UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE

MARIA CRISTINA BOSCO

O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA

São Paulo

2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

MARIA CRISTINA BOSCO

O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estética e História da Arte, na área de Metodologia e Epistemologia da Arte.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen S. G. Aranha

São Paulo

2011

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.

Catalogação da Publicação

Serviço de Biblioteca

Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

BOSCO, Maria Cristina.

O ensino da arte contemporânea / Maria Cristina Bosco; orientadora Carmen S. G. Aranha - São Paulo, 2011.

118 f. : il

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte) -- Universidade de São Paulo, 2011.

1. Arte-educação - Brasil. 2. Arte Contemporânea. 3. Cultura Contemporânea. I. Aranha, Carmen S. G.. II. Título.

CDD 700.7

Folha de Aprovação

Nome: BOSCO, Maria Cristina

Título: O ensino da arte contemporânea

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estética e História da Arte.

Aprovado em:____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.:_____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.:_____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.:_____

Instituição: _____

Assinatura: _____

À minha filha Manuella.

Agradeço

À minha querida irmã Gusta, que me apoiou nos momentos mais difíceis desse trabalho, incentivando-me a ir em frente, sabendo que a conquista valeria a pena.

À minha mãe, com sua eterna paciência e doçura.

Ao meu pai, que espero se sinta orgulhoso de mim.

À Lena, sempre pronta a ajudar, e à Tê, com sua força silenciosa.

À minha filha, por tolerar uma mãe ausente por todo esse período de estudos.

Ao Jarbas, por toda a assistência.

Às minhas amigas Ligia, Lina e Rossana, por tanto carinho e disponibilidade.

À minha amiga Sonia Balady, pela troca de experiências, apoio moral e longas conversas.

Ao Léco, pelo incentivo inicial e apoio.

À minha orientadora, Profa. Carmen Aranha, por ter me ensinado a construir e a ordenar meus pensamentos.

Apenas uma pequena parte de mim é contemporânea de mim mesmo: a maior parte de mim tem 200, 500, 900 anos. Na verdade, 2.500 anos de cultura "ocidental" pouco representam no contexto imaginário do homem contemporâneo.

Teixeira Coelho

Fragmento do texto apresentado inicialmente como conferência no ciclo "Corpo e Memória", promovido pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo, 1997. In: Revista USP, SP, n40, p89, dez/fev 1998-99

RESUMO

BOSCO, Maria Cristina. **O ensino da arte contemporânea.** 2011. **118 f.** Dissertação Mestrado – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este trabalho disserta sobre o ensino da arte contemporânea a partir de duas questões básicas: (1) por que se resiste ao ensino da arte atual, e (2) de que forma é possível exercê-lo. O tema proposto divide-se em cinco capítulos. O primeiro deles propõe uma reflexão sobre a união entre arte e educação, os valores resultantes dessa relação e seus objetivos. No segundo capítulo, são abordadas as heranças e as influências provenientes da Europa e da América do Norte, que contribuíram para a formação do ensino de arte no Brasil durante o período de 1816 a 1960. Em seguida, a pesquisa apresenta teorias contemporâneas do ensino da arte ainda sob a influência estrangeira, entre os anos 1960 e 1990. No Capítulo III, passamos aos fundamentos e conceitos de cultura e arte contemporânea para que, a partir deles, possamos entender o nosso tempo e a arte como pontos fundamentais para o pensamento do ensino de arte. O quarto capítulo traz, como exemplo de proposta curricular atual, o novo currículo de arte da Secretaria da Educação do Estado São Paulo para que, por meio de sua análise, possamos desenvolver uma reflexão sobre o ensino da arte contemporânea nas escolas formais. Essa reflexão é apresentada no quinto e último capítulo do presente estudo e não objetiva formular uma metodologia para o ensino de arte contemporânea, mas buscar aproximações e elaborar sugestões que possam auxiliar o educador de arte em sua prática de sala de aula.

Palavras-chave: Arte-educação; Arte contemporânea; Cultura contemporânea.

ABSTRACT

BOSCO, Maria Cristina. **Contemporary art teaching.** 2011. **118 f.** Dissertação Mestrado – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This dissertation is a research study concerning teaching practices of Contemporary Art in Brazil and it was based on two major issues: (1) why is it that Art Professors still struggle when it comes to teaching Contemporary Art?, and (2) which are the teaching strategies to help them in their classroom practices? This theme has been divided into five chapters. The first chapter proposes some reflection concerning the association between education and art and looks at the values resulting from this union, as well as its main objectives. In the second chapter, we speak of the foreign heritage and influences from Europe and North America, which have contributed to the introduction of Art teaching in Brazilian schools, during the time between 1816 and 1960. Following that, this research presents the contemporary theories involved in the teaching practices of Art Education, still under foreign influence, between 1960 and 1990. In Chapter III, we move to the basics and concepts of Contemporary Culture and Contemporary Art in order to encourage better understanding of our present time and art, as the key point for deeper reflection on Art Education. The fourth chapter presents the content of the new Arts Curriculum of the Department of Education in the State of São Paulo, as a case study and example of current curriculum, so that, through its analysis, we could develop more thinking on current Contemporary Art teachings in formal schools. This reflection is presented in the fifth and last chapter of this study and does not aim to build a methodology for Contemporary Art teaching but to seek new approaches and offer suggestions which may encourage Art Professors in their classroom practices.

Key words: Art Education; Contemporary Art; Contemporary Culture.

LISTA DE FIGURAS

Imagem Folha de Rosto: Grupo Real Pelágio de Portugal, Espetáculo Casio Tone.

Figura 1: Capa da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte/Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008 74

Figura 2: Mapa dos territórios da arte. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte/Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008, p. 50 79

Figuras 3 e 4: *Estudo para superfície e linha* de Iole de Freitas. Instalação no Centro Cultural Banco do Brasil (Rio de Janeiro, RJ) Policarbonato e aço inox, 4,2 x 30,0 x 10,6m 80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11
CAPÍTULO I: ARTE E EDUCAÇÃO 14
1.1.Uma união de valores..... 14
CAPÍTULO II: O ENSINO DA ARTE NO BRASIL..... 21
2.1. Heranças e Influências..... 21
2.2. A contemporaneidade no ensino da arte..... 39
CAPÍTULO III: ARTE E CULTURA CONTEMPORÂNEAS 50
3.1. Tensões da cultura contemporânea..... 50
3.2. A arte contemporânea e suas incógnitas..... 59
3.3. Tendências da arte contemporânea: um pouco de história..... 64
CAPÍTULO IV: O NOVO CURRÍCULO DE ARTE DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO 73
4.1. Características gerais..... 75
4.2. Estrutura e conteúdo dos Cadernos de Arte da nova Proposta Curricular..... 77
4.3. O pensamento cartográfico em Gilles Deleuze..... 83
4.4. Dois adendos: o professor-propositor e o professor polivalente..... 86
4.5. A presença da arte contemporânea no novo currículo de arte e sua abordagem 90
CAPÍTULO V: ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA – UMA REFLEXÃO .. 94
5.1. Por que evitamos a arte contemporânea e seu ensino?..... 96
5.2. Reflexão 1: deslocamento..... 98
5.3. Reflexão 2: ser um editor contemporâneo..... 100
5.4. Reflexão 3: ser histórico 101
5.5. Reflexão 4: sugestões metodológicas..... 103
5.6. Reflexão 5: formação profissional..... 111
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 116

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende refletir acerca do ensino da arte contemporânea, particularmente nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Sua concentração nesse nicho de escolas vem do fato de ter havido, em 2008, a implementação, pela Secretaria da Educação do Estado, de um novo currículo de arte para o Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio[1]. A partir desse novo currículo - e em razão das dificuldades e resistências iniciais apresentadas pelos docentes em sua utilização - nasceram a intenção de aprofundar o tema do ensino da arte contemporânea e o desejo de investigar melhor seu conteúdo.

Iniciar tal reflexão nos fez retroceder a certas questões sobre a arte e a educação que, mesmo sendo áreas de estudo distintas, possuem relações próximas por valorizarem o homem como ser expressivo de seu conhecimento objetivo e subjetivo e juntas objetivarem sua formação.

Em nosso primeiro capítulo, "Arte e Educação", empreendemos a tarefa de identificar qual a função da arte na educação, procurando a conexão existente entre esses dois campos. A relação entre eles parece necessitar de uma revisão justificatória, tendo em vista as novidades contemporâneas enfrentadas por ambos. O que nos parecia consensual para o ensino da arte não corresponde mais às necessidades do mundo contemporâneo, substancialmente modificado por novos conceitos. Assim, a presente reflexão tem por objetivo tornar mais clara a relação entre arte e educação e a forma como ela se desenvolve, para que possamos estabelecer uma base sólida que garanta a continuidade de nosso estudo nos capítulos seguintes.

