil-aspectos-da-constituic3a7c3a3o1.pdf>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

VIVAS, Rodrigo. O que queremos dizer quando falamos em História da Arte no Brasil? In: BARONE, Luciana; SALGADO, Luiz Antonio Zahdi (org.). **Revista Científica/FAP – Faculdade de Artes do Paraná**. Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná. Volume 8, jul./dez. 2011. pp.94-114. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/Revista%20Cinetifica%20FAP/Revista_Cientifica_08/RevistaCientificaFAP_Vol8_Artigo06.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

WINCKELMANN, Johann Joachim. **Reflexões sobre a arte antiga**. Porto Alegre: Movimento, 1993.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOD, Christopher S. (ed.). **The Vienna School Reader. Politics and Art Historical Method in the 1930's**. Nova York: Zone Books, 2000.

WOODFIELD, Richard (org.). **Gombrich essencial: textos selecionados sobre arte e cultura**. Porto Alegre: Book, 2012.

ZANINI, Walter (org.). **História Geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983. Vol.2.

E. Catálogos, folder e outros impressos de exposições

AMARAL, Aracy. **Projeto construtivo brasileiro na arte (1950-1962)**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2015. *Edição fac-símile de catálogo de exposição em exibição no ano de 1977*.

AYERBE, Júlia Souza; PICCOLI, Valeria; HANNUD, Giancarlo (ed.). **Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011. *Catálogo da exposição de longa duração do acervo da Pinacoteca, em exibição desde 15 de outubro de 2011*.

AYERBE, Júlia Souza (ed.). **Lygia Pape: espaço imantado**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012. *Catálogo de exposição em exibição de 17 de março a 13 de maio de 2012*.

BORBA, Carina Dias; COGO, Laura (coord.). **Joaquín Torres García: geometria, criação, proporção**. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2011. *Catálogo de exposição em exibição na Fundação Iberê Camargo de 10 de setembro a 20 de novembro de 2011; na Pinacoteca de São Paulo de 03 de dezembro de 2011 a 26 de fevereiro de 2012*.

BRETT, Guy (org.). **Aberto fechado: caixa e livro na arte brasileira**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012. *Catálogo de exposição em exibição de 20 de outubro de 2012 a 13 de janeiro de 2013*.

CASA DAROS RIO. **Rubens Gerchman: com a demissão no bolso**. Rio de Janeiro, 2014. *Folder de exposição em exibição de 09 de agosto de 2014 a 08 de fevereiro de 2015*.

CHIOVATTO, Milene; LIMA, Anny Christina (coord.). **Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo, guia de visita: propostas educativas**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011. *Catálogo que apresenta as propostas educativas da exposição de longa duração do acervo da Pinacoteca, em exibição desde 15 de outubro de 2011*.

DIAS, Elaine; SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Mulheres artistas: as pioneiras (1880-1930)**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2015. *Catálogo de exposição em exibição de 13 de junho a 25 de outubro de 2015*.

ESCOLA DE ARTES VISUAIS DO PARQUE LAGE – EAV. **O Jardim da Oposição: 1975/1979**. Rio de Janeiro, 2009. *Catálogo de exposição em exibição de 19 de junho a 30 de agosto de 2009*.

FARIAS, Agnaldo (org.). **Por que museu?** Niterói: Museu de Arte Contemporânea de Niterói, 2006. *Catálogo de exposição em exibição de 15 de outubro de 2005 a 26 de março de 2006*.

FILIPOVIC, Elena (org.). **Marcel Duchamp: uma obra que não é uma obra “de arte”**. Buenos Aires: Fundación Proa; São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2008. *Catálogo de exposição em exibição de julho a setembro de 2008*.

GIUNTA, Andrea (ed.). **León Ferrari: retrospectiva. Obras 1954-2006**. São Paulo: Cosac Naify; Imprensa Oficial, 2006. *Catálogo da exposição em exibição na Pinacoteca de São Paulo de 07 de outubro a 26 de novembro de 2006*.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA USP – MAC USP. **Por um museu público: tributo a Walter Zanini**. São Paulo, 2013. *Catálogo da exposição em exibição no MAC USP Ibirapuera de 09 de novembro de 2013 a 01 de fevereiro de 2015*. Disponível em: <https://issuu.com/geaccmac/docs/catalogo_zanini_por_um_museu_2015>. Acesso em: 01 de maio de 2017.

MUSEO DE ARTE LATINOAMERICANO DE BUENOS AIRES – MALBA. **Verboamérica.** Buenos Aires, 2016. *Catálogo da exposição da coleção MALBA inaugurada em setembro de 2016.*

NAME, Daniela. **Diálogo Concreto: Design e Construtivismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2008. *Catálogo de exposição em exibição de 25 de março a 27 de abril de 2008.*

SUNEGA, Renata (ed.). **Gênese e celebração: coleção de peças africanas do acervo de Rogério Cerqueira Leite.** São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012. *Catálogo de exposição em exibição de 10 de novembro de 2012 a 27 de janeiro de 2013.*

F. Materiais de apoio à prática pedagógica

SAPIENZA, Tarcísio Tatit; CHIOVATTO, Milene; AIDAR, Gabriela. **Arte brasileira séculos XIX e XX: José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari.** São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009.

G. Monografias, Dissertações e Teses

AQUINO, Gisela Tolaine Massetto de. **História da ciência e epistemologia: um estudo no ensino médio brasileiro.** São Paulo: USP, 2016. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08052017-101748/pt-br.php>>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

BARROS, Regina Teixeira de. **Revisão de uma história: a criação do Museu de Arte Moderna de São Paulo: 1946-1949.** São Paulo: ECA/USP, 2002. Dissertação de Mestrado.

BOHMGAREN, Cíntia Neves. **A modernidade nos murais de Aldo Locatelli e de João Fahrion na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Cinquentenário do Instituto de Belas Artes, 1958.** Porto Alegre: UFRGS, 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/103312/000936128.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

CANAS, Adriano Tomitão. **MASP: Museu Laboratório. Projeto de museu para a cidade: 1947-1957.** São Paulo: USP, 2010. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-17062010-092757/publico/Masp_Museu_laboratorio.pdf>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2015.

CARVALHO, Paulo Roberto Barros de. **Organização Não-Governamental e Trabalho – Auto-realização, prazer e eficácia: o caso da Escola de Artes Visuais do Parque Lage.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3603/000085484.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 de agosto de 2014.

COELHO, Priscilla Arigoni. **Metáforas em rede no processo de institucionalização: um estudo sobre memória e discurso da Museologia no Brasil (1932 a 1985).** Rio de Janeiro:

UNIRIO, 2015. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Teses/Tese55.pdf>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

DELMAS, Anita de Sá e Benevides Braga. **A Construção do Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística: desafios e tensões (1971-1983)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/anitasa.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

DIAS, Paula Barros. **Arte, Loucura e Ciência no Brasil: as origens do Museu de Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, 2003. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://arca.icict.fiocruz.br/bitstream/icict/6086/2/38.pdf>>. Acesso em: 17 de maio de 2015.

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. **O caráter educativo do Museu Histórico Nacional: o Curso de Museus e a construção de uma matriz intelectual para os museus brasileiros (Rio de Janeiro, 1922-1958)**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72139/000882106.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 de julho de 2015.

FIGUEIREDO, Alda de Moura Macedo. **Manto da Apresentação: Arthur Bispo do Rosário em diálogo com Deus**. Niterói: UFF, 2010. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2010_alda_figueiredo.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

MACHADO, Vanessa Rosa. **Lygia Pape: espaços de ruptura**. São Carlos: USP, 2008. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18142/tde-19082008-135305/publico/LygiaPape_MachadoVR_2008.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

MATOS, Lídice. **Museu Contemporâneo de Arte, lugar privilegiado e ambivalente da crítica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://www.ppgartes.uerj.br/discentes/dissertacoes/dismestlidicematos2007.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

PAIXÃO, Cláudia Miriam Quelhas. **O Rio de Janeiro e o morro do Castelo: populares, estratégias de vida e hierarquias sociais (1904-1922)**. Niterói: UFF, 2008. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4140&PHPSESSID=d3bbc66e3296097e580fc4691a345d87>. Acesso em: 13 de agosto de 2015.

PAIXÃO, Débora Rodrigues. **Do “dia que virá” ao “tempo que já é”: a representação do tempo nas letras de canções da MPB e do iê-iê-iê (1965-1967)**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21323/000736689.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 de junho de 2015.

POLITANO, Stela. **Exposição Didática e Vitrine das Formas: a didática do Museu de Arte de São Paulo**. Campinas: Unicamp, 2010. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000478049>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2015.

SILVA FILHO, Antonio Vieira da. **O estado universal do mundo: a autonomia “poética” do herói e a vida prosaica no Estado na Estética de Hegel**. São Paulo: USP, 2006. Dissertação de mestrado. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-08012008-095818/publico/TESE_ANTONIO_VIEIRA_SILVA_FILHO.pdf>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2017.

SIMON, Círio. **Origens do Instituto de Artes da UFRGS: etapas entre 1908-1962 e contribuições na constituição de expressões de autonomia no sistema de artes visuais do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: PUC-RS, 2003. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2632/000323582.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 de setembro de 2016.

SIQUEIRA, Graciele Karine. **Curso de Museus - MHN, 1932-1978. O perfil acadêmico-profissional.** Rio de Janeiro: UNIRIO/MAST, 2009. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://ppg-pmus.mast.br/dissertacoes/Dissertacao_graciele_karine_siqueira.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2015.

H. Filmografia

A FLOR DO DESERTO [título original: *Arts and Flowers*]. Episódio da série Pica Pau [título original: *Woody Woodpecker*]. De Paul J. Smith (direção). Estados Unidos, 1956. 6 minutos.

CIDADE DE DEUS. De Fernando Meirelles (direção). Brasil, O2 Filmes e Globo Filmes, 2002. 130 minutos.

GOETHE-INSTITUT SÃO PAULO. **Conversas com objetos | Parque Lage | Rio de Janeiro.** Registro da conferência que aconteceu em agosto de 2015 e integrou o projeto Episódios do Sul, do Goethe-Institut. Disponível em: <https://youtu.be/_wv9SGknUic>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

NÃO HÁ TEMPO PARA O AMOR, CHARLIE BROWN! [título original: *There's No Time for Love, Charlie Brown*]. Episódio da série Peanuts (para TV). De Charles M Schulz (autor) Bill Meléndez (direção). Estados Unidos, 1973. 24 minutos.

PAULO PAIM SENADOR (canal oficial Youtube). O PL 4699/2012 (no Senado PLS 368/2009), que regulamenta a profissão de historiador. Publicado em 9 de julho de 2013. Disponível em: <<https://youtu.be/16UDhQ8VhFI>>. Acesso em: 23 de julho de 2017.

RUBENS GERCHMAN: COM A DEMISSÃO NO BOLSO. De Bernardo Pinheiro Motta e Pedro Rossi (dir.). Brasil, Casa Daros Rio, 2013. 40 minutos.⁴⁶⁰

TED TALKS. **O perigo de uma história única.** Registro de conferência de Chimamanda Ngozi Adichie no TED Global 2009. Publicada e transcrita integralmente no site oficial do evento em outubro de 2009. Tradução e revisão das legendas para o português brasileiro foram feitas respectivamente por Erika Rodrigues e Belucio Haibara. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

⁴⁶⁰ Documentário sobre o período no qual o artista foi diretor da Escola Livre de Artes Visuais do Parque Lage produzido para exposição com o mesmo título.

ANEXOS

ANEXO 1. Proposta de currículo para um Curso Superior de História da Arte na Universidade do Brasil projetado por Mario Barata e publicado no Diário de Notícias em 1955 e 1956.

1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à História da Arte (metodologia e problemas principais) • Arte da Pré-história. Artes Primitivas e Artes Populares (1º semestre) História da Arte da Antiguidade Egípcia e Oriental (1º semestre) • História da Arte da Antiguidade Clássica • Arqueologia Brasileira e Americana • História do Desenvolvimento Material e Cultural do Brasil
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Estética e Ciência da Arte • História da Arte de Idade Média • História da Arte do Renascimento • História da Arte no Brasil (séculos XVI e XVII)
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Estética e Ciência da Arte • História da Arte dos séculos XVII e XVIII • História da Arte no Brasil (século XVIII) • História da Cultura (Antiguidade, Idade Média e Renascimento)
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Sociologia e Psicologia aplicadas à arte • História da Arte dos séculos XIX e XX • História da Arte no Brasil (séculos XIX e XX) • História da Cultura (Idade Moderna e Contemporânea)

Fonte: BARATA in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1955, p.5; BARATA [B] in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.8.

ANEXO 2. Currículos do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional

Currículo 1932-1933	
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Arqueologia Aplicada ao Brasil • História da Arte (especificamente a do Brasil) • História Política e Administrativa do Brasil (período Colonial) • Numismática (parte geral)
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • História Política e Administrada do Brasil (até a atualidade) • Numismática (brasileira) e Sigilografia • Técnica de Museus, Epigrafia e Cronologia.
Currículo a partir de 1935	
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • História da Civilização Brasileira • Numismática (parte geral) • História da Arte Brasileira • Arqueologia Brasileira
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • História da Civilização Brasileira (até a atualidade) • Numismática (brasileira) e Sigilografia • Técnica de Museus, Epigrafia e Cronologia

Currículo pós-Reforma de 1944	
Parte Geral	
1ª série	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte (Parte Geral) • História da Brasil Colonial • Numismática (parte Geral) • Etnografia • Técnica de Museus (Parte Geral)
2ª série	<ul style="list-style-type: none"> • História do Brasil Independente • História da Arte Brasileira • Numismática • Artes Menores • Técnica de Museus (Parte Básica)
Parte Especial	
3ª série	<i>Seção de Museus Históricos</i> <ul style="list-style-type: none"> • História Militar e Naval do Brasil • Arqueologia Brasileira • Sigilografia e Filatelia • Técnica de Museus (Parte Aplicada)
	<i>Seção de Museus Artísticos ou de Belas Artes</i> <ul style="list-style-type: none"> • Arquitetura • Pintura e Gravura • Escultura • Arqueologia Brasileira, Arte Indígena e Arte Popular • Técnica de Museus (Parte Aplicada)

Currículo pós-Reforma de 1966		
1º ano	1º semestre	2º semestre
	<ul style="list-style-type: none"> • Artes Menores • Estética • Comunicações Museológicas • História da Civilização • Ciências Auxiliares da História – Noções Gerais • Antropologia • Cosmografia e Cartografia • Biogeografia • Geografia física 	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte • Estética • Comunicações Museológicas • Museologia Teórica • História da Civilização • Numismática • Antropologia • História Luso-brasileira • Moral e Cívica
2º ano	1º semestre	2º semestre
	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte • História Luso-brasileira • História da Arte Brasileira • Artes Menores • Vidros, Cristais e Vitrais • Heráldica e Genealogia • Numismática • História Geral 	<ul style="list-style-type: none"> • Armaria • Cerâmica, Porcelanas e Mosaicos • Numismática • Moral e Cívica • História Luso-brasileira • História da Arte • História da Arte Brasileira

Currículo pós-Reforma de 1966 [continuação]		
3º ano	<i>Seção de Museus Históricos</i>	
	1º e 2º semestres	
	<ul style="list-style-type: none"> • História Militar e Naval do Brasil • Arqueologia (Folclore e Arte Popular no Brasil; Geologia, Arqueologia Geral e da Pré-história e Arqueologia do Brasil) • Sigilografia e Filatelia • Técnica de Museus (Joalheria e Prataria; Indumentária, Rendas e Bordado; Mobiliário; Museografia, Tapeçarias e Bandeiras; Navios e Aeronaves; Viaturas Terrestres) • Metodologia das Pesquisas Museológicas • Moral e Cívica 	
	<i>Seção de Museus Artísticos ou de Belas Artes</i>	
	1º e 2º semestres	
	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arquitetura • História da Pintura e da Gravura • História da Escultura • Técnica de Museus (Joalheria e Prataria, Arte Sacra, Mobiliário, Museografia, Tapeçarias e Bandeiras) • Arqueologia (Arte Negra e Indígena no Brasil, Geologia, Arqueologia Geral e da Pré-história e Arqueologia do Brasil) • Metodologia das Pesquisas Museológicas • Moral e Cívica 	
	<i>Seção de Museus Científicos</i>	
	1º semestre	2º semestre
	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Geologia • Introdução à Paleontologia • Introdução à Biologia • Técnica de Museus Escolares Polivalentes • Introdução à Botânica Morfológica e Sistemática • Metodologia da Pesquisa Científica • Estudos dos Problemas Brasileiros • Metodologia da Pesquisa • Antropologia Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Folclore e Arte Popular do Brasil • Taxionomia • História da Ciência • Zoologia • Arqueologia Geral • Arqueologia Brasileira • Ecologia • Estudos dos Problemas Brasileiros • Antropogeografia

ANEXO 3. Currículo do Curso Superior de História da Arte oferecido pelo IBA-RJ a partir de 1963, conforme previsto no novo regulamento da instituição.

1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte Antiga e Medieval • História da Cultura Contemporânea • Teoria da Percepção
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte do século XV ao século XVIII • História da Arte do Extremo Oriente (primeiro semestre) • História da Arte Pré-Colombiana (segundo semestre)⁴⁶¹ • Estética I
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte dos séculos XIX e XX • História da Arte no Brasil • História da Crítica de Arte • Estética II • Didática

Fontes: Decreto nº1.526 de 12 de fevereiro de 1963; Processo UERJ 605/DAA/1980; LEITE in: DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963, p.3.

⁴⁶¹ Uma curiosidade: na publicação do decreto, a disciplina “História da Arte Pré-Colombiana” é citada como “História da Arte das Américas”. Ignora-se o motivo da adaptação da nomenclatura feita por José Roberto Teixeira Leite.

ANEXO 4. Currículo do Curso Superior de História da Arte oferecido pelo IBA-RJ, de acordo com informações do Diário de Notícias de 17/11/1972.

1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • História Antiga e Medieval • Técnica e Expressão Plástica • Crítica I • Estética I • Filosofia da Arte • História da Arte do Extremo Oriente (1º semestre) • Cultura Contemporânea
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica e Expressão Plástica • História da Arte Séculos XV-XVIII • Estética II • História da Arte nas Américas • Teoria da Percepção • Crítica II • Didática I
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte Século XIX-XX • Crítica III • Estética III • História da Arte no Brasil • História da Arte nas Américas • Didática II • Problemas Brasileiros • História Geral da Arte

Fonte: DIÁRIO DE NOTÍCIAS [A], 1972, p.5.

ANEXO 5. Adaptação do currículo do Curso Superior de História da Arte oferecido pelo IBA-RJ a partir das propostas feitas pelo Grupo de Trabalho da Faculdade de Educação da UERJ em 1977.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à História da Arte [CMEA] • Arte e Comunicação • Cultura Contemporânea • Filosofia da Arte • Psicologia da Arte • Sociologia da Arte • Educação Física I [DFG]
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas I [CMEA] • Estética e Teoria da Arte I [CMEA] • Teoria da Percepção I • Folclore Brasileiro I [CMEA] • História da Arte I (Arte Pré-Histórica e Antiga) [CMEA] • Formas de Expressão e Comunicação Artística I [CMEA] • Educação Física II [DFG]
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas II [CMEA] • Estética e Teoria da Arte II [CMEA] • Teoria da Percepção II • Folclore Brasileiro II [CMEA] • História da Arte II (Arte Medieval) [CMEA] • Formas de Expressão e Comunicação Artística II [CMEA]
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica da Arte I • Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas III [CMEA] • Estética e Teoria da Arte III [CMEA] • Folclore Brasileiro III [CMEA] • História da Arte III (Arte Séculos XV/XVIII) [CMEA] • Formas de Expressão e Comunicação Artística III [CMEA]
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte da África Negra e Oceania • Introdução à Arqueologia Americana • Crítica da Arte II • História da Arte IV (Arte Séculos XV/XVIII) [CMEA] • Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação [DPLP] • Psicologia da Educação I [DPLP] • Eletiva I (Artes Industriais / Cultura Musical)

6º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte Oriental • Artes no Brasil I • História da Arte V (Artes do Século XIX) [CMEA] • Psicologia da Educação II [DPLP] • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau [DPLP] • Didática [DPLP] • Eletiva II (Arte e Tecnologia / Cultura Teatral e Cinematográfica)
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • Artes no Brasil II • História da Arte VI (Arte Moderna e Contemporânea) [CMEA] • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau [DPLP] • Metodologia do Ensino de 1º Grau [DPLP] • Prática de Ensino I (+30h/a P/Período – Estágio Supervisionado) [DPLP] • Projetos de Ação Pedagógica I [DPLP] • Estudo de Problemas Brasileiros I [DFG] • Eletiva III (Evolução do Gosto / Cultura Literária)
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • Preservação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional • História da Arte VII (Arte Moderna e Contemporânea) [CMEA] • Dinamização Curricular [DPLP] • Metodologia do Ensino de 2º Grau [DPLP] • Prática de Ensino II (+30h/a P/Período – Estágio Supervisionado) [DPLP] • Projetos de Ação Pedagógica II [DPLP] • Estudo de Problemas Brasileiros II [DFG] • Eletiva IV (Arte e Educação / Expressão Corporal)

Legenda: **CMEA** – Currículo mínimo da Educação Artística; **DFG** – Disciplinas de formação geral (Educação Física e Educação Moral e Cívica); **DPLP** – Disciplinas pedagógicas obrigatórias à Licenciatura Plena.

Fontes: Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.58; CONDURU, 2013, pp.355-366.

ANEXO 6. Nova proposta de currículo para a Licenciatura em Educação Artística – habilitação em História da Arte, curso resultante do Convênio firmando entre a SEEC e o IBA-RJ em 1978, apresentado Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Universidade após estudos envolvendo as coordenações artística e pedagógica do curso e corpo docente da EAV.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à História da Arte (Técnicas de Ensino e Pesquisa) • Fundamentos das Ciências Humanas I • Teoria da Percepção I • Arte e Comunicação • Cultura Contemporânea • Estudos de História I • Fundamentos da Educação Artística • Educação Física I
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos das Ciências Humanas II • Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas I • Teoria da Percepção II • Estética e Teoria da Arte I • Formas de Expressão e Comunicação Artística I (oficinas) • História da Arte I (Arte Pré-Histórica e Antiga) • Estudos de História II • Educação Física II
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas II • Psicologia da Comunicação • Estética e Teoria da Arte II • Formas de Expressão e Comunicação Artística II (oficinas) • Folclore Brasileiro I • História da Arte II (Arte Medieval) • Cultura Brasileira I • Estudo de Problemas Brasileiros I
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas III • Estética e Teoria da Arte III • Formas de Expressão e Comunicação Artística III (oficinas) • Folclore Brasileiro II • História da Arte III (Arte Séculos XV-XVIII) • Cultura Brasileira II • Criteriologia I • Estudo de Problemas Brasileiros II

5º período	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de Expressão e Comunicação Artística IV (oficinas) • Folclore Brasileiro III • História da Arte IV (Artes Séculos XV-XVIII) • Introdução à Arqueologia Americana • Criteriologia II • Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação • Psicologia da Educação VI • Optativas I (Artes Industriais / Cultura Musical I / Expressão Corporal)
6º período	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de Expressão e Comunicação Artística V (oficinas) • História da Arte V (Arte do século XIX) • Artes no Brasil I • Arte Primitiva (África Negra, Oceania e outras) • Arte Oriental • Psicologia da Educação VII • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II • Didática V • Optativa II (Artes e Tecnologia / Cultura Musical II / Evolução do Teatro e da Dança)
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte VI (Arte Moderna e Contemporânea) • Artes no Brasil II • Metodologia Científica • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II • Metodologia do Ensino de 1º Grau II • Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado) • Projetos de Ação Pedagógica I • Optativa III (Evolução de Gosto e da Moda / Cultura Literária I / Cultura Teatral e Cinematográfica I)
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte VII (Arte Moderna e Contemporânea) • Preservação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional • Projetos de Pesquisa Artística (com Estágio em Instituição Artística) • Metodologia do Ensino de 2º Grau I • Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado) • Dinamização Curricular • Projetos de Ação Pedagógica II • Optativa IV (Arte e Publicidade / Cultura Literária II / Cultura Teatral e Cinematográfica II)

Fonte: Processo UERJ 605/DAA/1980, fl.59.

ANEXO 7. Objetivos e ementas das disciplinas de “História da Arte” e “Arte no Brasil” da nova proposta de currículo para a Licenciatura em Educação Artística – habilitação em História da Arte, curso resultante do Convênio firmando entre a SEEC e o IBA-RJ em 1978, apresentado Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Universidade após estudos envolvendo as coordenações artística e pedagógica do curso e corpo docente da EAV.

História da Arte		
Disciplina	Objetivo	Ementa
Introdução à História da Arte	Ao final do período, o aluno deverá ser capaz de: conceituar a História da Arte; identificar o conteúdo, as relações e a extensão do campo de conhecimento da História da Arte; empregar técnicas e instrumentos de estudo da obra de arte.	Conceitos fundamentais da História da Arte (Wolfflin e Worringer). As formas (Focillon). Análise dos processos artísticos e técnicos da pré-história aos nossos dias. A produção da obra de arte: o momento e o meio históricos. Estudo e significado da obra de arte. Métodos de pesquisa em História da Arte. Bibliografia geral e especializada. Repertório das fontes. Histórias Gerais da Arte. Dicionários. Monografias. Técnicas. Iconografia. Museografia e coleções. Vocabulário e periódicos.
História da Arte I	Ao final do período, o aluno deverá ser capaz de: conceituar a linguagem plástica do Homem nas suas origens; analisar a expressão artística na Pré-História e nas civilizações da Antiguidade.	O lugar do homem na natureza. Conceitos fundamentais a respeito da origem (provável) da sua linguagem plástica. A Pré-História: arte dos caçadores do Paleolítico e do Neolítico. Origens da Civilização no sudoeste da Ásia: 6.000/1.500 a.C.. O Egito. O Mediterrâneo Pré-Helênico. Arte Grega. Arte Etrusca e Arte Romana. As bases da civilização europeia – de Micenas à difusão do cristianismo. O fim da Idade Antiga.
História da Arte II	Ao final do período, o aluno deverá ser capaz de: caracterizar a Arte Medieval; identificar os elementos fundamentais das diferentes manifestações artísticas – dos primórdios da Arte Cristã ao final da Idade Média; relacionar a obra de arte com as civilizações dessa época.	A visão metafísica. Arte Cristã Primitiva. Arte Merovíngia e Carolíngia. Arte Bizantina. Arte Islâmica. Formação e desenvolvimento da Arte Gótica. A humanização do realismo. A arte do fim da Idade Média.