O segundo capítulo, "O ensino da arte no Brasil", propõe uma revisão da formação deste ensino, na tentativa de detectar, por meio de sua breve história, os fatores de maior importância para seu desenvolvimento no Brasil. Buscamos traçar, em linhas gerais, as heranças e influências estrangeiras que acabaram por se tornar componentes fundamentais da composição da história do ensino de arte em nosso país, assim como seu comportamento acadêmico e moderno, inseridos numa reflexão sobre a necessidade premente de sua

[1] 1 A Educação Básica, como hoje é chamada, compreende o Ensino Fundamental e Médio, sendo que o Ensino Fundamental, de nove anos, divide-se em dois ciclos. O primeiro ciclo, do 1º. ao 5º. ano, e o segundo ciclo do 6º. ao 9º. ano. O Ensino Médio compreende 1ª., 2ª. e 3ª. séries. (Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Legislação do Ensino Fundamental e Médio. Estadual. Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio. 2010).

atualização. O tópico sobre a contemporaneidade do ensino da arte, apresentado no mesmo capítulo, reflete acerca das últimas teorias que influenciaram nosso ensino artístico. Por meio desse retrospecto, esperamos tornar mais clara a realidade atual do ensino da arte no Brasil, bem como suas dificuldades e os avanços que o transformaram naquilo que é hoje.

O terceiro capítulo, "Arte e Cultura Contemporâneas", busca tecer um panorama da atualidade, apontando os principais conceitos que nos auxiliarão a refletir sobre as questões do ensino da arte contemporânea. A importância de pensarmos em nosso tempo e em como a arte tem sido produzida em seu contexto é o que nos possibilitará submergir no quadro artístico contemporâneo, para que possamos extrair dele suas características fundamentais e pensar no ensino da arte na realidade atual. Pensadores como Anne Cauquelin, Arthur Danto, Ronaldo Brito, Beatriz Sarlo, Renato Ortiz, Stuart Hall, Michael Archer, entre outros foram autores de grande ajuda na formação do panorama cultural da contemporaneidade.

Em "O novo currículo de arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo", abordamos características, fundamento e estrutura do referido currículo, bem como a inclusão da arte contemporânea em seu conteúdo. Esse estudo fornece os subsídios necessários para possíveis cruzamentos com os conceitos da cultura contemporânea, estabelecendo, assim, as bases para as respostas às questões que foram sendo colocadas no desenvolvimento da presente pesquisa: (1) Por que ensinar arte contemporânea nas escolas formais? (2) Por que se resiste a esse ensino? e (3) De que forma poderíamos exercê-lo?

Essas questões permearam nosso estudo, a fim de suscitar uma reflexão que nos indicasse possíveis caminhos a serem tomados, como explicitamos no Capítulo V, "Ensino da arte contemporânea – uma reflexão".

Não se pretende aqui elaborar uma metodologia para o ensino da arte contemporânea, mas sim, por meio do apontamento das dificuldades mais presentes em seu ensino, conduzi-lo a novas possibilidades, tratando de valorizá-lo e reconhecê-lo como meio para um entendimento da arte, da cultura e de sua trajetória até o tempo presente.

Estagnar o ensino da arte no modernismo, como frequentemente se vê nas escolas formais, traz uma lacuna que o esvazia de sentido, quebrando o fluxo da história e ignorando-a como resultado de um processo contínuo.

Por essa razão, consideramos de fundamental importância a contribuição de estudos como a presente pesquisa, na medida em que, ao abordar uma realidade educacional em arte que praticamente exclui a arte contemporânea de seu currículo, permite que suas causas e possíveis caminhos comecem a ser apontados. O assunto, contudo, não se esgota aí.

Ao contrário, pretendemos que sirva de estímulo à abertura de novos horizontes, e aos arte-educadores, no entendimento de sua prática pedagógica.

CAPÍTULO I - ARTE E EDUCAÇÃO

1.1. Uma união de valores

> *O problema não consiste em confinar a arte ao horizonte atual das grandes massas, mas em ampliar o horizonte das massas tanto quanto possível. O caminho para uma apreciação autêntica da arte passa pela educação* (HAUSER, 1998, p. 992).

Para iniciarmos o capítulo, daremos algumas posições de campos de estudos a fim de observarmos a importância da arte para o homem e para sociedade da qual faz parte, procurando, assim, descrever sua influência em seu processo de desenvolvimento. Seguindo o mesmo objetivo, porém particularizando um pouco mais o assunto, abordaremos a relevância do ensino da arte para a educação, refletindo sobre os pontos comuns de ambas as áreas, a fim de compreendermos mais profundamente essa relação. Desta forma, pretendemos abordar de modo abrangente a arte em relação a outros campos e, particularmente, sua inserção, por meio de seu ensino, no processo educacional.

Estudos distintos se posicionam em relação à arte carregando em seu bojo as qualidades e vertentes dos teóricos que os executaram. A filosofia, a sociologia, a antropologia, as comunicações, a educação, entre outras áreas, somam-se, desse modo, em variados pontos de vista, formando um amplo quadro de definições e de importâncias dadas à arte. Os limites entre elas muitas vezes confundem-se, misturam-se e se diluem, permitindo a troca de conhecimentos e experiências, e proporcionando, assim, um enriquecimento desse amálgama de saberes.

Uma das características mais evidentes da arte é o fato de, em todos os tempos, estar próxima e indiscutivelmente ligada ao homem, como sua comunicação com o mundo e consigo mesmo. Alfredo Bosi reconhece a função antropológica da arte, ao afirmar que

> É preciso refletir sobre este dado incontornável: *a arte tem representado, desde a Pré-História, uma atividade fundamental do ser humano*. Atividade que, ao produzir objetos e suscitar certos estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente o seu sentido nessas operações. Estas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o *ser* da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos (BOSI, 2006, p.8, grifos do autor).

Como “atividade fundamental do ser humano”, podemos supor que, sem a arte, o homem se visse tolhido de expressar o mundo em que está situado através de objetos artísticos[1], e que a ele só restasse o convívio com a realidade cotidiana em sua concretude. Como imaginar o homem em seus devaneios e anseios de criação, privado de expressar-se através arte? Esse caráter essencial da arte manifesta-se na base mesma do homem e o vem acompanhando através da história como importante legado deixado às gerações seguintes, informando-o de seu passado e situando-o em seu presente. A produção de objetos de arte promove o que Bosi afirma ser um “processo totalizante” que, em seu poder, tem a ampliação do reconhecimento do homem em seu meio e sua possível perpetuação através deles mesmos.

Ao descrever o pensamento de Claude Lévi-Strauss sobre a arte, Passetti (2008, p.14), diz que, para o antropólogo, “os objetos [de arte] relatam mais do que a materialidade passada ou presente das culturas; são mais propriamente formas de pensar o mundo que, embelezando ou dissimulando, incorporam em sua concretude a sociedade, a natureza, o sobrenatural”, além de expressarem uma forma de conhecimento que não pode ser igualada à ciência, pois como produto de um processo artesanal, o objeto artístico possui qualidades estéticas e propriedades sensíveis que o potencializam (Ibid, p. 274).

A arte então, conforme a visão desses autores, originar-se-ia do pensamento e do conhecimento do homem, bem como de sua necessidade de expressão que, por meio de um intenso processo interno, que inclui sua subjetividade e seu poder de significar esteticamente através dos meios externos disponíveis de sua época, traduz-se em objeto de arte validando seu *estar* no mundo.

Sob o ponto de vista sociológico, Jean-Marie Guyau (2009, p. 104) nos diz que “a finalidade mais elevada da arte é produzir uma emoção estética de um caráter social”. Desta maneira, amplifica a arte, vinculando-a não só ao indivíduo, mas ao indivíduo que pertence a um grupo, e que com este mantém um diálogo. Sua existência não se resumiria à contemplação do objeto, mas sim à sua ligação com os cidadãos de seu tempo ou aqueles que ainda virão. Como uma experiência coletiva, a arte serve, ainda sob o ponto de vista de Guyau, como estímulo para que o homem possa ir além de si mesmo, transformar-se e desvendar sua multiplicidade interna. Comunicando-se com seu receptor, ela movimenta-o, retira-o de seu mundo particular, lançando-o a novas experiências (GUYAU, 2009, *passim*).

---

[1] A preferência ao termo “objeto artístico ou objeto de arte” em relação ao termo “obra de arte” será mantida em todo o texto, por acreditarmos que nem todo objeto artístico é uma obra de arte reconhecida como tal.

Para Osinski,

> É o homem, com sua conduta, seus comportamentos e atos, quem faz a história, a arte, e transmite seus conhecimentos por meio do ensino, formal ou informal, perfazendo o caminho de um processo evolutivo e progressivo denominado educação. A ciência da história estuda os fenômenos que ocorrem ao longo do tempo, fruto das obras e realizações humanas, procurando analisá-los e interpretá-los segundo diversas épocas e aspectos, focalizados nos diferentes planos - cultural, social, religioso, econômico, político, administrativo e geográfico, entre outros -, nos quais a arte se insere como forma contextualizada de comunicação e expressão dos sentimentos e pensamentos humanos. O ensino, inserido no âmbito da educação, está relacionado ao contexto social, verificando-se, no plano cultural, a evolução do conhecimento construído nas diferentes épocas, e no social, a atuação humana e as relações que se impõem entre os homens (OSINSKI, 2002, p.7).

Ao definir a arte como expressão e comunicação humana contextualizada nos diferentes planos da sociedade em todas as épocas, Osinski mostra-nos a importância do ensino da arte como forma de entendimento da atuação do homem através dos tempos. Produção sensível e intelectual humana, o objeto artístico traduz imageticamente uma visão de mundo, perfazendo material apreciativo por meio de interpretação e reflexão de sua linguagem subjetiva.

Ralph Smith, professor da Universidade de Illinois e autor de vários livros sobre o ensino da arte, fala-nos da importância da arte na educação:

> [...] a arte merece estudo como um assunto particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. A arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo (BARBOSA[org.], 2005a, p.98).

Parece clara a confluência das opiniões referentes ao relevante papel da arte como atividade fundamental do homem em seu desenvolvimento através dos tempos. Na ausência de discordâncias, os posicionamentos se acrescentam e formam um amplo campo de saberes relativos à importância da arte.

Vejamos a relação existente entre educação e arte. Curiosamente, apesar das consonantes opiniões relativas aos seus méritos, a inclusão de seu ensino na educação ainda sofre alguma divergência. Compreende-se com facilidade a imprescindibilidade de disciplinas como matemática, língua portuguesa e dos conhecimentos a serem adquiridos em ciências naturais, por exemplo. Tais disciplinas não chegam a ser questionadas em sua relevância nos currículos escolares. No entanto, apesar de constar dos Parâmetros Curriculares Nacionais que a “Arte (área curricular) tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos

no processo de ensino e aprendizagem" (PCN: Arte, 2000, p.15), seu ensino ainda carrega certo grau de prescindibilidade.

A educação promove um "processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social", além do "aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas" (FERREIRA, 1988, p.234).

Ao objetivar o "aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas" e excluir de seu âmbito o ensino da arte, a educação estaria rejeitando a contribuição que este ensino é capaz de promover na formação das crianças e jovens, situando-os no panorama do desenvolvimento estético e, portanto, na crítica, no sentido de acentuar a percepção do mundo em que vivem, saber compreendê-lo e nele melhor atuar (FERRAZ, 2010, p.20). Em uma proposta educacional na qual o ensino da arte esteja direcionado a uma educação estética há, de acordo com Ferraz e Fusari, uma mobilização das faculdades de reflexão "de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas" (Ibid, p.58). Para Galeffi, estudioso do ensino da arte, "a educação estética se assemelha profundamente à educação intelectual, principalmente por aprofundar o interesse cognoscitivo e desenvolver o processo de percepção e a capacidade de observação" (GALEFFI apud FERRAZ, 2010, p.59). A construção da subjetividade do aluno, importante fator proporcionado pelo ensino da arte na construção de um panorama estético que ressalta sua crítica para além da simples transmissão de conteúdos escolares, revela que a instituição escolar se preocupa em formar indivíduos totais, "de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história" (HERNÁNDEZ; VENTURA *apud* OLIVEIRA, 1998, p. 21).

Moholy Nagy, artista, orientador e professor de design da escola Nova Bauhaus[2] afirmava que a "Educação é o caminho que leva alguém a realizar as próprias descobertas e a alcançar sua expressão própria". Mesmo que entendamos a educação como um campo de conservação da cultura muitas vezes tendendo a pensamentos convergentes e conformistas, a arte, contrariamente, é sempre um instrumento renovador, transformador e inquietante (BARBOSA, 1975, p.11). Sua inclusão na esfera educacional certamente renderá benefícios de ordem formativa e expressiva.

Celso Favaretto (2010, p.225) considera "imperativo recolocar o tema da função da arte na educação", ao afirmar que

[2] Fundada em 1937 em Chicago com o nome de American School of Design.

> [...] as propostas sobre a relação entre arte e educação, consensuais até pouco tempo, vinculadas ao ideal de formação, não satisfazem mais as expectativas de uma educação que enfrenta a heterogeneidade do saber, da sensibilidade e da experiência contemporânea.

A ideia de "formação" na educação e na arte, de acordo com o autor, requer um melhor entendimento para que se consiga encontrar o cerne das questões que permeiam a função do ensino de arte nas escolas.

> Com frequência saem à tona interrogantes sobre a função da arte na educação. De modo inicial, só se pode responder de modo insatisfatório, pois se tratam de perguntas pragmáticas. Não é possível ir direto ao assunto, pois o que está implícito é a crença no caráter formativo da arte, o que hoje não se tem claro e precisa ser devidamente justificado. De fato, fala-se no papel da arte na educação porque supõe-se a existência de um valor que vem de certa mitologia da arte, afirmada de muitas maneiras: pela ideia, instalada há bastante tempo entre as reflexões sobre educação, de que a arte é componente essencial da formação humana e que isso deve ser garantido desde cedo; porque existe uma instituição, a escola, que garante a legitimidade da arte na educação; também, e de modo pregnante, porque desenvolveu-se uma demanda de mercado que recobre e infla a imagem cultural da arte. Mas se há uma pergunta continuamente reiterada pelos educadores é porque existe um problema, uma inquietação e alguma confusão sobre a composição ou intersecção dos dois termos da equação educação e arte. A resposta a essa pergunta exige, pois, o entendimento daquilo que se determina na atualidade entre as duas práticas: a própria ideia de «formação» (FAVARETTO, 2010, p.226-227).

O acesso inquestionável à experiência estética que a arte proporciona atravessa dificuldades relacionadas à educação, que vem enfrentando mudanças significativas com o mundo contemporâneo. Princípios como talento e criatividade relacionados às concepções de ensino acadêmica e moderna não são mais suficientes para a experiência contemporânea, "entretanto, ainda não está claro o que pode ser associado a eles para se superar as dificuldades atuais" (Ibid, p.225).

O valor da arte na educação está justamente no aprendizado através da investigação e da interpretação dos signos que substitui a ideia de seu ensino visando apenas ao desenvolvimento da sensibilidade e a coloca no patamar do conhecimento. "Assim pensando, a experiência da arte e a sua possível função na educação não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isto" (Ibid, p.232).

Favaretto reflete a partir da concepção de formação espiritual e cultural derivada do Iluminismo, que em seu entender deve ser reconsiderada à luz das mudanças contemporâneas. A necessidade de uma cultura estética através da educação, provém da ideia

iluminista de formação através do esclarecimento, do aprimoramento contínuo do homem, objetivando assim sua emancipação:

> Autonomia, liberdade e felicidade viriam da aposta na laicidade do conhecimento, na dessacralização dos valores religiosos e da crítica de todo tipo de preconceitos. Este espírito supõe a consideração fundamental da perfectibilidade do espírito, da unidade do gênero humano, da universalidade dos valores e do aprimoramento infinito do homem e do mundo. Nesta perspectiva moral e política, a cultura estética é componente indispensável para a formação (FAVARETTO, 2010, p.227).

É necessário, no entanto, que a ideia de ideal de formação iluminista apoiada na "capacidade do homem de se tornar melhor e de melhorar o mundo" seja revista aos olhos da contemporaneidade ou, de acordo com Favaretto, ainda que nos apoiemos nela e sejamos em grande parte por ela ainda influenciados, é preciso "problematizar simultaneamente, segundo Foucault, a nossa 'relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si mesmo como sujeito autônomo'" (FOUCAULT *apud* FAVARETTO, 2010, p. 229).

Na opinião de Arslan e Iavelberg,

> O ensino de arte acompanha os movimentos da arte e da educação, refletindo o processo dinâmico que perpassa essas duas matrizes. Os paradigmas contemporâneos do ensino da arte são fruto de conservações e mudanças, preservações e substituições, significações e ressignificações de questões estéticas e educacionais [...] (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p.3).