História da Arte III	Ao final do período, o aluno deverá ser capaz de: conhecer os fatos e as ideias que marcaram a transição do final da Idade Média ao surgimento dos tempos modernos; estabelecer os fatores socioeconomicoculturais que contribuíram para a transformação do pensamento medieval; identificar na obra de arte e nas várias correntes artísticas o papel das artes e a posição do artista na sociedade que caracteriza o período histórico dos séculos XV ao XVIII.	O fim da Idade Média e a emergência dos tempos modernos. A obra de arte e suas influências. Pré-Renascença. Novas concepções nas artes. A transformação social – fatores socioeconomicoculturais; a posição do artista e o alargamento do mercado de arte com o aparecimento dos centros urbanos. As ideias humanísticas. A Renascença – conceito e difusão. A Renascença na Itália, na Europa Central, em Flandres, na Alemanha, Inglaterra, França e Península Ibérica. As escolas da pintura renascentista italiana.
História da Arte IV	Ao final do período, o aluno deverá ser capaz de: conhecer os fatos e as ideias que marcaram a transição do final da Idade Média e o surgimento dos tempos modernos; estabelecer os fatores socioeconomicoculturais que contribuíram para a transformação do pensamento medieval; identificar na obra de arte e nas várias correntes artísticas o papel das artes e a posição do artista na sociedade que caracteriza o período histórico dos séculos XV ao XVIII.	A nova concepção da realidade: o Maneirismo. Reforma e Contra Reforma. Proposições do Concílio de Trento. Do Academicismo à iconografia moderna da Igreja. O Barroco leigo e eclesiástico: difusão e características. O Barroco Ibérico e o Novo Mundo. O Classicismo francês. O Rococó. Do sentimentalismo ao romantismo.
História da Arte V	Ao final do período, o aluno deverá ser capaz de: ter uma visão global dos movimentos artísticos que se sucederam, a partir do Neoclássico, durante o século XIX; analisar estes movimentos, através de um enfoque que conjugue as tendências da época e seus aspectos plásticos; alcançar um grau de identificação com as obras de arte do século XIX e com as raízes estéticas, plásticas, filosóficas e sociais que se motivaram.	O Neoclássico início do século XIX; Romantismo. Realismo. A nova visão; precursores. Impressionismo. Divisionismo. Art-Nouveau. Desenho de Humor.
História da Arte VI	Ao final do período, o aluno deverá ser capaz de: conceituar e estabelecer diferenças entre os movimentos surgidos após o Impressionismo do final do século XIX e as motivações diversas que os geraram.	A Arte do Século XX. Antecedentes: começos da Arte Moderna. A Arte depois da Primeira Grande Guerra. Do Dadaísmo ao Surrealismo. A Arte não-figurativa.
História da Arte VII	Ao final do período, o aluno deverá ser capaz de: conceituar e estabelecer diferenças entre os movimentos surgidos após o Impressionismo do final do século XIX e as motivações diversas que os geraram.	Arte Contemporânea. Os movimentos artísticos após a II Guerra Mundial. As novas proposições. Arte Cinética. A nova figuração.

História da Arte no Brasil		
Disciplina	Objetivo	Ementa
Arte no Brasil I	Ao final do período, o aluno deverá ser capaz de: historiar e analisar a evolução da Arte no Brasil, desde os tempos coloniais até os nossos dias; relacionar as manifestações de Arte com o desenvolvimento socioeconomicocultural e político de cada período da nossa História; estabelecer um roteiro de estudo para o conhecimento e avaliação da arte brasileira.	Primórdios da Arte Brasileira: o período colonial. Formação étnica. Sistema de governo. A ação da Igreja. O domínio holandês; os pintores de Nassau. A sociedade aurífera: os séculos CVII e XVIII. O Barroco em Minas Gerais. Vinda da corte. A Missão Artística Francesa e a Imperial da Academia de Belas Artes.
Arte no Brasil II	Ao final do período, o aluno deverá ser capaz de: historiar e analisar a evolução da Arte no Brasil, desde os tempos coloniais até os nossos dias; relacionar as manifestações de Arte com o desenvolvimento socioeconomicocultural e político de cada período da nossa História; estabelecer um roteiro de estudo para o conhecimento e avaliação da arte brasileira.	A Pintura no Império. A República e a Escola de Belas Artes. O academicismo Neoclássico. O início do século XX. A semana de 1922 e a Revolução da Arte Brasileira; fatores e repercussão. Intensificação do Intercâmbio artístico. Arte Contemporânea. Criação do Museu de Arte Moderna. As Bienais. Confronto com a atualidade artística mundial.

Fonte: Processo UERJ 605/DAA/1980.

ANEXO 8. Currículo do Curso de Educação Artística (licenciatura plena), com habilitação em História da Arte aprovado pelo em 1982.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à História da Arte • Estudos de História • Arte e Comunicação • Filosofia da Arte • Sociologia da Arte • Psicologia da Arte • Fundamentos da Educação Artística • Formas de Expressão e Comunicação Artística I
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte (Pré História e Antiga) • Estudos de História II • Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana I • Estética e Teoria da Arte I • Cultura Contemporânea • Teoria da Percepção • Formas de Expressão e Comunicação Artística II • Metodologia Científica
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte (Medieval) • Folclore Brasileiro I • Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana II • Estética e Teoria da Arte II • Cultura Brasileira I • Formas de Expressão e Comunicação Artística III
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte (séculos XV-XVI) • Folclore Brasileiro II • Fundamentos de Expressão e Comunicação Humana III • Estética e Teoria da Arte III • Cultura Brasileira II • Criteriologia I • Formas de Expressão e Comunicação Artística IV

5º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte (séculos XVII-XVIII) • Folclore Brasileiro III • Arte Pré-Colombiana • Psicologia da Educação • Estrutura e Funcionamento do Ensino • Criteriologia II • Sociologia da Educação • Formas de Expressão e Comunicação Artística V • Optativa I (Artes Industriais / Cultura Musical I / Expressão Corporal)
6º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte (século XIX) • Artes no Brasil I • Arte Primitiva • Filosofia da Educação • Didática • Prática de Ensino • Arte Oriental • Optativa II (Arte e Tecnologia / Cultura Musical II / Evolução do Teatro e da Dança)
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte (Moderna e Contemporânea I) • Artes no Brasil II • Eletivas Pedagógicas • Prática de Ensino Específica I • Optativa III (Evolução do Gosto e da Moda / Cultura Literária I / Cultura Teatral e Cinematográfica I)
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte Moderna e Contemporânea II • Preservação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional • Projeto de Pesquisa Artística • Prática de Ensino Específica II • Optativa IV (Arte e Publicidade / Cultura Literária II / Cultura Teatral e Cinematográfica II)

ANEXO 8-A. Fluxograma do Curso de Educação Artística (licenciatura plena), com habilitação em História da Arte aprovado pelo em 1982.

Fonte: Site do Instituto de Artes da UERJ.

Fluxograma do Curso de Educação Artística, com habilitação em História da Arte (licenciatura). Disponível em <http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/fluxogramas/fluxograma_educacao_artistica.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2016.

ANEXO 9. Currículo do curso de Artes (licenciatura e/ou bacharelado com habilitação em História da Arte) do ART/UERJ, em vigor a partir de 2002.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e História da Arte [DNC / DTHA] • Estética e Teoria da Arte I [DNC / DTHA] • Fundamentos da Linguagem Visual [DNC / DLA] • Pesquisa de Materiais I [DNC / DLA] • Formas de Expressão Artística: Dança [DNC / DLA] • Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana I [DNC / DEACP] • Arte-Educação I [DNC / DEACP]
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte I [DNC / DTHA] • Estética e Teoria da Arte II [DNC / DTHA] • Desenho I [DNC / DLA] • Pesquisa de Materiais II [DNC / DLA] • Formas de Expressão Artística: Teatro [DNC / DLA] • Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana II [DNC / DEACP] • Arte-Educação II [DNC / DEACP]
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte II [DNC / DTHA] • Estética e Teoria da Arte III [DNC / DTHA] • Desenho II [DNC / DLA] • Pintura [DNC / DLA] • Formas de Expressão Artística: Música [DNC / DLA] • Arte Popular I [DNC / DEACP] • Metodologia do Ensino da Arte I [DNC / DEACP]
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte III [DNC / DLA] • Estética e Teoria da Arte IV [DNC / DLA] • Imagem Técnica [DNC / DLA] • Gravura [DNC / DLA] • Formas de Expressão Artística: Teatro [DNC / DLA] • Arte Popular II [DNC / DEACP] • Metodologia do Ensino da Arte II [DNC / DEACP]
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte IV [DNE / DTHA] • História da Arte no Brasil I [DNE / DTHA] • Historiografia da Arte I [DNE / DTHA] • Estudos Especiais de História da Arte I [DNE / DTHA] • Eletiva I (Arte no Oriente [DTHA] / Teatro Moderno e Contemporâneo [DLA] / Arte Popular III [DEACP] / Ensino da Arte e Contemporaneidade [DEACP]) [DNE] • Psicologia da Educação [DNE/DMPL] • Estrutura e Funcionamento do Ensino [DNE / DMPL] • Eletiva do Módulo Pedagógico [DNE / DMPL] • Seminário de Teoria e História da Arte I [DNE / DEBHA / DTHA]

6º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte V [DNE / DTHA] • História da Arte no Brasil II [DNE / DTHA] • Historiografia da Arte II [DNE / DTHA] • Estudos Especiais de História da Arte II [DNE / DTHA] • Eletiva II (Arte na África e na Oceania [DTHA] / Estudos de Dança [DLA] / Arte Indígena [DEACP] / Patrimônio Cultural [DEACP]) [DNE] • Didática [DNE / DMPL] • Prática de Ensino [DNE / DMPL] • Eletiva do Módulo Pedagógico II [DNE / DMPL] • Seminário de Teoria e História da Arte II [DNE / DEBHA / DTHA]
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte VI [DNE / DTHA] • História da Arte no Brasil III [DNE / DTHA] • Trabalho Final de Graduação I (História da Arte) [DNE / DTHA] • Estudos Especiais de História da Arte III [DNE / DTHA] • Eletiva III (Arte na América Latina I [DTHA] / Cinema [DLA] / Cultura Musical [DLA] / Cerâmica [DEACP]) [DNE] • Sociologia da Educação [DNE / DMPL] • Prática de Ensino Específica I (História da Arte) [DNE / DELHA / DEACP] • Eletiva do Módulo Pedagógico (III) [DNE / DMPL] • Seminário de Teoria e História da Arte III [DNE / DEBHA]
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte VII [DNE / DTHA] • Historiografia da Arte no Brasil [DNE / DTHA] • Trabalho Final de Graduação II (História da Arte) [DNE / DTHA] • Estudos Especiais de História das Artes IV [DNE / DTHA] • Eletiva IV (Arte na América Latina II [DTHA] / Estética e Poética [DTHA] / Linguagem Gráfica [DEACP]) [DNE] • Filosofia da Educação [DNE / DMPL] • Prática de Ensino Específica II (História da Arte) [DNE / DELHA / DEACP] • Seminário de Teoria e História da Arte IV [DNE / DEBHA]

Legenda:

- **DNC** – Disciplinas do Núcleo Comum (também chamado de “Ciclo Básico”, currículo compartilhado não só entre as duas habilitações em História da Arte, como também outras duas em Artes Plásticas);
- **DNE** – Disciplinas do Núcleo Específico (também chamado de “Ciclo Profissional”);
- **DEBHA** – Disciplinas específicas do Bacharelado em História da Arte;
- **DELHA** – Disciplinas específicas da Licenciatura em História da Arte;
- **DMPL** – Disciplinas do Módulo Pedagógico de todos os cursos de Licenciaturas;
- **DTHA** – Disciplinas do Departamento de Teoria e História da Arte;
- **DLA** – Disciplinas do Departamento de Linguagens Artísticas;
- **DEACP** – Disciplinas do Departamento de Ensino de Arte e Cultura Popular.

ANEXO 9-A. Fluxograma do Curso de Artes (licenciatura e/ou bacharelado com habilitação em História da Arte) do ART/UERJ, em vigor a partir de 2002.

Fontes: **Site do Instituto de Artes da UERJ.**

Fluxograma do Curso de Graduação em Artes, com habilitação em História da Arte (bacharelado e licenciatura).

Disponível em

<http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/fluxogramas/fluxograma_historia_arte_bacharelado_licenciatura.pdf>.

Fluxograma do Curso de Graduação em Artes, com habilitação em História da Arte (bacharelado). Disponível em

<http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/fluxogramas/fluxograma_historia_arte_bacharelado.pdf>.

Fluxograma do Curso de Graduação em Artes, com habilitação em História da Arte (licenciatura). Disponível em

<http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/fluxogramas/fluxograma_historia_arte_licenciatura.pdf>.

Acesso em: 28 de fevereiro de 2016.

ANEXO 10. Currículo do bacharelado em História da Arte do ART/UERJ, em vigor a partir de 2006.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte I [DNC / DTHA] • Arte e Antropologia I [DNC / DEACP] • Arte e Institucionalização [DNC / DTHA] • Arte e Materialidade [DNC / DLA] • Arte e Visualidade [DNC / DLA] • Dança: Processos e Modalidades [DNC / DLA]
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte II [DNC / DTHA] • Arte e Antropologia II [DNC / DEACP] • Estética e Teoria da Arte I [DNC / DTHA] • Desenho: Processos e Modalidades [DNC / DLA] • Escultura: Processos e Modalidades [DNC / DLA] • Teatro: Processos e Modalidades [DNC / DLA]
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte III [DNC / DTHA] • Arte e Antropologia III [DNC / DEACP] • Estética e Teoria da Arte II [DNC / DTHA] • Pintura: Processos e Modalidades [DNC / DLA] • Campo Ampliado da Escultura [DNC / DLA] • Arte e Escritura [DNC / DTHA] • Historiografia da Arte I [DNE / DTHA]
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte IV [DNC / DTHA] • História da Arte no Brasil I [DNC / DTHA] • Estética e Teoria da Arte III [DNC / DTHA] • Gravura: Processos e Modalidades [DNC / DLA] • Música: Processos e Modalidades [DNC / DLA] • Seminário de História, Crítica e Teoria da Arte I [DNE / DTHA] • Historiografia da Arte II [DNE / DTHA]
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte V [DNC / DTHA] • História da Arte no Brasil II [DNC / DTHA] • Estética e Teoria da Arte IV [DNC / DTHA] • Cinema: Processos e Modalidades [DNC / DLA] • Fotografia: Processos e Modalidades [DNC / DLA] • Seminário de História, Crítica e Teoria da Arte II [DNE / DTHA] • Seminário de História, Crítica e Teoria da Arte III [DNE / DTHA]

6º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte VI [DNC / DTHA] • História da Arte no Brasil III [DNC / DTHA] • Vídeo: Processos e Modalidades [DNC / DLA] • Laboratório de História, Crítica e Teoria da Arte I [DNE / DTHA] • Seminário de História, Crítica e Teoria da Arte IV [DNE / DTHA] • Seminário de História, Crítica e Teoria da Arte V [DNE / DTHA] • Historiografia da Arte III [DNE / DTHA]
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Final de Graduação I [DNE / DTHA] • Eletiva Definida* [DNE] • Eletiva Definida* [DNE] • Laboratório de História, Crítica e Teoria da Arte II [DNE / DTHA] • Seminário de História, Crítica e Teoria da Arte VI [DNE / DTHA] • Seminário de História, Crítica e Teoria da Arte VII [DNE / DTHA] • Historiografia da Arte no Brasil [DNE / DTHA]
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Final de Graduação II [DNE / DTHA] • Eletiva Restrita** [DNE] • Laboratório de História, Crítica e Teoria da Arte III [DNE / DTHA] • Laboratório de História, Crítica e Teoria da Arte IV [DNE / DTHA] • Seminário de História, Crítica e Teoria da Arte VIII [DNE / DTHA]

Legenda:

- **DNC** – Disciplinas do Núcleo Comum (também chamado de “Ciclo Básico”);
- **DNE** – Disciplinas do Núcleo Específico (também chamado de “Ciclo Profissional”);
- **DTHA** – Disciplinas do Departamento de Teoria e História da Arte;
- **DLA** – Disciplinas do Departamento de Linguagens Artísticas;
- **DEACP** – Disciplinas do Departamento de Ensino de Arte e Cultura Popular.

Informações complementares:

* Eletivas Definidas História da Arte: Arte e Identidade / Arte Indígena / Carnaval: Processos e Construções / Cerâmica / Corpo, Espaço e Improvisação / Elementos da linguagem gráfica e imagem digital em arte / Ensino da Arte e Contemporaneidade / Expressão Corporal / Indumentária: Expressões e Significados / Linguagem Gráfica / Músicas e Músicos do Brasil / Patrimônio Cultural / Performance – Processos e Modalidades / Pintura e Intermeios / Processos de Criação na Cena Contemporânea / Projeto e Portfólio para artista visual: documentação, desenvolvimento e apresentação / Sistemas de Arte em Rede / Teatro no Brasil / Tópicos Especiais em História da Dança / Tópicos Especiais em História da Música / Tópicos Especiais em História e Teoria do Teatro.

** Eletivas Restritas História da Arte: Arte e África / Arte e Afro-Brasilidade / Arte e América Latina I / Arte e América Latina II / Arte e Curadoria / Arte e Oceania / Arte e Oriente / Estética e Semiologia.

ANEXO 10-A. Fluxograma do bacharelado em História da Arte do ART/UERJ, em vigor a partir de 2006.

**Curso: História da Arte - Bacharelado
Unidade Responsável: Instituto de Artes**

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
História da Arte I ART 01-09405 4/60	História da Arte II ART 01-09406 4/60	História da Arte III ART 01-09407 4/60	História da Arte IV ART 01-09408 4/60	História da Arte V ART 01-09409 4/60	História da Arte VI ART 01-09410 4/60	Trabalho Final da Graduação I ART 01-09817 4/60	Trabalho Final da Graduação II ART 01-09818 4/60
Arte e Antropologia I ART 03-09855 4/60	Arte e Antropologia II ART 03-09856 4/60	Arte e Antropologia III ART 03-09857 4/60	História da Arte no Brasil I ART 01-09411 4/60	História da Arte no Brasil II ART 01-09412 4/60	História da Arte no Brasil III ART 01-09413 4/60	Eletiva	Eletiva
Arte e Institucionalização ART 01-09415 4/60	Estética e Teoria da Arte I ART 01-09416 4/60	Estética e Teoria da Arte II ART 01-09417 4/60	Estética e Teoria da Arte III ART 01-09418 4/60	Estética e Teoria da Arte IV ART 01-09419 4/60	Video - Processos e Modalidades ART 02-09828 2/60	Eletiva	Eletiva
Arte e Materialidade ART 02-09825 2/60	Desenho - Processos e Modalidades ART 02-09822 2/60	Pintura - Processos e Modalidades ART 02-09827 2/60	Gravura - Processos e Modalidades ART 02-09826 2/60	Cinema - Processos e Modalidades ART 02-09829 2/60	Lab. de Hist. Crit. e Teor. da Arte I ART 01-09428 4/60	Lab. de Hist. Crit. e Teor. da Arte II ART 01-09429 4/60	Lab. de Hist. Crit. e Teor. da Arte III ART 01-09430 4/60
Arte e Visualidade ART 02-09830 2/60	Escultura - Processos e Modalidades ART 02-09831 2/60	Campo Ampliado da Escultura ART 02-09832 2/60	Música - Processos e Modalidades ART 02-09833 2/60	Fotografia - Processos e Modalidades ART 02-09823 2/60	Sem. de Hist. Crit. e Teor. da Arte V ART 01-09424 4/60	Sem. de Hist. Crit. e Teor. da Arte VI ART 01-09425 4/60	Lab. de Hist. Crit. e Teor. da Arte IV ART 01-09431 4/60
Dança - Processos e Modalidades ART 02-09824 2/60	Teatro - Processos e Modalidades ART 02-09834 2/60	Arte e Escrita ART 01-09414 4/60	Sem. de Hist. Crit. e Teor. da Arte I ART 01-09420 4/60	Sem. de Hist. Crit. e Teor. da Arte II ART 01-09421 4/60	Sem. de Hist. Crit. e Teor. da Arte IV ART 01-09423 4/60	Sem. de Hist. Crit. e Teor. da Arte VII ART 01-09426 4/60	Sem. de Hist. Crit. e Teor. da Arte VIII ART 01-09427 4/60
		História da Arte I ART 01-09401 4/60	História da Arte II ART 01-09402 4/60	Sem. de Hist. Crit. e Teor. da Arte III ART 01-09422 4/60	História da Arte III ART 01-09403 4/60	História da Arte no Brasil ART 01-09404 4/60	

- O tempo de integralização do currículo é de, no mínimo, 8 (oito) períodos e, no máximo, 14 (quatorze) períodos.

Obs.: Os números situados no canto inferior direito do retângulo indicam o nº de créditos e a carga horária da disciplina respectivamente.

-Total de horas do curso: 3075h

-Total de créditos do curso: 177

-Créditos em disc. obrigatórias - 170

-Créditos em disc. eletivas - 07, sendo no mínimo 3 créditos em eletiva RESTRITA deste núcleo.

Deliberação nº 10/2009
Versão 1

(Atualizado em 02/06/2011)

Fontes:

Site do Instituto de Artes da UERJ.

Fluxograma do Curso de Graduação em História da Arte (bacharelado). Disponível em:
<http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/historia_da_arte.pdf>.

Site do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da UERJ.

Ementário do Curso de Graduação em História da Arte (bacharelado) Disponível em:
<http://www.ementario.uerj.br/cursos/historia_da_arte.html>.

Acesso em: 28 de fevereiro de 2016.

ANEXO 11. Objetivos e ementas das disciplinas de “História da Arte” e “História da Arte no Brasil” do currículo do bacharelado em História da Arte do ART/UERJ em vigor a partir de 2006.

História da Arte		
Disciplina	Objetivo	Ementa
História da Arte I	Estudar obras consideradas paradigmáticas produzidas durante a assim chamada pré-história e a antiguidade – representativas sobretudo da arte mesopotâmica, egípcia, persa, minóico-micênica e greco-romana – propondo uma aproximação transdisciplinar que também traga à consideração questões relativas à história da filosofia, da literatura e da cultura. Problematicar a periodização orgânica vinculada à arte greco-romana e os conceitos fundamentais “clássico” e “classicismo”.	Projeção e análise de obras de arte produzidas durante o período paleolítico, mesolítico, neolítico, mesopotâmico, egípcio, persa, minóico-micênico e greco-romano; discussão de termos e conceitos tradicionalmente vinculados a eles; estudo da sua recepção pela arte ocidental posterior a partir de exemplos significativos.
História da Arte II	Investigar a arte bizantina, a formação da arte islâmica, e a influência de ambas sobre a arte do Ocidente. Analisar a arte europeia ocidental da Alta Idade Média, a problemática de sua periodização, o conflito entre as tradições do Classicismo antigo e a espiritualidade de uma arte essencialmente cristã, a diferenciação entre a arte românica e a arte gótica e suas relações com as questões sociais, econômicas, religiosas e filosóficas da Plena e da Baixa Idade Média.	Estudo de obras de arte bizantinas, islâmicas, merovíngias, carolíngias, românicas e góticas produzidas ao longo da Idade Média, considerando suas inter-relações e seu legado às fases posteriores da cultura artística do Ocidente.
História da Arte III	Possibilitar a construção de um repertório conceitual e visual relativo a obras de arte produzidas na Europa – com especial ênfase na Itália – de Giotto aos assim chamados maneiristas da segunda metade do Quinhentos; propor uma atualização bibliográfica e uma revisão historiográfica, de Vasari a Burkhardt, relativa ao período em questão; analisar a trajetória do conceito “humanismo” e seu vínculo às artes visuais; pesquisar a recepção da tradição clássica pelas distintas vertentes artísticas renascentistas.	Redefinição dos termos “Renascimento” e “Maneirismo” à luz de pesquisas recentes; introdução de algumas das principais teorias artísticas tradicionalmente vinculadas a eles; projeção e análise de reproduções de obras de arte produzidas no período em questão.
História da Arte IV	Possibilitar a construção de um repertório conceitual e visual relativo a obras de arte realizadas na Europa entre o início do século XVII e o primeiro quartel do século XIX. Apresentar uma revisão histórico-artística e uma atualização bibliográfica sobre temas relativos a este arco temporal.	Redefinição dos termos barroco, rococó e neoclássico à luz de pesquisas recentes; introdução de algumas das principais teorias artísticas tradicionalmente vinculadas a eles; projeção e análise de reproduções de obras de arte produzidas no período em questão.

História da Arte V	<p>Problematizar a Arte Moderna, enfocando os principais artistas e correntes artísticas – do Pós-Impressionismo (Cézanne, Van Gogh, Gauguin) à Escola de Nova York (Pollock e o Expressionismo Abstrato), bem como a questão da autonomia da obra de arte e a experiência da arte como ruptura e busca do novo. Realizar pesquisa de campo.</p>	<p>Fotografia, impressionismo, fragmentação da forma. Funcionalidade e modernidade. A codificação teórica da modernidade artística. O contato com a alteridade: arte africana, arte oriental. A autonomia da obra de arte moderna. As questões formais e seus limites. O papel das vanguardas e a arte como ruptura e busca do novo. As relações entre arte e renovação histórica. Os principais movimentos artísticos do período, assim como as obras e artistas mais significativos. Arte e experimentação. Relações entre arte e técnica. A internacionalização da arte. Possibilidade de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens à cidades cujos patrimônios artísticos e culturais sejam de interesse para a disciplina – trabalho de campo.</p>
História da Arte VI	<p>Problematizar a Arte Contemporânea, enfocando os principais artistas e correntes artísticas – da crise da Escola de Nova York e do Modernismo Europeu às transformações processadas nas últimas décadas, abordando a ampliação dos campos fenomênico, cultural e conceitual da arte.</p>	<p>A crise das vanguardas e a tradição do novo; o moderno e o contemporâneo; as principais correntes artísticas da contemporaneidade, suas obras e artistas mais significativos; os limites do formalismo, os novos meios (instalação, performance, vídeo-arte, etc.) e o campo experimental; o campo ampliado da arte contemporânea; arte e sistema de arte; as transformações da esfera pública e seu impacto no campo da arte; a utilização de estratégias comunicativas e de novas tecnologias da comunicação; questões do espaço pluri-sensorial; a obra aberta e a participação do espectador; a problematização da imagem; questões culturais, de gênero e de identidade. Possibilidade de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens à cidades cujos patrimônios artísticos e culturais seja de interesse para a disciplina – trabalho de campo.</p>

História da Arte no Brasil		
Disciplina	Objetivo	Ementa
História da Arte no Brasil I	Investigar a sintaxe formal da arte maneirista, barroca, rococó e neoclássica no Brasil, familiarizando o aluno com a sua especificidade na América do Sul. Ao final do período o aluno deve reconhecer exemplos arquitetônicos, pictóricos e escultóricos da arte brasileira colonial e imperial. Realizar pesquisas de campo.	O maneirismo, o barroco, o rococó e o neoclássico no Brasil. Trasladações e adaptações locais dos modelos europeus. Expressões artísticas no Nordeste, na região da mineração, no Sudoeste e no Sul do Brasil. Possibilidade de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens à cidades cujos patrimônios artísticos e culturais seja de interesse para a disciplina – trabalho de campo.
História da Arte no Brasil II	Estudar a crise da arte acadêmica e o início da modernidade no Brasil, considerando as principais obras, questões e artistas, destacando o problema da transladação e adaptação dos modelos europeus e seus questionamentos a partir do modernismo. Realizar pesquisas de campo.	Expressões históricas da arte oitocentista no Brasil. Trasladação e adaptação dos modelos europeus. A Academia e seu questionamento. Modernismo e arte moderna até a década de 1930. Possibilidade de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens à cidades cujos patrimônios artísticos e culturais seja de interesse para a disciplina – trabalho de campo.
História da Arte no Brasil III	Problematizar a Arte Moderna e Contemporânea no Brasil, apresentando os diferentes movimentos, artistas e tendências, analisando a afirmação do campo autônomo da arte a partir da formação do sistema artístico brasileiro. Realizar pesquisas de campo.	A questão dos limites entre o modernismo e a modernidade artística no Brasil; autonomia poética e os problemas da linguagem artística; a legitimidade do moderno e as tradições culturais; o problema do sistema de arte brasileiro; engajamento político e autonomia artística; a ampliação do campo artístico na contemporaneidade. Possibilidade de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens a cidades cujos patrimônios artísticos e culturais sejam de interesse para a disciplina – trabalho de campo.

Fonte: Ementário do Bacharelado em História da Arte do ART/UERJ – Arquivo do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Sub-Reitoria de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DEP/SR-1/UERJ). Disponível em: <http://www.ementario.uerj.br/cursos/historia_da_arte.html>. Acesso em: 23 de julho de 2017.

ANEXO 12. Objetivos e ementas das disciplinas de “História da Arte” do currículo do bacharelado em História da Arte do ART/UERJ em vigor a partir de 2009; e das disciplinas “História da Arte no Brasil” em processo de implantação.