Os tempos contemporâneos requerem um novo olhar, mais curioso, mais ativo e ao mesmo tempo mais reflexivo que a arte e seu ensino podem proporcionar. A arte como parte do currículo escolar proporciona ao aluno a possibilidade de entrada no mundo por um viés que não é o habitual, instigando-o e provocando-o a ver com outros olhos seu aprendizado, ao mesmo tempo que o acolhe, oferecendo-lhe o extrato do pensamento e expressão humana na forma de objeto artístico. Um ensino de arte atualizado com seu tempo proporciona ao aluno uma formação estética e acentua sua visão crítica. A educação não deve prescindir de tal contribuição, mas recrutá-la como mais um contribuinte ao processo de formação do aluno.

Neste capítulo procuramos resgatar o valor da arte e de seu ensino na formação do indivíduo. As qualidades designadas à arte pelos campos da antropologia, filosofia, sociologia e educação reforçam igualmente sua importância na vida do homem e em seu desenvolvimento.

Muitos afirmam que a educação estética se iguala à educação intelectual no trabalho de uma formação integral em que objetividade e subjetividade promovem juntas o ser pleno de suas faculdades. A função formativa da arte torna sua presença imprescindível,

portanto, nos currículos escolares como área de complementação e aperfeiçoamento das faculdades integrais do aluno. Entretanto, uma revisão desta relação entre arte e educação deve ser feita sob os novos valores da contemporaneidade, a fim de que esta união renove-se e atualize-se.

O mundo contemporâneo trouxe novas necessidades à educação. Atualizações relacionadas a comunicação, espaço, tempo e interatividade são alguns dos aspectos que merecem ser revistos na escola atual. As expectativas relacionadas à formação do aluno no mundo de hoje enfrentam questões de toda ordem. O comportamento do jovem atual requer novas práticas de ensino que não mais se encaixam no que vínhamos promovendo nas escolas até então. O que é "formação" para o mundo atual necessariamente não encontra similaridade com o que vinha sendo considerado pelos educadores e gestores educacionais. É preciso, portanto ampliar a reflexão que conduz o trabalho com a arte na formação do aluno de hoje, de maneira que garanta sua formação estética e sua inserção no mundo cultural de forma consciente, onde usufruir da arte seja mais do que apreciação e lazer, mas que também o leve a refletir de forma crítica sobre o que vê, promovendo desta forma aprendizado e novos conhecimentos.

CAPÍTULO II – ENSINO DE ARTE NO BRASIL

2.1. Heranças e Influências

No capítulo anterior, a importância da arte foi relacionada às várias áreas de estudo com suas justificativas específicas e, particularmente, sua relação com o campo educacional. A arte, como formação estética do indivíduo, amplia seu poder de olhar a si mesmo e ao outro. Por meio do estudo da produção artística dos vários tempos, a capacidade do indivíduo de ver o mundo e de atuar nele se desenvolve. A ideia de uma "união de valores" a que nos referimos no capítulo anterior vem justamente da relação profícua entre arte e educação, na qual a função formativa oferece ao indivíduo um desenvolvimento estético, aprofundando-o com as possibilidades de relacionar as áreas.

Para este capítulo, consideramos relevante um resgate da trajetória do ensino da arte no Brasil, pontuando - a partir de seu início oficial, por volta de 1816, até aproximadamente a década de 1980 - as heranças e influências recebidas da Europa e da América do Norte. Esse resgate tem como objetivo formar um panorama que promova uma visão de sua formação, sem, no entanto, detalhar aqui a história do ensino da arte com seus fatos e momentos históricos, nem tampouco relacionar decretos e leis que fizeram dela uma disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro. Porém consideramos que uma visão geral desse percurso e de seu desenvolvimento até os tempos atuais poderá nos auxiliar a refletir sobre nossa principal questão: o ensino da arte contemporânea, a resistência em exercê-lo, sua importância nas escolas formais e de que forma colocá-lo em prática.

Iniciar este capítulo com o que denominamos "heranças" e "influências" nos permite analisar o que recebemos e assimilamos espontaneamente, ou não, das nações europeias e dos Estados Unidos e, desse modo, contextualizar esse período que deixou profundas marcas - algumas das quais ainda perduram -, influenciando não só o ensino da arte, mas também a educação como um todo.

Sabemos não ser possível desvincular a história da educação brasileira da europeia, pois dela herdamos, inicialmente através do ensino jesuítico, uma concepção baseada em valores tradicionalistas, voltada para a formação moral e religiosa do indivíduo.

Com uma disciplina de rigidez quase militar e uma formação humanista, o ensino jesuítico originou-se da necessidade de converter fiéis ao cristianismo, em um momento no qual o protestantismo ganhava cada vez mais adeptos com a Reforma de Calvino e Lutero. Assim, essa formação conquistou poder educacional incontestável. Foram, segundo Aranha (1989, p.108-112), mais de 200 anos de ação pedagógica e influência no ensino tradicional de escolas de todo o mundo.

Ainda de acordo com a autora, a partir de 1530, dentro do contexto do Brasil colônia, ou seja, de um país latifundiário, escravocrata, monocultor, de sociedade de caráter essencialmente patriarcal e totalmente dependente da metrópole,

> [...] é possível compreendermos, já de início, que a educação não é meta prioritária para o colonizador. Não há necessidade de nenhuma formação especial para o desempenho das principais funções exigidas na agricultura. No entanto, as metrópoles europeias enviam religiosos para suas colônias a fim de desenvolverem um trabalho missionário e pedagógico. Tal trabalho tem como finalidade principal converter o gentio e impedir que os colonos se desviem da fé católica (*Ibid*, p.118).

É nesse contexto que os jesuítas iniciam suas ações em território brasileiro, catequisando índios, educando filhos de colonos e formando novos sacerdotes. A educação brasileira foi definitivamente monopolizada por eles durante 210 anos. Chegaram ao Brasil em 1549, chefiados por Manuel da Nóbrega e sob o comando do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, e permaneceram até 1759, quando foram expulsos no governo de Marquês de Pombal (*Ibid.*, p.119). Nessa época, o poder exercido pela Companhia de Jesus sobre a sociedade era demasiado e o governo passou a temê-la tanto econômica quanto politicamente. Sua expulsão, em 1759, porém, foi desastrosa para o ensino brasileiro, provocando forte desestabilização no sistema escolar, que demoraria uma década para se reorganizar. Isso significou um retrocesso considerável no aprendizado e nas conquistas já adquiridas nesse campo (*Ibid.*, p.123-165). Tal situação, em grande parte, "se deveu ao fato de que nenhum sistema de ensino fora estruturado para substituir a bem organizada rede escolar jesuítica" (BARBOSA, 2009, p.21).

Na Europa, indiferentes a toda controvérsia do pensamento moderno, e ao ideal liberal de educação do século XVIII, os jesuítas passaram a ser cada vez mais criticados em função de seu ensino dogmático, autoritário e retrógrado. As necessidades da formação de um novo homem, prático e crítico, o desejo de uma educação laica e livre de qualquer influência religiosa exigiam uma nova orientação pedagógica que partisse "da compreensão das coisas e não das palavras" (ARANHA, 1989, p.134), exigindo portanto, uma nova concepção educacional.

As marcas deixadas como herança pelo ensino jesuítico no Brasil foram muitas. Uma delas, a tradição religiosa do ensino, perdurou até o século XIX e, ainda hoje, podemos notar resquícios dessa prática. A religião católica, usada como base educacional, homogeneizou culturas como a indígena e a africana (representada pelos escravos em grande número àquela época), tolheu e neutralizou expressões culturais de um povo que, a despeito de suas origens, teve que se formatar, respeitando as tradições clássicas europeias. Na opinião de Aranha (1989, p.123),

> A influência mais marcante da educação jesuítica é, sem dúvida, a que exerceu na formação da burguesia e das classes dirigentes. A estrutura do ensino, predominantemente "clássica", valoriza a literatura e a retórica e despreza o estudo das ciências e a atividade manual.

Tais métodos educacionais, somados a um sistema de ensino e currículo estritamente intelectual, formaram sucessivas gerações que desvalorizavam o trabalho manual, considerando-o inferior e destinado somente a escravos e mestiços.

A relevância dada pelo ensino jesuítico às disciplinas ligadas à literatura atribuía ao escritor e ao poeta elevado prestígio social e reconhecimento, enquanto que o artista, pouco valorizado em sua profissão, carregava consigo o preconceito da sociedade para com as artes manuais e o anonimato. Esta valoração era apontada pela classe dominante, que se refletia no ensino jesuítico como referência. Tais concepções advindas do sistema educacional da época perduraram em nossa cultura mesmo após a expulsão dos padres jesuítas (BARBOSA, 2009, p. 21-22).