Bacharelado em História da Arte ART/UERJ		
História da Arte		
Disciplina	Objetivo	Ementa
História da Arte I: Arte e Cultura Material	Examinar historicamente a delimitação conceitual e fenomênica da arte relacionada à produção material das condições da existência humana em diferentes recortes espaço-temporais. Possibilitar a reflexão crítica e a construção de repertórios conceitual e plástico-visual. Problematicar as noções de arte total e de estilo artístico. Realizar trabalho de campo.	Análise de obras de arte, culturas e processos artísticos considerados paradigmáticos quanto à relação entre arte e cultura material, arte e artesanato, arte e indústria, arte e sistemas de informação. Estudo das noções de arte total e de estilo artístico, da configuração da arte como indicativo cultural de regiões, cidades, nações, continentes, segundo recortes e articulações espaço-temporais diversos. Exame dos modos como tradições artísticas são produzidas e recebidas em diferentes contextos sociais. Observação de intercâmbios de distintos momentos de uma mesma cultura artística e trocas entre culturas diversas. Análise crítica dos termos e conceitos artísticos, bem como das teorias artísticas a eles referidas. Problematicação de recortes periódicos e espaciais. Produção de discursos orais e escritos analíticos de questões discutidas na disciplina. Realização de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens a cidades cujos patrimônios artísticos e culturais sejam de interesse para a disciplina – trabalho de campo.

Bacharelado em História da Arte ART/UERJ		
História da Arte		
Disciplina	Objetivo	Ementa
História da Arte II: Arte, Pensamento e Forma	Examinar historicamente a delimitação conceitual e fenomênica da arte relacionada aos sistemas de pensamento e aos processos de formalização, em diferentes recortes espaço-temporais. Possibilitar a reflexão crítica e a construção de repertórios conceitual e plástico-visual. Realizar trabalho de campo.	Análise de obras de arte, culturas e processos artísticos considerados paradigmáticos quanto à relação entre arte, pensamento e forma. Estudo das noções de arte total e de estilo artístico, bem como das relações entre arte e sistemas de pensamento, arte e filosofia, arte e crítica, arte e teoria, estilo artístico e espírito de época, sistemas de formalização artística e de pensamento, nos múltiplos processos e articulações espaço-temporais diversos. Exame dos modos como tradições artísticas são produzidas e recebidas em diferentes contextos sociais. Observação de intercâmbios de distintos momentos de uma mesma cultura artística e trocas entre culturas diversas. Análise crítica dos termos e conceitos artísticos, bem como das teorias artísticas a eles referidas. Problemática de recortes periódicos e espaciais. Produção de discursos orais e escritos analíticos de questões discutidas na disciplina. Realização de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens a cidades cujos patrimônios artísticos e culturais sejam de interesse para a disciplina – trabalho de campo.

Bacharelado em História da Arte ART/UERJ

História da Arte

Disciplina	Objetivo	Ementa
História da Arte III: Arte e Religião	Examinar historicamente a delimitação conceitual e fenomênica da arte relacionada aos sistemas religiosos de diferentes recortes espaço-temporais. Possibilitar a reflexão crítica e a construção de repertórios conceitual e visual. Realizar trabalho de campo.	Análise de obras de arte, culturas e processos artísticos considerados paradigmáticos quanto à relação entre arte e sistemas religiosos. Estudo das noções de arte sacra e de estilo artístico, bem como as conexões entre arte e sistemas de representação simbólico-religiosa, aura artística e religiosa, nos múltiplos processos e culturas artísticos, segundo recortes e articulações espaço-temporais diversos. Análise da arte como elemento estruturante de sistemas mágico-religiosos, conforme inscritos em sua simbólica, seu aparato físico e suas práticas. Exame dos modos como tradições artísticas são produzidas e recebidas em diferentes contextos sociais. Observação de intercâmbios de distintos momentos de uma mesma cultura artística e trocas entre culturas diversas. Análise crítica dos termos e conceitos artísticos, bem como das teorias artísticas a eles referidas. Produção de discursos orais e escritos analíticos de questões discutidas na disciplina. Problemática de recortes periódicos e espaciais. Realização de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens a cidades cujos patrimônios artísticos e culturais sejam de interesse para a disciplina – trabalho de campo.

Bacharelado em História da Arte ART/UERJ		
História da Arte		
Disciplina	Objetivo	Ementa
História da Arte IV: Arte e Política	Examinar historicamente a delimitação conceitual e fenomênica da arte relacionada tanto aos sistemas político-administrativos quanto a instâncias laicas e não-governamentais, em diferentes recortes espaciais e temporais. Possibilitar a reflexão crítica e a construção de repertórios conceitual e visual. Realizar trabalho de campo.	<p>Análise de obras de arte, culturas e processos artísticos considerados paradigmáticos quanto à relação entre arte e sistemas político-administrativos. Estudo das noções de arte estatal, arte nacional, arte do povo e estilo artístico, bem como questões como a dimensão pública da arte, as relações entre arte e sistemas de representação simbólica da esfera político-social, arte e cidadania, arte e política, arte e ideologia, nos múltiplos processos e culturas artísticos, segundo recortes e articulações espaço-temporais diversos.</p> <p>Análise da configuração da arte tanto como elemento estruturante de sistemas político-sociais tais como movimentos sociais, partidos políticos, governos, reinados, quanto como parte dos sistemas de representação de indivíduos, grupos e coletividades socialmente referenciados, os diferenciando a partir de clivagens sociais e históricas (gênero, sexo, etnia, religião, políticas e outras), conforme inscritos em sua simbólica, seu aparato físico e suas práticas. Observação de intercâmbios de distintos momentos de uma mesma cultura artística e trocas entre culturas diversas.</p> <p>Análise crítica dos termos e conceitos artísticos, bem como das teorias artísticas a eles referidas. Produção de discursos orais e escritos analíticos de questões discutidas na disciplina. Problemática de recortes periódicos e espaciais. Realização de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens a cidades cujos patrimônios artísticos e culturais sejam de interesse para a disciplina – trabalho de campo.</p>

Bacharelado em História da Arte ART/UERJ

História da Arte

Disciplina	Objetivo	Ementa
História da Arte V: Arte e Sistema de Arte	Compreender historicamente a delimitação conceitual e fenomênica da arte como um sistema – o sistema de arte – relacionado aos demais sistemas sociais em diferentes recortes espaciais e temporais. Possibilitar a reflexão crítica e a construção de repertórios conceitual e visual. Realizar trabalho de campo.	Análise de obras de arte, culturas e processos artísticos considerados paradigmáticos quanto à condição da arte como um sistema em relação aos demais sistemas sociais. Estudo de questões como as de autonomia e de reflexividade da arte, suas implicações nas dinâmicas entre o sistema de arte e os demais sistemas, bem como a noção de estilo artístico, nos múltiplos processos e culturas artísticos, segundo recortes e articulações espaço-temporais diversos. Análise da arte como modo de representação da própria arte e de seu campo, conforme inscritos em suas instituições, sua simbólica, seu aparato físico, seus ritos e práticas. Observação de intercâmbios de distintos momentos de uma mesma cultura artística e trocas entre culturas diversas. Análise crítica dos termos e conceitos artísticos, bem como das teorias artísticas a eles referidas. Problemática de recortes periódicos e espaciais. Produção de discursos orais e escritos analíticos de questões discutidas na disciplina. Realização de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens a cidades cujos patrimônios artísticos e culturais sejam de interesse para a disciplina – trabalho de campo.

Bacharelado em História da Arte ART/UERJ		
História da Arte		
Disciplina	Objetivo	Ementa
História da Arte VI: Arte e Vitalidade	Compreender historicamente a delimitação conceitual e fenomênica da arte relacionada à produção material e simbólica das condições da existência humana a partir de diferentes experiências individuais, em diferentes recortes espaciais e temporais. Possibilitar a reflexão crítica e a construção de repertórios conceitual e visual. Realizar trabalho de campo.	Análise de obras de arte, culturas e processos artísticos considerados paradigmáticos quanto à relação entre arte e sistema vital. Estudo da noção de estilo artístico e das relações entre arte e psiquismo, assim como as relações entre arte, construção e crise de subjetividade; arte e representação individual; arte e auto-representação; arte e biografia; arte e vida; arte e corpo; arte e pulsão; arte e esquizofrenia; arte e humanismo; arte e memória; criação e autoria; individualidade e estilo artístico; nos múltiplos processos e culturas artísticos segundo recortes e articulações espaço-temporais diversos. Análise da arte como modalidade de expressão pessoal, conforme inscritos em simbólicas, aparatos físicos e práticas. Observação de intercâmbios de distintos momentos de um mesmo artista e trocas entre artistas diversos. Análise crítica dos termos e conceitos artísticos, bem como das teorias artísticas a eles referidas. Produção de discursos orais e escritos analíticos de questões discutidas na disciplina. Problemática de recortes periódicos e espaciais. Realização de visitas a monumentos, instituições de arte e cultura e viagens a cidades cujos patrimônios artísticos e culturais sejam de interesse para a disciplina – trabalho de campo.

História da Arte, Arte e Brasil

Disciplina	Descritivo
História da Arte, Arte e Brasil: Modelos e tradições	Analisar o trânsito de objetos de arte, práticas artísticas e discursos históricos no campo das artes visuais no Brasil, a partir da investigação do problema da recepção de modelos e tradições. Pensar nas diferentes formas de relação da arte no Brasil com padrões, movimentos, convenções, tradições, tipos e modelos artísticos. Estudar a cristalização, transmissão, transmutação, transposição, empréstimo, apropriação e transformação das tradições. Analisar as relações entre tradições locais e externas. Problematicar os múltiplos sentidos dos termos "modelo" e "tradição", de modo a entrelaçar produções artísticas e culturais de diferentes momentos e lugares, discutindo de modo amplo a relação entre história da arte, arte e Brasil.
História da Arte, Arte e Brasil: mundializações e políticas da alteridade	Analisar o trânsito de objetos de arte, práticas artísticas e discursos históricos no campo das artes visuais no Brasil, a partir da investigação do problema da mundialização e das políticas da alteridade. Problematicar a questão da globalização e da valorização das culturas locais a partir da produção artística brasileira. Problematicar os diferentes instantes de mundialização da arte no Brasil (descobrimientos, missões religiosas, cultura barroca, arte acadêmica, vanguardas modernas, globalização contemporânea, entre outros exemplos), de modo a entrelaçar produções artísticas e culturais de distintos momentos e lugares, discutindo de modo amplo a relação entre história da arte, arte e Brasil.
História da Arte, Arte e Brasil: sistemas de arte e instituições	Analisar o trânsito de objetos de arte, práticas artísticas e discursos históricos no campo das artes visuais no Brasil, a partir da investigação do problema do sistema artístico e dos processos de institucionalização. Compreender historicamente a formação do sistema de arte no Brasil, analisando o problema cultural do contato entre artistas, público, críticos, historiadores, instituições e mercado de arte. Problematicar os processos de institucionalização (produção, circulação, exibição, encomendas, formação, crítica, mercado etc.), de modo a entrelaçar produções artísticas e culturais de diferentes momentos e lugares, discutindo de modo amplo a relação entre história da arte, arte e Brasil.

Fontes: SIQUEIRA in: CONDURU e SIQUEIRA, 2009, pp.71-75; SIQUEIRA, 2016, pp.295-296.

ANEXO 13. Currículo do bacharelado em História da Arte da EBA/UFRJ, em vigor a partir de 2009.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • História das Artes Visuais I [DNB] • Historiografia da Arte I [DNB] • Arte e Antropologia I [DNB] • Metodologia da Pesquisa [DND] • Processos das Artes Visuais [DNA] • Arte e Filosofia [DNB]
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • História das Artes Visuais II [DNB] • Historiografia da Arte II [DNB] • Arte e Antropologia II [DNB] • Arte Decorativa A: Mobiliário / Têxteis [DND] • Teoria do Ornato [DND] • Teoria da Imagem [DNB] • Estética I [DNB] • Eletiva • Atividades complementares
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Estética II [DNB] • História das Artes Visuais III [DNB] • Historiografia da Arte III [DNB] • Arte e Natureza [DNA] • Artes Decorativas B: Ourives / Vidro / Cerâmica [DND] • História da Arte no Brasil I [DNB] • Arte Africana e Arte Afro-brasileira [DND] • Eletiva
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • História das Artes Visuais IV [DNB] • Historiografia da Arte Brasil [DNB] • Crítica de Arte I [DNB] • Teoria da Imagem e da Comunicação [DNB] • Arte Pré-colombiana [DND] • História da Arte no Brasil II [DNB] • Seminário de História e Teoria da Arte I [DND] • Eletiva
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • História das Artes Visuais V [DNB] • História da Fotografia e das Artes Gráficas [DND] • Crítica de Arte II [DNB] • História do Cinema [DND] • Arte Colonial nas Américas [DND] • História da Arte no Brasil III [DNB] • Seminário de História e Teoria da Arte II [DND] • Eletiva

6º período	<ul style="list-style-type: none"> • História das Artes Visuais VI [DNB] • História da Computação Gráfica e Novas Mídias [DND] • Arte Oriental: Índia, China e Japão [DND] • História do Design [DND] • Arte América Latina: séculos XIX e XX [DND] • História da Arte no Brasil IV [DNB] • Seminário de História e Teoria da Arte III [DND] • Eletiva
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • História das Artes Visuais VII [DNB] • Informática Aplicada à História da Arte [DND] • Serviços Museológicos e Curadoria [DNA] • Arte em Espaços Públicos [DNA] • Mercado de Arte [DNA] • Seminário de História e Teoria da Arte IV [DNB] • Trabalho Final de Graduação • Estágio Curricular • Eletiva
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário de Curadoria e Montagem de Eventos [DNA] • Eletiva

Legenda: **DNB** – Disciplinas de Nível Básico (conteúdos de formação específica); **DND** – Disciplinas de Nível de Desenvolvimento (conteúdos de formação específica e disciplinas optativas de escolha restrita); **DNA** – Disciplinas de Nível de Aprofundamento (conteúdo de formação profissional).