A herança de um ensino tradicional acadêmico só fez prorrogar àquela época o embotamento de uma situação educacional que necessitava de renovação e atualização frente às novas necessidades. Atrelada a um tradicionalismo que impedia seu avanço rumo ao que já havia de moderno na Europa e no resto do mundo em relação à educação, esta situação, no Brasil, teve seu eco prolongado até o século XIX (*Ibid.*, *passim*)

Vejamos então, como se comportou e como se definiu o ensino de arte no Brasil a partir do século XVIII, período em que oficialmente se deu seu início, e o que trouxe para a formação de um pensamento do ensino artístico, sabendo que ainda não poderemos desvincular a história brasileira da europeia.

Nas últimas décadas do século XVIII, na Europa, o Neoclassicismo já triunfava sobre o Barroco e o Rococó. Um dos inspiradores do movimento que fez do Neoclássico o "estilo" da época foi J. J. Winckelmann, autor de uma *História da arte na Antiguidade* e entusiasta declarado da arte grega (SOUZA,1981). João Guimarães Vieira, em conferência

sobre a arte brasileira, no Museu Nacional de Belas-Artes, na década de 1980, evidencia uma das lições de Winckelmann, ao afirmar que

> [...] em arte, o aprendizado deve ser feito a partir das obras da Antiguidade clássica e não da natureza, como ensinaram Alberti e Leonardo da Vinci no Renascimento e Bernini no século dezessete. "Mesmo que a imitação da natureza pudesse dar tudo ao artista, escreve Winckelmann, certamente não lhe daria a exatidão do contorno, que só os gregos sabem ensinar" (VIEIRA *apud* SOUZA, 1981, p.19).

Foi com esta concepção acadêmica e neoclássica de ensino que a arte "oficial" europeia aportou no Brasil no início do século XIX, trazendo consigo artistas franceses, com a missão de organizar e oficializar o ensino da arte através de uma academia aos moldes europeus. O neoclassicismo europeu, que na França do século XVIII recebia o *status* de arte oficial, dava espaço, naquele momento, a uma arte mais austera e mais objetiva, retirando de cena o Barroco e o Rococó, considerados estilos excessivamente flexíveis e subjetivos (HAUSER, 1998, p.638). No Brasil, a arte neoclássica menosprezou o barroco-rococó que se desenvolvia àquela época, como um estilo ultrapassado, substituindo todo o seu emocionalismo e dinamismo tão próximo ao perfil brasileiro, pela frieza e intelectualismo do neoclássico (BARBOSA, 2009, p.19).

> Esta transição foi abrupta, e num país que até então importava modelos da Europa com enorme atraso, a "modernidade", representada pelo neoclássico, provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte.[...] Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obra de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira. [...] Este processo de interrupção da tradição da arte colonial, acentuou o afastamento entre a massa e a arte [...] (*Ibid*, p. 19-20).

Estamos falando de duas realidades históricas totalmente distintas. Por um lado, a realidade da tradição francesa, já consumada como nação em meados do século XIII, vivia um momento histórico totalmente diverso do nosso, com a queda do poder aristocrático e a ascensão da burguesia. Por outro, a realidade brasileira era a de um país em formação, iniciando-se em suas tradições. Importante também frisar a impossibilidade de demarcar o fênomeno-arte dentro de critérios cronológicos rígidos. Esta diacronia é percebida à medida que na Europa o Barroco refluía no século XVIII, enquanto que no Brasil, ele vivia seu auge (MORAIS, 1991, p.17). Essa discrepância veio reafirmar o momento artístico brasileiro da

época como ultrapassado, tornando-se urgente um novo encaminhamento do ensino das artes pela Missão Francesa.

A academia implantada no Brasil para formar artistas brasileiros, "não admitia o que hoje é denominado "pesquisas fora da linha de suas crenças doutrinárias" (SOUZA, 1981, p.51). Certamente, não havia nenhuma novidade nessa regra já que sua aplicação era generalizada a todas as academias de arte. No Brasil ou em qualquer parte do mundo onde fossem implantadas, era delas o poder de ditar as regras, normatizando assim todas as questões de natureza estética. "Suas opiniões sobre a estética eram acatadas e respeitadas pela população em geral, dando ao artista que a ela se submetia o aval da qualidade de seu trabalho" (HAUSER, 1994 *apud* OSINSKI, 2002, p.370).

Já vínhamos vivenciando uma estrutura educacional tradicionalista através do ensino jesuítico que perdurara até 1759 e o ensino oficial da arte em nada se diferenciou em rigidez, comedimento, disciplina e normatização.

O perfil da Academia de Belas-Artes do Rio de Janeiro[1], implantada em 1816, seguia os mesmos princípios e estrutura das academias europeias. Em descrição detalhada das características metodológicas das academias de arte, Arnold Hauser afirma que

> [...] os representantes do classicismo oficial querem pôr fim a toda liberdade artística, a todo esforço de realização de um gosto pessoal, a todo subjetivismo na escolha de tema e forma. Exigem que a arte seja universalmente válida, isto é, que tenha uma linguagem formal inteiramente isenta do arbitrário, bizarro e peculiar, e que corresponda aos ideais do classicismo como o estilo regular, lúcido e racional por excelência. [...] O artista não deve ficar entregue a seus próprios expedientes mais do que qualquer outro cidadão; cumpre-lhe, isso sim, deixar-se guiar pela lei, pelos regulamentos, a fim de não se perder nos descaminhos de sua própria imaginação (HAUSER, 1998, p.463).

A aceitação de um artista pela academia assegurava a este, de antemão, o respeito do público, proporcionando-lhe posição de destaque no meio cultural em que vivia. Em contrapartida, exigia-se dele fidelidade quanto aos cânones artísticos acadêmicos e sua adesão incondicional à doutrina classicista como postura obrigatória para gozar dos prestígios que a academia poderia lhe proporcionar (HAUSER, 1998, p.469).

---

[1] [...] A Escola Real de Ciência, Artes e Ofícios foi criada por decreto de 12.08.1816, com direção de Lebreton, mas não chegou a funcionar. Novos decretos, publicados em 12.10 e 23.11.1820, mudaram o nome, primeiro para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e, em seguida, para Academia de Artes. Em 1826, seu nome passou a ser Academia Imperial de Belas Artes e depois da proclamação da República, Escola Nacional de Belas Artes (BARBOSA, 2009, p. 17).

Curioso notar que a mesma desvalorização encontrada no Brasil em relação às artes manuais se via na Europa do século XVIII. Comenta Hauser que “a diferença entre a renda de um escritor e a de um artista plástico é ainda uma expressão do antigo preconceito contra o trabalho manual e a valorização superior das pessoas que não estavam ligadas a ofícios manuais” (*Ibid.*, p.493).

De forma similar ao Brasil, na França, o pouco respeito dado aos artistas plásticos se devia à profissão ser normalmente exercida “por membros das seções média e inferior da classe média” (*Ibid.*, p.493).

O imobilismo dos processos de ensino adotados pela Academia de Belas Artes, assim como certos conteúdos aplicados ao ensino da arte, ecoaram como heranças no ensino das escolas secundárias brasileiras por todo o século XIX. Na Academia, o ensino da pintura, por exemplo, foi durante muito tempo ensinado com cópia de estampas e ornatos. A cadeira de “pintura histórica” era de grande importância e se exigia grande meticulosidade e refinada pesquisa na execução de um quadro histórico, dada a importância deste gênero de pintura para a época. O desenho de “modelo vivo” desenvolvia os princípios estudados em anatomia e fisiologia. À disciplina de desenho, tanto na Academia quanto nas escolas formais, eram aplicadas cópias de ornatos e estampas, acrescentando-se, posteriormente, a cópia de elementos arquitetônicos e desenho geométrico. Havia também o estudo de moldagens de gesso e da estatuária antiga (SOUZA, 1981, p.75-76).

O ensino do desenho foi amplamente adotado no currículo da escola formal brasileira. Podemos nomeá-lo como o único e mais importante conteúdo no ensino de arte até finais do século XIX. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, com considerável atraso, Marques de Pombal “planejou e executou uma reforma educacional que se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais fora omissa a ação jesuítica e numa renovação metodológica que abrangia as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica” (BARBOSA, 2009, p.22). O desenho geométrico, vinculado então à cadeira de Ciências, foi, também, utilizado no desenvolvimento das profissões técnicas e científicas, numa tentativa de valorização de uma nova formação profissional, corroborando o desejo de D. João VI em estabelecer por aqui “as bases de uma política economicamente cultural mais pragmática” (*Ibid.*, p.25). Entretanto toda e qualquer iniciativa nesse sentido acabava por fracassar dada a arraigada aversão pelo trabalho manual ainda existente, numa consequência direta do trabalho escravo e da educação jesuítica que reafirmou, durante gerações, o desprezo por qualquer atividade técnica e manual. Diz Barbosa (2009, p.25) que “a tradição enraizada no sistema de ensino colonial humanístico e abstrato foi tão persistente que as escolas técnicas fundadas no

tempo de D. João VI não determinaram quaisquer transformações sensíveis desta mentalidade [...]”.