Informações complementares:

Disciplinas optativas de escolha restrita ao Bacharelado em História da Arte: Tópicos Especiais de História e Teoria da Arte: Arte Contemporânea (I e II); Museus, galerias e ateliês; Cultura Popular; Princípios de Conservação e Restauro; Artes Visuais (I e II); Arte e Imagem; Arte e Cidade; Estética, Teoria e Crítica de Arte; Arte no Brasil.

Disciplinas eletivas de caráter teórico e/ou prático (conteúdo de formação de livre escolha do aluno): Aquarela; Cena e Dramaturgia; Cultura Brasileira; Educação Ambiental e Preservação de Bens Culturais; Escultura; Estamparia; Estudo da Língua Brasileira de Sinais; Evolução do Equipamento Interior; Foto-criação; Fotografia; Gravura; Laboratório de Foto-criação; Laboratório de Fotografia; Litografia; Modelagem; Oficina Básica; Oficina de cerâmica; Pintura; Serigrafia.

Fontes:

GUIMARÃES in TERRA, 2010, pp.47-69.

Site da Escola de Belas Artes da UFRJ

Disponível em: <<http://www.eba.ufrj.br/index.php/graduacao/cursos>>.

Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFRJ

Disponível em: <<https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/38D97C4B-92A4-F79C-46FA-9BE42C45F072.html>>.

Acesso em: 28 de fevereiro de 2016.

ANEXO 13-A. Fluxograma do bacharelado em História da Arte do EBA/UFRJ.

FLUXOGRAMA DO CURSO DE HISTÓRIA DA ARTE DA ESCOLA DE BELAS ARTES/UFRJ – DEPARTAMENTO BAH – BACHARELADO

Fonte:
GUIMARÃES in: TERRA, 2010, p.61.

ANEXO 14. Objetivos e ementas das disciplinas de “História da Arte” e “História da Arte no Brasil” do currículo do bacharelado em História da Arte da EBA/UFRJ em vigor a partir de 2009.

Bacharelado em História da Arte EBA/UFRJ	
História das Artes Visuais	
Disciplina	Ementa
História das Artes Visuais I	Projeção e análise de obras de arte produzidas durante os períodos do paleolítico ao neolítico, mesopotâmico, egípcio, persa, minóico-micênico e greco-romano; discussão de termos e conceitos tradicionalmente vinculados a eles; estudos da sua recepção pela arte ocidental posterior.
História das Artes Visuais II	Estudo da arte Bizantina, Muçulmana, Bárbara, Românica e Gótica produzidas ao longo da Idade Média, considerando suas inter-relações e seu legado às fases da cultura artística ocidental.
História das Artes Visuais III	Estudo da arte dos séculos XV e XVI nos principais centros europeus, considerando os aspectos formais do Renascimento e do Maneirismo.
História das Artes Visuais IV	Estudo da arte dos séculos XVII e XVIII nos principais centros europeus, considerando dos aspectos formais do Barroco e Rococó.
História das Artes Visuais V	Estudo das artes visuais no século XIX na Europa, o neoclassicismo e os principais movimentos do período.
História das Artes Visuais VI	Estudo das artes visuais no século XX na Europa e seus desdobramentos e os reflexos da sociedade industrial na criação artística.
História das Artes Visuais VII	Estudo da arte contemporânea e seus aspectos plurais; as principais correntes artísticas da contemporaneidade, suas obras e artistas mais significativos.

História da Arte no Brasil	
Disciplina	Ementa
História da Arte no Brasil I	Discussão dos esquemas de interpretação da arte indígena brasileira, para formulação do conceito de uma arte étnica. Definição de uma gramática das formas produzidas anteriormente ao contato com o mundo ocidental. Principais categorias de documentação – cerâmica, artefatos, pedra e arte rupestre –, traçando características elementares das formas de representação.
História da Arte no Brasil II	Estudo das artes visuais no Brasil do século XVI ao século XVIII e sua relação com o panorama artístico europeu no período.
História da Arte no Brasil III	Estudo da arte no Brasil no século XIX e sua relação com o contexto cultural artístico europeu no período.
História da Arte no Brasil IV	Estudo das artes visuais no Brasil no século XX no contexto cultural brasileiro e da modernidade europeia. Análise dos movimentos artísticos contemporâneos.

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA). Disponível em: <<https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/38D97C4B-92A4-F79C-46FA-9BE42C45F072.html>>. Acesso em: 01 de outubro de 2016.

ANEXO 15. Currículo do bacharelado em História da Arte da EFLCH/UNIFESP, em vigor a partir de 2009.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Interpretação de Textos • Introdução à História da Arte • Arte Ocidental I: Séculos XVIII e XIX • Línguas Estrangeiras • Filosofia da Arte e Estética
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Pesquisa e Práticas em História da Arte I • Arte Ocidental II: Século XX • Línguas Estrangeiras • Filosofia Geral • História do Cinema
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Pesquisa e Práticas em História da Arte II • Arte Ocidental III: Antiguidade e Idade Média • Museologia e Patrimônio • Historiografia e Teoria da Arte • Antropologia e Arte
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Pesquisa e Práticas em História da Arte III • Arte Ocidental IV: Renascimento e Barroco • História da Fotografia • Arte Indígena e Pré-colonial • Sociologia da Arte
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • Imagem e Ciência • Arte e Educação • Arte Contemporânea • Eletiva • Domínio Conexos

6º período	<ul style="list-style-type: none">• Cinema Contemporâneo• Design e Propaganda• Arte da Ásia• Eletiva• Domínio Conexo
7º período	<ul style="list-style-type: none">• Arte da África• Arte do Islã e do Mundo Árabe• Monografia I• Eletiva• Eletiva
8º período	<ul style="list-style-type: none">• Monografia II• Eletiva• Eletiva• Eletiva

OBS.: Ao longo do curso, “Atividades Complementares”.

Fonte:

Projeto Pedagógico do Bacharelado em História da Arte da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/UNIFESP (versão integral). Guarulhos/SP, 2009-2010. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/1048>.

ANEXO 16. Currículo do bacharelado em História da Arte da EFLCH/UNIFESP, em vigor a partir de 2011.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Interpretação de Textos • Introdução à História da Arte • Arte Ocidental I: Séculos XVIII e XIX • Domínio Conexo Eletivo • Imagem e Ciência
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Pesquisa e Práticas em História da Arte I • Arte Ocidental II: Século XX • Domínio Conexo Eletivo • Filosofia Geral • História do Cinema
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Pesquisa e Práticas em História da Arte II • Arte Ocidental III: Antiguidade e Idade Média • Museologia e Patrimônio • Historiografia e Teoria da Arte • Antropologia e Arte
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Pesquisa e Práticas em História da Arte III • Arte Ocidental IV: Renascimento e Barroco • História da Fotografia • História da Arte das Ameríndias • Sociologia da Arte
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • Eletiva • Arte e Educação • Arte Contemporânea • Eletiva • Domínio Conexo Eletivo

6º período	<ul style="list-style-type: none">• Cinema Contemporâneo• Design e Propaganda• Arte da Ásia• Eletiva• Domínio Conexo Eletivo
7º período	<ul style="list-style-type: none">• Arte da África• Arte do Islã e do Mundo Árabe• Monografia I• Filosofia da Arte e Estética• Eletiva
8º período	<ul style="list-style-type: none">• Monografia II• Eletiva• Eletiva• Eletiva

Fonte:

Projeto Pedagógico do Bacharelado em História da Arte da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/UNIFESP (versão integral). Guarulhos/SP, 2009-2010. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/1048>.

ANEXO 17. Objetivos e ementas das disciplinas de História da arte do currículo do bacharelado em História da Arte da EFLCH/UNIFESP, em vigor a partir de 2009.

Disciplina	Ementa
Introdução à História da Arte	Apresentação geral dos conteúdos e dos métodos gerais da História da Arte.
Arte Ocidental I: Séculos XVIII e XIX	Análise do repertório artístico do período assinalado, bem como dos principais temas e enfoques metodológicos pertinentes aos limites cronológicos da disciplina. Inclui-se na disciplina a produção artística européia, bem como a latino-americana e a brasileira.
Arte Ocidental II: Século XX	Análise do repertório artístico do período assinalado, bem como dos principais temas e enfoques metodológicos pertinentes aos limites cronológicos da disciplina. Inclui-se na disciplina, a produção artística européia, bem como a latino-americana e a brasileira.
Arte Ocidental III: Antiguidade e Idade Média	Análise do repertório artístico do período assinalado, bem como dos principais temas e enfoques metodológicos pertinentes aos limites cronológicos da disciplina.
Arte Ocidental IV: Renascimento e Barroco	Análise do repertório artístico do período assinalado, bem como dos principais temas e enfoques metodológicos pertinentes aos limites cronológicos da disciplina. Inclui-se na disciplina, a produção artística européia, bem como a latino-americana e a brasileira. A tradição e sua contestação entre os séculos XVI e XVIII. Os transplantes dos modelos artísticos europeus ao mundo americano.
Arte da Ásia	Produção artística do mundo asiático, da antiguidade aos dias atuais. Relações possíveis e diálogos com o ocidente.
Arte da África	Produção artística do mundo africano, da antiguidade aos dias atuais. Relações possíveis e diálogos com o ocidente. Arte africana no Brasil e suas transformações. Arte africana nos países de língua portuguesa.
Arte do Islã e do Mundo Árabe	Produção artística do mundo árabe, da antiguidade aos dias atuais. Relações possíveis e diálogos com o ocidente.
Arte Ameríndia [anteriormente chamada “Arte Indígena e Pré-Colonial” ou “História da Arte Ameríndia”]	Introdução às artes pré-coloniais andinas e meso-americanas. Estudo das artes ameríndias das terras baixas da América do Sul e conexões.

Fonte:

Projeto Pedagógico do Bacharelado em História da Arte da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/UNIFESP (versão integral). Guarulhos/SP, 2009-2010. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/1048>.

ANEXO 18. Currículo do bacharelado em História da Arte do IA/UFRGS, em vigor a partir de 2010.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte I [DNHA] • Teorias da Arte [DNCTHA] • História da Cultura [DNFC] • Fundamentos das Artes Visuais [DNFC] • Práticas Artísticas [DNFC]
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte II [DNHA] • Teorias da História [DNCTHA] • Filosofia da Arte I [DNCTHA] • Introdução à História da Música [DNFC] • Introdução à História do Teatro [DNFC]
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte III [DNHA] • Seminário de Arte no Rio Grande do Sul [DNHA] • Metodologia da Pesquisa em História da Arte [DNATP] • Estudos Sistêmicos da Arte [DNFC] • Eletiva
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte IV [DNHA] • História da Arte no Brasil I [DNHA] • Laboratório de Pesquisa em História da Arte I [DNATP] • Historiografia da Arte I [DNCTHA] • Eletiva
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte V [DNHA] • História da Arte no Brasil II [DNHA] • Laboratório de Pesquisa em História da Arte II [DNATP] • Historiografia da Arte II [DNCTHA] • História da Crítica de Arte [DNCTHA]

6º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte VI [DNHA] • História da Arte no Brasil III [DNHA] • Laboratório de Pesquisa em História da Arte III [DNATP] • Historiografia da Arte no Brasil [DNCTHA] • Seminário de Museologia da Arte [DNATP]
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte VII [DNHA] • História da Arte no Brasil IV [DNHA] • História da Arte na América Latina [DNHA] • Seminário de Projeto de Graduação I [DNATP] • Eletiva
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário de Projeto de Graduação II [DNATP] • Trabalho de Conclusão de Curso [DNATP] • Eletiva • Eletiva • Eletiva

Legenda: **DNHA** – Disciplinas do Núcleo de História da Arte; **DNCTHA** – Disciplinas do Núcleo de Crítica, Teorias e Historiografia da Arte; **DNFC** – Disciplinas do Núcleo de Fundamentos da Cultura; **DNATP** – Disciplinas do Núcleo de Articulação Teórico-Prática.

Observações:

Disciplinas eletivas do Núcleo de História da Arte: Seminário de Artes Decorativas; História da Arte Afro-Brasileira; História da Arte Ameríndia; História da Arte Popular Brasileira; História da Fotografia; História do Cinema; História da Arquitetura I a III; Seminário de Cinema e Vídeo; Seminário de Arte Contemporânea; Seminário de Arte Contemporânea na América Latina; Seminário de História da Arte Asiática; Seminário de História da Arte do Islã e do Mundo Árabe.

Disciplinas eletivas do Núcleo de Crítica, Teorias e Historiografia da Arte: Ciências da Arte: Espaço Simbólico; Ciências da Arte: Campo Social; Crítica de Arte no Brasil; Arte e Arqueologia; Arte e Percepção Visual; Arte e Comunicação; Arte e Imagem; Arte e Novas Tecnologias; Arte e Design; Arte e Literatura; Arte e Cultura Visual; Arte e Moda; Seminário de Imagem e Texto; Seminário de Estética; Seminário de Semiótica; Seminário de Iconologia.

Disciplinas eletivas do Núcleo de Fundamentos da Cultura: Tópicos Especiais de História da Cultura; Patrimônio Histórico-Cultural; Conservação de Bens Culturais; Filosofia da Cultura; Cibercultura; Conhecimento e

Sociedade; Libras; História dos Registros Humanos; Comunicação em Museus; Informação e Memória Social; Iniciação em Museologia; Introdução aos Estudos Históricos aplicados à Ciência da Informação; Museologia e Teoria do Objeto; Museologia no Mundo Contemporâneo; Cultura e Arte Popular no Brasil; Cultura, Cidadania e Ambiente; Estudos sobre Patrimônio Cultural e Museus; Explorando o Universo: dos Quarks aos Quasares; História da Música I a IV; História da Música Brasileira I e II; Música Popular do Brasil I e II; Músicas Tradicionais do Brasil; Tópicos de Música Popular; Estética da Música I e II; Seminário em Teatro; Teatro Comparado; Interculturalidade e a cena contemporânea; Teatro do Oprimido I e II; Estudos em Estética e Dança; Estudos Histórico-Culturais em Dança I e II; Estudos Socioculturais em Dança; Corpo e Musicalidade; Análise do Movimento.

Disciplinas eletivas do Núcleo de Articulação Teórico-Prática: Seminário de Políticas Culturais; Seminário de Produção Cultural I; Seminário de Produção Cultural II; Gestão em Museus; Laboratório de Texto; Produção Editorial em Artes; Laboratório de Crítica de Arte I e II; Fotografia Instrumental para a História da Arte; Museografia e Expografia; Seminário de Orientação Profissional; Laboratório de Curadoria.

Fonte:

Site do Instituto de Artes da UFRGS

- Matriz Curricular do Bacharelado em História da Arte. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/wp-content/uploads/2017/03/MATRIZ-CURRICULAR-DO-BACHARELADO-EM-HIST%C3%93RIA-DA-ARTE_UFRGS.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2017.
- Núcleos Estruturantes da Matriz Curricular. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/institutodeartes/wp-content/uploads/2017/03/N%C3%9ACLEOS-ESTRUTURANTES-DA-MATRIZ-CURRICULAR.pdf>>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

ANEXO 19. Súmulas das disciplinas de História da arte do currículo do bacharelado em História da Arte do IA/UFRGS, em vigor a partir de 2010.

Bacharelado em História da Arte IA/UFRGS	
História da Arte	
Disciplina	Súmula
História da Arte I	Temas da história das artes visuais, da Pré-História à Antiguidade, através do estudo da função do mito e das relações entre arte e religião e arte e poder.
História da Arte II	Temas da história das artes visuais, da Antiguidade Tardia ao século XIV, através do estudo das funções da imagem, enfatizando as relações entre arte e religião, arte e poder.
História da Arte III	Temas da história das artes visuais, do século XIV ao século XVII. Ênfase em aspectos como a autonomia da arte e a posição social do artista, o resgate de valores da arte greco-romana e as discussões sobre o antigo e o moderno.
História da Arte IV	Temas da história das artes visuais, do século XVIII ao XIX, destacando as rupturas, os processos de autonomia da arte e seus principais artistas.
História da Arte V	Temas da história das artes visuais, do final do século XIX à década de 1930. Estudo do Modernismo europeu e internacional e das vanguardas artísticas históricas.
História da Arte VI	Temas da história das artes visuais, da década de 1940 aos anos 1970. Modernismo pós vanguardas artísticas históricas.
História da Arte VII	Temas da história das artes visuais, da década de 1970 aos dias atuais. Arte contemporânea, discutindo a expansão dos campos artísticos, o debate sobre contemporaneidade e pós-modernidade, multiculturalismo, hibridização cultural e o uso de novas tecnologias.

História da Arte no Brasil	
Disciplina	Súmula
História da Arte no Brasil I	As práticas simbólicas e artísticas no Brasil, do período pré-cabralino ao final do século XIX, enfatizando as relações com a produção artística e cultural de Portugal.
História da Arte no Brasil II	As práticas artísticas no Brasil ao longo do século XIX e nos primeiros anos do século XX, discutindo desde a criação da Academia Imperial de Belas Artes até os movimentos de ruptura de viés modernista.
História da Arte no Brasil III	Estudo da história da arte no Brasil, desde a década de 1920, com os movimentos de ruptura de viés modernista, até a década de 1950.
História da Arte no Brasil IV	Estudo das especificidades da história da arte contemporânea no Brasil, considerando suas relações com a produção artística internacional.

Site da UFRGS.

Currículo e grade curricular do bacharelado em História da Arte disponíveis em:

<http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=908>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

ANEXO 20. Currículo do bacharelado em Teoria, Crítica e História da Arte do IdA/UnB, em vigor a partir de 2012.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte 1 • Teoria, Crítica e História da Arte 1 • Arte e Literatura • Fundamentos da Linguagem Visual
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte 2 • Teoria, Crítica e História da Arte 2 • Arte e Sociologia • Desenho 1
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte 3 • Teoria, Crítica e História da Arte 3 • Arte e Pensamento • Materiais em Arte 1
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Arte 4 • Teoria, Crítica e História da Arte 4 • Intervenção / Performance / Instalação • Oficina de Fotografia 1
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria, Crítica e História da Arte 5 • Teoria e História da Arte e da Imagem no Espaço/Tempo 1 • Laboratório de Teoria, Crítica e História da Arte 1 • Crítica e História da Arte no Brasil 2

6º período	<ul style="list-style-type: none">• Teoria, Crítica e História da Arte 6• Laboratório de Teoria, Crítica e História da Arte 3• História da Arte no Brasil, Memória e Patrimônio
7º período	<ul style="list-style-type: none">• Teoria e História da Arte e da Imagem no Espaço/Tempo 6• Laboratório de Teoria, Crítica e História da Arte 2
8º período	<ul style="list-style-type: none">• Laboratório de Teoria, Crítica e História da Arte 4
9º período	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho de Conclusão de Curso em Teoria, Crítica e História da Arte

Fonte: Sistema Matrícula Web UnB. Disponível em:

<https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curso_dados.aspx?cod=1554>. Acesso: 16 de junho de 2017.

ANEXO 21. Objetivos, ementas e programas das disciplinas de História da arte do currículo do bacharelado em Teoria, Crítica e História da Arte do IdA/UnB, em vigor a partir de 2012.

História da Arte			
Disciplina	Objetivo	Ementa	Programa
História da Arte I	Articular recortes temáticos concernentes ao conteúdo programático de modo a problematizar questões da história da arte como: cronologia (modelos de datação e estilística), comparativismo etnográfico e especificidade da produção visual, debate sobre valorização do conceito de Antiguidade Clássica em detrimento de outras ordens e sistemas plásticos.	Discussão sobre questões de historiografia da arte a partir de recortes cronológicos e temáticos: Pré-História e Antiguidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte Pré-Histórica na Europa; • Arte Pré-Histórica na África, Ásia, Oceania e América; • Pré-História no Brasil; • Arte Indígena no Brasil e outras produções visuais autóctones; • América Pré-Colombiana; • Mesopotâmia e Egito; • Grécia e Roma.
História da Arte II	Articular recortes temáticos concernentes ao conteúdo programático de modo a problematizar questões da história da arte como: periodização / estilística, artes religiosa e leiga, artes liberais e mecânicas, primazia da perspectiva linear matemática como representação espacial no Ocidente, a discussão da hegemonia do modelo renascentista.	Discussão sobre questões de historiografia da arte a partir de recortes cronológicos e temáticos: Idade Média e Renascimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e Arquitetura na Idade Média (do Paleocristianismo à Idade Média Central); • Arte Bizantina; • O Islã e seu contato com a cultura cristã medieval; • Baixa Idade Média; • Pré-Renascimento; • Renascimento na Itália e no Norte da Europa; • A questão do classicismo e o Renascimento como modelo na História da Arte ocidental; • A expansão Ultramarina e seu impacto sobre o imaginário europeu;

História da Arte			
Disciplina	Objetivo	Ementa	Programa
História da Arte III	Articular recortes temáticos concernentes ao conteúdo programático de modo a problematizar questões da história da arte como: periodização / estilística, gêneros artísticos, oposição clássico / anticlássico, autonomia da arte / reivindicação da autoria da obra de arte.	Discussão sobre questões de historiografia da arte a partir de recortes cronológicos, temáticos e estilísticos: do Maneirismo ao Pós-Impressionismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Maneirismo, Barroco e Rococó na Europa; • Brasil Colonial; • O sistema acadêmico e sua difusão no Ocidente; • Neoclássico e Romantismo; • Viajantes no Brasil (XIX) e Academia Imperial de Belas Artes; • Realismo, Impressionismo e Pós-Impressionismo; • Reprodução técnica de imagens; • Pré-Modernismo no Brasil.
História da Arte IV	Articular recortes temáticos concernentes ao conteúdo programático de modo a problematizar questões da história da arte como: realidades e abstração, conceptualidade, o paradigma da autonomia da arte e seu questionamento contemporâneo, dissolução das fronteiras entre as linguagens.	Discussão sobre questões de historiografia da arte a partir de recortes temáticos e formais: das Vanguardas Históricas à Arte Contemporânea.	<ul style="list-style-type: none"> • Vanguardas Históricas e Utopias; • Emergência do inconsciente; • Modernismo no Brasil e na América Latina; • Expressionismo Abstrato Norte-Americano; • Pop Art / Minimal Art / Conceptual Art; • Concretismo e Neoconcretismo; • O desenvolvimento de novas mídias; • As transformações do Sistema de Arte do Modernismo à Arte Contemporânea.

Fonte: Sistema Matrícula Web UnB. Disponível em:

<https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curso_dados.aspx?cod=1554>. Acesso: 16 de junho de 2017.

ANEXO 22. Currículo de outros bacharelados.

ANEXO 22-A. Currículo do bacharelado em Artes Visuais – Habilitação em História, Teoria e Crítica do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCTA/UFPB).

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Estética • História da Arte I • História do Ensino das Artes Visuais • Desenho I • Cerâmica I • Fundamentos da Linguagem Visual
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura Brasileira • História da Arte II • Metodologia do Ensino das Artes Visuais • Desenho II • Cerâmica II • Metodologia do Trabalho Científico
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Política Cultural • História da Arte III • Tópicos de Estética • Arte no Brasil I • Gravura I • Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais • Optativa da área de Artes Visuais
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte na Paraíba e no Nordeste • História da Arte IV • Leitura de Imagens • Arte no Brasil II • Gravura II • Pintura I • Optativa da área de Artes Visuais

5º período	<ul style="list-style-type: none">• História da Arte V• Princípios de Conservação e Restauro• Crítica de Arte I• Análise das Linguagens Artísticas Contemporâneas I• Introdução ao Cinema• Pintura II• Optativa
6º período	<ul style="list-style-type: none">• Laboratório de Criação de Textos 1• História do Design• Crítica de Arte II• Análise das Linguagens Artísticas Contemporâneas II• Fotografia I• Optativa a área de Artes Visuais• Optativa
7º período	<ul style="list-style-type: none">• Seminário de Pesquisa em História Social da Arte• Laboratório de Criação de Textos II• Tópicos em Artes Visuais e Tecnologias• Estágio Supervisionado em Instituição Cultural I• Componente flexível• Optativa• Trabalho de Conclusão de Curso I
8º período	<ul style="list-style-type: none">• Teorias da Arte na Era da Globalização• Seminário sobre curadoria e montagem de eventos• Seminário sobre Arte e Mercado• Estágio Supervisionado em Instituição Cultural• Componente flexível• Optativa da área de Artes Visuais• Trabalho de Conclusão de Curso II

ANEXO 22-B. Fluxograma do bacharelado em Artes Visuais – Habilitação em História, Teoria e Crítica do CCTA/UFPB.

Fonte: Site da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Fluxograma do curso disponível em: <http://www.repositorio.ufpb.br/CCTA/Outros%20Editais/dav_fluxobacharel.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

ANEXO 22-C. Bacharelado em Arte: História, Crítica e Curadoria da PUC-SP, em vigor a partir de 2008.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte Comparada • Atividades programadas • Filosofia e Estética • Historiografia da Arte • Introdução aos estudos de Crítica e Curadoria • Língua Estrangeira I – Teórico Prática • Produção de texto • Teoria e História da Arte Brasileira • Teoria e História Geral da Arte
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte Brasileira • Atividades Programadas II • Crítica e Curadoria • Estética • Estudos da Imagem • Introdução aos Estudos Patrimoniais • Materiais e procedimentos da Arte Brasileira • Oficina de textos de Crítica e História da Arte • Teoria e História Geral da Arte do século XIX
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e Imagem Audiovisual • Atelier de projeto de crítica e curadoria • Atividades programadas III • Crítica dos processos criativos • Estética e Modernidade • História dos Museus, Feiras, Exposições, Galerias, Coleções • Introdução ao Pensamento Teológico I • Teorias da Arte Moderna
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e Ciência • Arte e Museologia • Atelier de projeto de Crítica e Curadoria: Arte Moderna • Atividades programadas IV • Crítica e Curadoria dos processos criativos • Fundamentos antropológicos da Arte e Cultura • IPT – Teologia da Arte • Teorias da Arte Contemporânea
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e Poéticas Audiovisuais • Arte e Política • Atelier de produção e montagem de exposição • Atelier de projeto de crítica e curadoria: artes do corpo • Atividades programadas V • Estudos do corpo na arte • Metodologia e elaboração de projeto em História, Crítica e Curadoria (TCC) • Optativa I

6º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte Brasileira Moderna e Contemporânea • Atelier de projeto de História, Crítica e Curadoria: Arte Contemporânea • Atividades programadas VI • Introdução à gestão da Arte • Jornalismo Cultural • Oficina de texto em Crítica e Curadoria • Produção e divulgação • Projeto experimental em História, Crítica e Curadoria (TCC)
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arte, mercado e mecenato • Crítica de Arte em debate • Curadoria em Debate • Jornalismo Cultural e Arte • Optativa II • Optativa III • Projeto Experimental em História, Crítica e Curadoria (TCC)

Fonte: Site da PUC-SP. Matriz curricular disponível em: <http://www.pucsp.br/graduacao/arte-historia-critica-e-curadoria#matriz_curricular>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

ANEXO 23. Ranking IDHM por unidade da federação.

	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
1º	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal
2º	São Paulo	São Paulo	Santa Catarina	São Paulo
3º	Santa Catarina	Rio de Janeiro	São Paulo	Santa Catarina
4º	Rio de Janeiro	Santa Catarina	Rio Grande do Sul	Rio de Janeiro
5º	Paraná	Rio Grande do Sul	Minas Gerais	Paraná
6º	Rio Grande do Sul	Paraná	Espírito Santo	Espírito Santo
7º	Espírito Santo	Espírito Santo	Rio de Janeiro	Goiás
8º	Goiás	Goiás	Mato Grosso do Sul	Rio Grande do Sul
9º	Minas Gerais	Mato Grosso do Sul	Paraná	Minas Gerais
10º	Mato Grosso do Sul	Mato Grosso	Goiás	Mato Grosso
11º	Mato Grosso	Minas Gerais	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul
12º	Amapá	Rondônia	Amapá	Amapá
13º	Roraima	Roraima	Roraima	Roraima
14º	Tocantins	Amapá	Amazonas	Tocantins
15º	Rondônia	Tocantins	Rondônia	Ceará
16º	Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	Ceará	Rio Grande do Norte
17º	Ceará	Amazonas	Tocantins	Rondônia
18º	Amazonas	Pernambuco	Rio Grande do Norte	Pernambuco
19º	Pernambuco	Sergipe	Pernambuco	Maranhão
20º	Sergipe	Acre	Pará	Amazonas
21º	Acre	Bahia	Paraíba	Sergipe
22º	Bahia	Paraíba	Bahia	Acre
23º	Paraíba	Ceará	Sergipe	Paraíba
24º	Pará	Pará	Piauí	Bahia
25º	Piauí	Alagoas	Acre	Piauí
26º	Maranhão	Piauí	Maranhão	Pará
27º	Alagoas	Maranhão	Alagoas	Alagoas

Legenda das faixas de desenvolvimento humano:

Muito alto		Alto		Médio
---	-------------------	---	-------------	---	--------------

Crédito: a autora. Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>. Acesso: 24 de maio de 2017.