O século XIX avança com grandes expectativas em relação à educação em geral. Na Europa, o crescimento urbano e o intenso desenvolvimento do capitalismo industrial passaram a requerer profissionais cada vez mais qualificados. Na esfera artística, via-se o Romantismo combatendo a racionalidade, valorizando os sentimentos e a expressão pessoal do artista. Na vida prática, o progresso da técnica, a descoberta de novos materiais e a produção em série de objetos chegava ao mercado desprovida de qualquer reflexão estética (OSINSKI, 2002, p.44-45).

> O abismo criado entre a arte e o artesanato, entre a arte e a indústria, traduzido pelo rápido retrocesso do trabalho artesanal de qualidade e pelo crescimento de oferta dos produtos industrializados esteticamente pobres, fabricados em série, passaram a preocupar seriamente alguns teóricos, os quais direcionavam suas reflexões na tentativa de resgate da qualidade e dignidade dos artefatos criados (*Ibid.*, p.46).

Por ocasião da Exposição Mundial de Londres, em 1851, Gottfried Semper, arquiteto alemão cujas reflexões atingiam tais questões, mostrou-se indignado com a falta de apuro estético dos objetos industrializados expostos e passou a defender uma “educação estética geral e popular” que influenciasse na educação do gosto, tanto de produtores como de consumidores.

Tais discussões, fossem elas na Europa ou na América do Norte, alcançaram o meio educacional que passou a reforçar a ideia do desenho como elemento básico para o desenvolvimento industrial. Nos EUA, em 1870, chegou-se a promulgar uma lei, a *Industrial Drawing Act*, que tornava obrigatório o ensino do desenho técnico nas séries primárias e secundárias. Importante frisar que o desenho aqui referido não possui nenhum caráter de expressão artística e que seu ensino, mesmo em fase educacional tão inicial, dava-se somente com a intenção de regrar a formação de possíveis profissionais para a indústria, com relevância ao seu aspecto técnico (OSINSKI, 2002, *passim*).

Outro evento de grande porte, agora na América do Norte, a Exposição Internacional da Filadélfia, em 1876, muda a atenção dos brasileiros dos produtos industrializados europeus para os de fabricação norte-americana. A qualidade do que vinha sendo produzido nos EUA e a sua superioridade no desenho, tanto de objetos quanto de máquinas, chamou a atenção não só dos brasileiros como do mundo todo. Foi imediata a comparação entre a qualidade dos produtos europeus e americanos, atestando, portanto, a

eficácia da inclusão do desenho nas séries iniciais da educação escolar americana (BARBOSA, 2009; OSINSKI, 2002).

A consciência da necessidade de uma metodologia de ensino da arte com conteúdos rígidos, com ênfase no desenho geométrico e de cópia, tiveram significativa repercussão no Brasil. É certo que o ensino do desenho já vinha sendo o principal, senão o único, conteúdo do ensino de arte nas escolas formais, até então em nosso país. Porém, com os eventos internacionais, ou seja, com as Exposições de Londres e da Filadélfia, e com a divulgação dos resultados da implantação do ensino do desenho técnico nas escolas francesas e americanas, reforçou-se a importância do direcionamento do ensino da arte para esse tipo de desenho como meio de iniciar a instrumentalização das crianças e jovens. Estávamos, portanto, sob a influência dos rumos tomados pelo ensino da arte nos EUA e na França. Sobre esta comunicação entre o Brasil e o que ocorria nos países europeus e América do Norte, Barbosa (2009, p.33) afirma que

> Um dos primeiros textos sobre a necessidade de se exigir o ensino do Desenho nas escolas secundárias foi escrito por André Rebouças em *O Novo Mundo*, jornal publicado em Nova Iorque por um brasileiro, José Carlos Rodrigues, e escrito em português, com larga repercussão entre os intelectuais brasileiros pela atualização das informações que veiculava, numa época em que os meios deficientes de comunicação mantinham as nações subdesenvolvidas em isolamento cultural.

Em artigo de 1878, André Rebouças, além de considerar relevante a implantação pelo governo francês do desenho nas classes do Liceu “durante os sete anos do tirocínio”, ratificava a urgência desta mesma medida nos colégios brasileiros (BARBOSA, 2009, p.33).

Enquanto o desenho técnico e figurativo, acrescentado ao de ornato e decorativo, dominava o ensino da arte nas escolas primárias e secundárias brasileiras nas primeiras décadas do século XX, novas formas de ver o desenho infantil e, consequentemente, de sua utilização nas escolas primárias, já circulavam na Europa. Tais estudos abordavam a importância da espontaneidade, o desenvolvimento do imaginário, a liberdade de tema e expressão e o prazer ao desenhar. Eram reformas liberalizadoras que amadureciam à luz da psicologia moderna e apontavam para novas possibilidades educacionais para o desenho, promovendo, inclusive, habilidades em outros “aspectos do currículo, principalmente alfabetização, aritmética e conhecimentos gerais” (OSINSKI, 2002, p.54-55).

O início do século XX trouxe mudanças significativas ao ensino da arte. Acontecimentos nos campos das artes e da educação deram um impulso inovador às

concepções de ensino. O mundo moderno progressista vivia um desenvolvimento econômico e tecnológico provido pelo auge da industrialização.

> O discurso oficial do mundo moderno é racional. Propaga-se "um naturalismo, um historicismo e um psicologismo que orientam todos os acontecimentos, tanto pelas leis naturais quanto pela posição tomada na esfera dos fatos" (HUSSERL *apud* ARANHA, 2008, p.84).
>
> "Sobrevêm um relativismo e um cientificismo em todas as áreas do conhecimento" (*Ibid.*, p.84).

O fim da Primeira Guerra Mundial ocasionou um incremento à arte ligado à indústria, ao desenho de objetos e à arquitetura. A Bauhaus de Walter Gropius, na Alemanha, fundada em 1919, deu início ao ensino especializado do desenho técnico, e até seu fechamento em 1933 foi um modelo de escola na formação de profissionais que acreditavam na união entre arte e técnica. A luta contra o tradicionalismo das Academias na formação dos artistas era crescente (BARBOSA, 1975, p.25-28). A preocupação com o desenvolvimento da individualidade do artista, o incentivo à experimentação, a aproximação com uma linguagem que proporcionasse o aguçamento de suas potencialidades eram práticas modernas cada vez mais frequentes na formação dos artistas (OSINSKI, 2002, p.83-86).

No Brasil, o fim da Primeira Guerra Mundial acelerou o desenvolvimento industrial e, consequentemente, as escolas profissionais responsáveis pela formação de mão-de-obra especializada ganharam destaque. Tínhamos aí duas correntes, de um lado a valorização do desenho como técnica e, de outro, o despontar do desenho como expressão.

O Modernismo, em fins do século XIX e início do século XX, assegurava definitivamente sua presença nas artes, abalando as estruturas do academicismo e dando início a um novo pensamento artístico.

> Por volta de 1910, quando ao entusiasmo pelo progresso industrial sucede-se a consciência da transformação em curso nas próprias estruturas da vida e da atividade social, formar-se-ão, no interior do *Modernismo*, as *vanguardas* artísticas preocupadas não mais apenas em modernizar ou atualizar, e sim em revolucionar radicalmente as modalidades e finalidades da arte (ARGAN, 1992, p.185, grifos do autor).

"Abre-se, então, um leque de pesquisas em artes plásticas que oferecerão as facetas da modernidade artística: expressionistas, fovistas, cubistas, futuristas, neoplasticistas, suprematistas, construtivistas, dadaístas e surrealistas" (ARGAN *apud* ARANHA, 2008, p.87). Os movimentos de vanguarda surgiam e libertavam irreversivelmente os artistas dos cânones clássicos que passaram a valorizar a expressão individual (OSINSKI, 2002, p.58),

empreendendo uma verdadeira “luta pela expressão direta e espontânea” (HAUSER,1998, p.962).

O questionamento e a rejeição à tradição do passado começam a ser vividos pelos artistas de forma intensa equivalendo a uma revolução. “Aquilo a que se chamou genericamente arte moderna, refletindo outras atitudes análogas na sociedade, tornou-se uma força libertadora explosiva no início do século, contra a opressão de pressupostos com frequência cegamente aceitos até então” (STANGOS, 2000, p.7). O termo “vanguarda” virou sinônimo de “experimental” e sua importância passou a reger o padrão de avaliação para a arte. A experimentação que, na maioria das vezes, vinha acompanhada das novas ideias científicas, era para os artistas uma atitude antitradicionalista e antiautoritária. Para Stangos,

> [...] as artes, até então percebidas habitualmente em termos de amplas categorias de classificações *a posteriori*, ou o que os historiadores da arte chamam “estilos”, pelo menos quando vistos de uma certa distância, agora desenvolviam-se em função de “movimentos” que pareciam suceder-se uns aos outros com aceleração sempre crescente, até alcançarem o ponto em que se tornavam tão fugazes, tão efêmeros, que ficavam praticamente imperceptíveis, exceto para o especialista” (*Ibid.*, p.8).

Os movimentos da arte moderna, suas concepções e conceitos faziam-se acompanhar de declarações, manifestos e documentos que chamavam a atenção para um assunto específico do movimento artístico em questão. De acordo com Danto, “os manifestos estavam entre as principais obras artísticas da primeira metade do século XX” (DANTO, 2006, p.31); era o que definia o tipo de arte digna de ser considerada. “Essencialmente “conceituais”, as obras de arte eram consideradas em função dos conceitos que explicavam” esclarece Stangos (2000, p.8).

Brito (2005, p.77), por sua vez, nos fala de forma definitiva sobre a importância das vanguardas:

> Esse espaço crítico precário, essa distância polêmica, as vanguardas criaram a golpes de lúcida loucura. Pode-se tomá-los como o seu verdadeiro trabalho, para além das obras e ideologias específicas. Aí residiu, rigorosamente falando, o território da vanguarda, seu valor e delimitação histórica.

Na arte moderna, a arte torna-se seu próprio assunto. As condições de representação se tornaram centrais. Com características não-miméticas, a reflexão sobre os meios e métodos de representação era agora o que importava. Para Clement Greemberg, principal crítico do movimento, o conceito de modernismo é maior que o nome de um período

estilístico. Há uma ascenção a um novo nível de consciência, uma descontinuidade (DANTO, 2006, p.8-12).

"O ingresso dos objetos modernos na história da arte não se fez sem profundas acomodações do terreno. Mas ocorreu, é um fato consumado", conclui Brito (2005, p.77).

O ensino da arte foi inevitavelmente atingido por inúmeras mudanças. Os critérios do passado, a cópia, a observação e o ensino do desenho técnico não ofereciam mais as bases para a prática de aula. Para Duve (2003, p.94), o aprendizado da arte,

> [...] teve que vasculhar fundamentos na natureza e na cultura. Isso foi alcançado de duas maneiras. A figura do homem – a medida universal de todas as coisas da natureza – foi descartada como modelo externo de observação e recuperada como princípio interno subjetivo. A psicologia substituiu a anatomia em sua função de discurso fundamental para um novo humanismo artístico.

A nova visão dava ao homem faculdades inatas e a função da educação era a de somente permitir seu desenvolvimento. A criatividade passou a ser o termo que se atribuía "à combinação das faculdades inatas da percepção e da imaginação" (*Ibid.*, p.94). Quanto mais em "estado bruto" se encontrasse o indivíduo, mais chances teria de desenvolver seu potencial, dado que todos já eram dotados de criatividade. "Uma criança, um primitivo tinham mais criatividade do que um adulto" completa Duve (2003, p. 94).

A criança com suas especificidades passava a ser reconhecida e considerada como um ser autônomo e a ser assunto de interesse em pesquisas sobre seu desenvolvimento. Com a valorização da infância, tanto pela pedagogia como pela psicologia, a personalidade e a criatividade infantil se tornaram alvo de estudos e seu processo de aprendizado passou a ser reavaliado. Considerando que o indivíduo, ainda em tenra idade, já era possuidor de habilidades naturais, o que precisava ser feito era apenas o monitoramento destas. "Talento, em sua antiga forma, já não mais existe. Encontra-se em estado cru na criatividade de todos [...]" (DUVE, 2003, p.94)

> Todos os pedagogos progressistas do século, de Froebel a Montessori e a Decroly; todos os reformadores escolares e filósofos da educação, de Rudolf Steiner a John Dewey basearam seus projetos e programas na criatividade ou, melhor, na crença da criatividade, na convicção da criatividade – não tradicional, sem regras ou convenções como o melhor ponto de partida para a educação. Além disso, todos os grandes teóricos da arte, de Herbert Read a E. H. Gombrich e Rudolph Arnheim tinham convicções similares e despenderam energia considerável para transformar a "linguagem visual" nesses componentes básicos, a fim de demonstrar a universalidade dessas "leis" perceptivas e psicológicas (*Ibid.*, p. 95).

O que distingue talento de criatividade, de acordo com Duve, “é o fato de o primeiro ser distribuído parcialmente e o segundo universalmente” (*Ibid.*, p.95). O autor chama ainda a atenção para o fato de que historicamente a ideologia da criatividade surge com as ideias de democracia e igualitarismo.

No âmbito da educação, o surgimento do movimento escola-novista obteve crescimento expressivo tanto na Europa quanto nos Estados Unidos no início do século XX. Sua metodologia estava centrada em superar o ensino intelectualista tradicional, dando ênfase a um ensino ativo, com preocupação voltada à experiência, ao processo e não ao produto final. Voltado à compreensão da natureza psicológica da criança, valorizava a espontaneidade infantil e as práticas que desenvolvessem a motricidade e a percepção, estimulando novas habilidades (ARANHA, 1989, p.204). O ensino tradicional, desta forma, passa a ser visto como retrógrado por sua metodologia conteudista, por meio da qual o aluno é apenas um receptáculo de informações, sem que possa fazer uso de reflexão e crítica. Considerado um ensino passivo, com uma visão ultrapassada frente às novas metodologias que surgiam naquele momento, passou a ser alvo de críticas cada vez mais acentuadas.

John Dewey (*apud* OSINSKI, 2002, p.60), o mais importante representante da escola-nova, reflete sobre a educação infantil, ao afirmar que

> A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. [...] Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. A matéria em estudo nada mais é do que alimento espiritual”.

Como podemos observar, a partir da citação de Dewey, a criança - com seus interesses, suas limitações e possibilidades de avanço - passa a ser o foco das atenções. Nada mais externo a ela tem sentido se não for em prol de seu desenvolvimento integral e individual. As teorias de Dewey tiveram significativa influência na educação brasileira e no ensino da arte nas primeiras décadas do século XX. Naquele momento, havia um renovado interesse pela educação popular e o desejo de ampliar o ensino da arte para todas as classes sociais. Entretanto, interpretações simplificadas, fora do contexto e da totalidade do

argumento, de acordo com Barbosa, não permitiram a correta implantação das ideias de Dewey no Brasil.

> Os modelos importados dos Estados Unidos em 1890 e em 1930 falharam em alcançar o objetivo que alguns educadores e intelectuais brasileiros esperavam obter com eles: a reaproximação da arte com o povo. Esses modelos fracassaram porque se tornaram um procedimento mecânico nas escolas e algumas vezes foram importações de interpretações errôneas e simplificações do autor no seu próprio país (BARBOSA, 2008, p.170).

A teoria de arte como experiência de Dewey, "onde por meio da experiência vivida, o conhecimento fosse cada vez mais valorizado e melhor assimilado" (OSINSKI, 2002, p.70), rechaçava a concepção de expressão como descarga de sentimentos articulados em uma forma e a expressão como uma "clarificação" das emoções. A experiência estética, para o pensador, converte essa energia emocional, ausente de sentido, em "expressão significante" (BARBOSA, 2008, *passim*) Para Dewey, a principal utilidade da arte estava na finalidade educativa que encaminha o indivíduo à experiência estética e consequentemente aos processos naturais da vida cotidiana e das culturas (BARBOSA, 2008, *passim*).

A defesa de um processo de criação e produção artística livre de amarras, acentuando e valorizando a expressão individual chega a seu auge, como vimos, com as manifestações modernistas. Tais ideias culminaram no Brasil, em 1922, com a Semana de Arte Moderna, porém, nos Estados Unidos, nove anos antes, a *Armory Show* exibia a arte de vanguarda internacional e já influenciava artistas, afirmando a importância da livre expressão. Àquela época, muitos artistas norte-americanos lecionavam, ou viriam a lecionar em universidades, escolas profissionalizantes ou especializadas em arte, o que acabou por disseminar as novas ideias de arte e livre expressão, também, nas escolas formais daquele país (BARBOSA, 1975, p.22). No Brasil, Anita Malfatti e Mário de Andrade foram os maiores divulgadores da importância da arte espontânea e da valorização do desenho infantil. A aproximação do grafismo infantil com a psicologia favoreceu sua compreensão; tido como reflexo da organização mental da criança, passou a ser valorizado como produto estético (BARBOSA (org), 2008, p.2-3).

A contribuição de Mário de Andrade foi efetiva ao cativar um novo olhar para a produção artística infantil. Mário exercia cargo de professor na Universidade do Distrito Federal onde, em suas aulas, comparava arte infantil e arte primitiva, estimulando uma reflexão entre as duas linguagens.