ANEXO 24. Mapa do IDHM do Brasil (2010).

Crédito: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. Fonte: site do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

ANEXO 25. Mapa IBRAM I: quantidade de museus por unidade da Federação, Brasil, 2010.

FONTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS - IBRAM / MINC, 2010

Crédito: IBRAM. Fonte: BRASIL IBRAM, 2011, p.48.

ANEXO 26. Mapa IBRAM II: Dispersão geográfica dos museus brasileiros, Brasil, 2010.

Crédito: IBRAM. Fonte: BRASIL IBRAM, 2011, p.50.

ANEXO 27. Gráfico IBRAM I: número de museus por ano de fundação, Brasil, 2010.

FONTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS - IBRAM / MINC, 2010

Crédito: IBRAM. Fonte: BRASIL IBRAM, 2011, p.59.

ANEXO 28. Gráfico IBRAM II: linha temporal do ano de fundação dos museus brasileiros, Brasil, 2010.

FONTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS - IBRAM / MINC, 2010

Crédito: IBRAM. Fonte: BRASIL IBRAM, 2011, p.60.

ANEXO 29. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Departamento de História / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ – Campus Maracanã.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da Antiguidade Ocidental • História da Antiguidade Oriental • Introdução à Antropologia • Introdução à Filosofia I • Introdução aos Estudos Históricos I • Sociologia I
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da América I • História da Idade Média I • História Ibérica • Introdução aos Estudos Históricos II • Laboratório de História I
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da América II • História da Idade Média II • História Moderna I • Laboratório de História II • Eletiva Universal
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da América III • História do Brasil I • História do Rio de Janeiro Colonial • História Moderna II • Paleografia I • Teoria da História • Eletiva Universal
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arquivística I • História Contemporânea I • História da América IV • História do Brasil II • História do Rio de Janeiro • Historiografia I

6º período	<ul style="list-style-type: none"> • História Contemporânea II • História do Brasil III • Historiografia II • Laboratório de História III • Eletiva Definida • Eletiva Definida
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • História Contemporânea III • História da África • História do Brasil IV • Pesquisa Histórica • Eletiva Definida • Eletiva Universal
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • História do Brasil V • Monografia A • Eletiva Restrita do Bacharelado • Eletiva Restrita do Bacharelado

Disciplinas eletivas restritas e/ou definidas em História da Arte oferecidas pelo Departamento de História / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ – Campus Maracanã:

- Seminário Especial em História da Arte

Total: 1 disciplina.

Fonte:

Site do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da UERJ.

Fluxograma do bacharelado em História (Campus Maracanã) disponível em:
<http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/historia_bacharelado.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

Ementário do bacharelado em História (Campus Maracanã) disponível em:
<http://www.ementario.uerj.br/cursos/historia_bacharelado.html>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

ANEXO 30. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Instituto de História da UFRJ.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da História I • História da América Contemporânea • História do Mundo Contemporâneo • História do Brasil Contemporâneo • Economia • Sociologia • Antropologia
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • História Antiga I • História Antiga II • Filosofia I • Filosofia II
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da História II • História Medieval I • História Moderna I • História da América I • História do Brasil I
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • História Medieval II • História Moderna II • História da América II • História do Brasil II • Disciplina de Escolha Condicionada
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • História Contemporânea • História da América III • História do Brasil III • Disciplina de Escolha Condicionada • Disciplina de Escolha Condicionada

6º período	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria e Investigação Histórica • Disciplina de Escolha Condicionada • Disciplina de Livre Escolha • Monografia em História
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina de Livre Escolha • Disciplina de Escolha Condicionada • Disciplina de Escolha Condicionada • Monografia em História
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina de Escolha Condicionada • Disciplina de Escolha Condicionada • Monografia em História

Disciplinas optativas em História da Arte oferecidas pelo Instituto de História da UFRJ:

- História da Arte e da Cultura
- História Social da Arte

Total: 2 disciplinas.

Fonte:

Site do Instituto de História da UFRJ.

Distribuição curricular recomendada e ementário do bacharelado em História disponível em:
<<http://www.historia.ufrj.br/graduacao.php>>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

ANEXO 31. Currículo do bacharelado em História oferecido pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução aos Estudos Históricos • História do Brasil I • História Moderna I • História da América I • Leitura e Interpretação de Textos Clássicos
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Pesquisa e Ensino em História I • História do Brasil II • História Moderna II • História da América II • Filosofia Geral I
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Pesquisa e Ensino em História II • História do Brasil III • História Contemporânea I • História da África • História da Ásia
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Pesquisa e Ensino em História III • História do Brasil IV • História Contemporânea II • História, Memória e Patrimônio • Introdução aos Estudos de História Antiga e Medieval
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • História Antiga • História Contemporânea III • Teoria da História • História, Espaço e Patrimônio Edificado • Domínio Conexo livre

6º período	<ul style="list-style-type: none">• História Medieval• Teoria da História II• Arqueologia Histórica• Eletiva em História• Domínio conexo livre
7º período	<ul style="list-style-type: none">• Monografia I• História e Arquivos• História, Museus e Cultura Material• Eletiva em História• Eletiva em História
8º período	<ul style="list-style-type: none">• Monografia II• História e Patrimônio Imaterial• Eletiva em História• Eletiva em História

Fonte:

Projeto Pedagógico do Bacharelado em História da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/UNIFESP. Guarulhos/SP, 2016. Disponível em: <https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/936>.

ANEXO 32. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à História • Pré-História Geral • História Antiga I • Grupo de Alternativas (escolher 1) • Introdução à Antropologia • Introdução à Sociologia • Introdução ao Pensamento Filosófico
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • Arqueologia • História Antiga II • História da Idade Média Ocidental
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria e Metodologia da História I • História da Idade Média Oriental • História Moderna I
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria e Metodologia da História II • História Moderna II • História da América I • História do Brasil I • Patrimônio Histórico-Cultural
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da América II • História do Brasil II • História do Rio Grande do Sul
6º período	<ul style="list-style-type: none"> • História da América III • História do Brasil III

7º período	<ul style="list-style-type: none"> • História do Brasil IV
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • História Contemporânea I • Seminário de Bacharelado
9º período	<ul style="list-style-type: none"> • História Contemporânea II • Técnicas da Pesquisa Histórica • Grupo de Alternativas (escolher 1) <ul style="list-style-type: none"> → Estágio de Bacharelado em Patrimônio Histórico-Cultural → Estágio de Bacharelado em Pesquisa Arqueológica → Estágio de Bacharelado em Pesquisa Histórica
10º período	<ul style="list-style-type: none"> • História Contemporânea III • Grupo de alternativas (escolher 1) <ul style="list-style-type: none"> → Trabalho de Conclusão em Patrimônio Histórico-Cultural → Trabalho de Conclusão em Pesquisa Arqueológica → Trabalho de Conclusão em Pesquisa Histórica

Não são oferecidas disciplinas eletivas em História da Arte pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS.

Fonte:

Site da UFRGS.

Currículo e grade curricular do bacharelado em História disponíveis em:

<http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=333>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

ANEXO 33. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Departamento de História / Instituto de Ciências Humanas da UnB.

1º período	<ul style="list-style-type: none">• Introdução ao estudo da História• Introdução à Antropologia• História Antiga I
2º período	<ul style="list-style-type: none">• História da África
3º período	<ul style="list-style-type: none">• História Antiga II• História Medieval I• História da América I• História do Brasil I
4º período	<ul style="list-style-type: none">• História Medieval II• História Moderna I• História da América II• História do Brasil II
5º período	<ul style="list-style-type: none">• História Moderna II• História Contemporânea I• História do Brasil III• Teoria da História

6º período	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da História • História Contemporânea II • História do Brasil IV
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Conclusão de Curso I • História da América III • Historiografia • Prática de Pesquisa Histórica
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Conclusão de Curso II

Não são oferecidas disciplinas eletivas em História da Arte pelo Departamento de História / Instituto de Ciências Humanas da UnB. Há uma série de disciplinas optativas em História da Arte oferecidas pelo Instituto de Artes acessíveis aos bacharelados em História interessados.

Fonte:

Site da UnB.

Fluxograma e currículo do bacharelado em História disponíveis em:
 <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curso_dados.aspx?cod=230>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

ANEXO 34. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Departamento de História / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

1º período	<ul style="list-style-type: none">• Metodologia da História I• História do Brasil Colonial• Histórica Ibérica I• História da América Colonial
2º período	<ul style="list-style-type: none">• Metodologia da História II• História do Brasil Colonial II• História Ibérica II
3º período	<ul style="list-style-type: none">• Geografia Humana, Geral e do Brasil• História Antiga I• História Medieval I
4º período	<ul style="list-style-type: none">• História Antiga II• História Medieval II• História da África
5º período	<ul style="list-style-type: none">• História Moderna I• História do Brasil Independente I• História da América Independente I

6º período	<ul style="list-style-type: none">• História Moderna II• História do Brasil Independente II• História da América Independente II
7º período	<ul style="list-style-type: none">• História Contemporânea I• Teoria da História I
8º período	<ul style="list-style-type: none">• História Contemporânea II• Teoria da História II

Disciplinas optativas eletivas em História da Arte oferecidas pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP:

- História Social da Arte

Total: 1 disciplina.

Fonte:

Projeto Pedagógico do bacharelado em História do Departamento de História / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, alocado no Sistema JupiterWeb USP. Disponível em:

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/>>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

ANEXO 35. Currículo do bacharelado em História oferecido pelo Departamento de História / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP.

1º período	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Estudo da História • Laboratório de História • História Antiga • História da África
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos Especiais em História 1 • Eletiva • História Medieval • Língua (2 opções: Inglês I ou Francês I)
3º período	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos Especiais em História 2 • História Moderna I • História do Brasil I • História da América I • Língua (2 opções: Inglês II ou Francês II)
4º período	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos Especiais em Teoria da História 1 • História da América II • História do Brasil II • História Moderna II
5º período	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos Especiais em História 3 • Eletiva • História Contemporânea I • História do Brasil III

6º período	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos Especiais em História 4 • Tópicos Especiais em História 5 • História do Brasil IV • História Contemporânea II
7º período	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos Especiais em História 6 • Tópicos Especiais em História 7 • Eletiva
8º período	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos Especiais em Teoria da História 2 • Tópicos Especiais em História 8 • Eletiva • Eletiva

Disciplinas opcionais: Monografia de Bacharelado I e II; Monitoria; Ensino e Divulgação Científica; Estudo Dirigido I e II.

“A Universidade Estadual de Campinas oferece duas graduações em História (Licenciatura e Bacharelado) e duas ênfases (Ênfase em História da Arte e Ênfase em Patrimônio Histórico e Cultural). [...]

Ênfase em História da Arte e Ênfase em Patrimônio Histórico e Cultural: considerando o potencial do corpo docente responsável pela formação do historiador e do professor de história e pensando num diferencial no perfil de nossos graduandos, foram introduzidas em 2005 duas Ênfases para efeito de fornecimento de certificado de estudos: Ênfase em História da Arte e Ênfase em Patrimônio Histórico e Cultural. Para a obtenção das ênfases, os graduandos deverão cursar, além de todas as disciplinas do currículo pleno, 4 disciplinas específicas: 3 disciplinas criadas e designadas para este fim e, ainda, 4 créditos opcionais e eletivos dentre um rol de disciplinas selecionadas.” (UNICAMP, 2015, pp.6-7)

As disciplinas específicas referenciadas na citação são:

Disciplina	Ementa
Ênfase em História da Arte I	Metodologias da História da Arte. A pesquisa iconográfica. Fontes da literatura artística. Manuais e guias para a história da arte. A história da crítica de arte. Estudos sobre as coleções de arte. Estudo de autores consagrados e suas principais publicações. Temáticas, abordagens, estratégias de pesquisa e apresentação de resultados.
Ênfase em História da Arte II	História da Arte Clássica. A constituição da tradição clássica. Tema de iconografia figurativa. As técnicas artísticas e a produção da obra entre os séculos XV e XIX. O ensino das artes.
Ênfase em História da Arte III	História da Arte Moderna. Definição e contextualização das vanguardas artísticas europeias. Os princípios da arte abstrata. Instituições e exposições para a arte moderna. O papel da crítica de arte. Materiais e estruturas para a fatura artística moderna.
Ênfase em Patrimônio Histórico e Cultural I	Histórias e teorias da preservação do patrimônio histórico e cultural.
Ênfase em Patrimônio Histórico e Cultural II	Políticas de preservação. Bens culturais. Órgãos nacionais e internacionais de preservação. O instituto do tombamento. Legislação.
Ênfase em Patrimônio Histórico e Cultural III	Patrimônio histórico, cultural, artístico, urbano, móvel, ambiental e imaterial. Questões contemporâneas.

Fonte:

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas / IFCH UNICAMP (2005). Disponível em:

<<http://www.ifch.unicamp.br/pf-ifch/public-files/graduacao/projeto-pedagogico-historia.pdf>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

Catálogo dos cursos de graduação – UNICAMP 2017: disciplinas do curso de graduação em História.

Disponível em:

<<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2017/coordenadorias/0028/0028.html#HH183>>. Acesso em: 03 de junho de 2017.