O professor exerceu também cargos públicos[2], criando bibliotecas e parques infantis, onde dirigia pesquisas com os alunos desses locais sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica da criança e do adolescente da classe operária e classe média. Além disso, publicou artigos em jornais da época contribuindo, assim, "para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista" (BARBOSA (org.), 2008, p.3).

Em catálogo da exposição "Mário de Andrade e a Criança", realizada em 1988 em comemoração aos 25 anos do Museu de Arte Contemporânea (MAC) e do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), a então diretora do museu, Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, comenta que

> Uma das qualidades da arte da criança à qual Mário de Andrade se referia nos anos 30 era a "liberdade de expressão" da qual veio a desconfiar na década de 40, preferindo substituí-la por um cânone menos idealista, o da "expressão pessoal". [...] A liberdade de expressão de que falava Mário permitia e incorporava uma das imposições da cultura escolar da época, o traçado prévio das margens do papel ou a moldura, mas exigia originalidade. [...] Mário supunha a liberdade de expressão da criança como capacidade de invenção dentro dos padrões culturais da sociedade em que estava inserida, dentro da moldura de sua cultura.

Mário, como homem culto de seu tempo, possuía em sua biblioteca exemplares de livros e revistas estrangeiras cujos temas versavam sobre a criança e sua expressão gráfica. Sabemos por pesquisas realizadas[3] que seu procedimento em relação à catalogação de trabalhos infantis e regras proferidas em seu concurso de desenhos infantis, por exemplo, possivelmente receberam influências de teorias como as de Franz Cizek em Viena. Cizek, cuja tendência pedagógica reformista causou espanto em fins do século XIX e início do XX, pregava a liberdade total da criança em sua produção artística, preservando seu espontaneísmo sem que houvesse qualquer interferência por parte do adulto. Não concordava com o contato

---

[2] Mário de Andrade foi o primeiro Secretário de Cultura do país, Chefe do Departamento de Cultura (1935-1938) da cidade de São Paulo, realizou trabalhos inovadores e pioneiros, como a criação da Discoteca Municipal da cidade de São Paulo, a Missão de Pesquisas Folclóricas, ainda, o Congresso da Língua Nacional Cantada e introduziu os primeiros Parques Infantis do país, para que as crianças de famílias de baixa renda pudessem ter acesso ao lazer e divertimento (Disponível em: http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u429.jhtm. Acesso em: 15 jan2011).

[3] Artigo de Rejane Galvão Coutinho "Mário de Andrade e os Desenhos Infantis" (BARBOSA (org), 2008b), com textos retirados da dissertação de mestrado "Sylvio Rabello e o Desenho Infantil" e tese de doutorado "A Coleção de Desenhos Infantis do Acervo Mário de Andrade". Rejane Coutinho é doutora em Artes Visuais do Instituto de Artes da Unesp.

direto das crianças com obras de arte (em reproduções ou em museus), dizendo que a expressão adulta poderia macular sua pureza infantil (BARBOSA (org), 2008; OSINSKI, 2002).

Em lei de 1921[4], o desenho na escola primária passou a ser considerado como agente de desenvolvimento dos sentidos, constava de sua redação a preocupação com a internalização e um programa com conteúdo que privilegiava o desenho feito sem modelo, com assuntos retirados da vida local e cotidiana. As concepções psicopedagógicas da época, de início centralizadas no Estado de São Paulo, em pouco tempo, foram disseminadas por todo o país, sendo os educadores paulistas convidados para estruturar o ensino público de outros locais (BARBOSA, 2009, *passim*).

A concepção de arte como liberação emocional era a mais propagada nos Estados Unidos desde a década de 1920, porém "sempre coexistindo e se enriquecendo" através de novos projetos em arte, publicações sobre arte e educação com colaboradores respeitados nos campos da estética, educação, psicologia, etc. (BARBOSA, 1975, *passim*).

Na Inglaterra, as questões relacionadas à livre expressão infantil contaram com a contribuição de teóricos como Herbert Read, Barklay-Russel e Viktor Lowenfeld, este último, austríaco de nascimento, morou na Inglaterra e Estados Unidos, publicando em 1947, *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, obra que reafirmava as proposições da arte como livre expressão. A pesquisa de Lowenfeld se baseava nas características constantes de cada fase de desenvolvimento, da primeira infância à juventude. Para o autor, o desenvolvimento da capacidade criadora e da consciência estética do indivíduo dava a ele a capacidade de buscar suas próprias respostas com iniciativa e autoconfiança. Divulgado no Brasil e amplamente utilizado pelos educadores de arte da época, seu livro auxiliava no diagnóstico das etapas da evolução gráfica infantil, proporcionando uma melhor adequação das técnicas artísticas utilizadas em relação às faixas etárias (BARBOSA, 2009; OSINSKI, 2002).

Herbert Read, crítico de arte inglês e expoente do movimento de educação pela arte, publicou, em 1943, obra de fundamental importância para a educação, intitulada *Educação pela Arte*. Com o convite do Conselho Britânico para participar da seleção de trabalhos para uma exposição de arte infantil, Read também escreve o texto para a apresentação do catálogo que levaria, em 1941, a arte de crianças inglesas para diversos países, inclusive para o Brasil. A Exposição de Desenhos de Escolares da Grã-Bretanha foi,

[4] Lei assinada por Alarico Silveira, editada no governo de Washington Luís.

inicialmente, apresentada no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro e viajou para mais quatro cidades brasileiras. Teve 26 mil espectadores registrados. Sua repercurssão foi notável entre artistas e educadores brasileiros. Em sua *Página de Educação* do Jornal *A Manhã*, Cecília Meirelles destina dois artigos ao evento e exalta seu valor educativo.

> Herbert Read, na abertura ao catálogo desta exposição, chamou a atenção para as alterações ocorridas no âmbito educacional durante a primeira metade do século XX, devido ao "nosso crescente conhecimento da base psicológica da pedagogia". Mostra-se consciente de que a situação do ensino da arte no currículo escolar está distante de uma solução bem sucedida, mas admite as mudanças ocasionadas, motivadas pela atuação de James Sully, Franz Cizec e Ebenezer Cooke, chamando-os de "pioneiros da reforma", os quais foram, segundo Herbert Read, responsáveis pela árdua tarefa de "reivindicar o valor estético" dos desenhos infantis produzidos sob as circunstâncias da livre-expressão (BREDARIOLLI; BARBOSA (org), 2009, p. 204).

Esta valorização do desenho infantil, assim como o tema da livre-expressão circularam pelos meios artísticos e educacionais durante toda a década de 1940. As teorias europeias e americanas chegavam ao Brasil e eram assimiladas pelos educadores sedentos por novidades que lhes permitissem ampliar seus horizontes em relação a novas metodologias de ensino da arte. De maneira geral, contribuiam para a atualização de nosso ensino a partir do contato com o que estava sendo implantado nas escolas estrangeiras, entretanto pouco do que recebíamos aqui era aplicado ao ensino de arte nas escolas públicas, que ainda caminhavam lentamente rumo às novas tendências. Contudo é importante ter em mente as condições diversas entre os países. No Brasil, as prioridades ainda eram pela *quantidade* e não pela *qualidade* (BARBOSA, 1975, *passim*).

> Nós, entretanto, precisamos não só de *melhores* escolas, como também de *mais* escolas. Sabemos que grande parte de nossas crianças ainda não está recebendo educação formal, apesar do esforço de alguns Estados em estabelecer três e até quatro turnos diários nas escolas. O problema da extensão da quantidade é ainda mais crucial no que se refere à Arte. Pequena percentagem das escolas primárias brasileiras mantém efetivamente a Arte no currículo e, dentre estas, somente algumas, quase sempre as particulares, mantêm professores especializados, apesar da obrigatoriedade da Arte no currículo, determinada pela Lei 5692, de 1971 (BARBOSA, 1975, p.34, grifos da autora).

Ainda no Brasil, os regimes políticos ditatoriais, entre 1937 e 1945, e entre 1964 e 1983, respectivamente o Estado Novo e a Ditadura Militar, contribuíram para estacionar o desenvolvimento educacional do país. "Ambas as ditaduras [...] afastaram das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora e exterminaram as duas mais importantes experiências de arte/educação universitária do Brasil" (BARBOSA (org.), 2008, p.4). A

primeira das universidades a ser fechada foi a do Distrito Federal onde funcionava o único curso de professorado de desenho do país, e a segunda, a Universidade de Brasília, foi fechada pelo Estado Novo em 1965.

> Mas foi o Estado Novo que criou o primeiro entrave ao desenvolvimento da arte/educação e solidificou alguns procedimentos antilibertários já ensaiados na educação brasileira anteriormente, como o desenho geométrico, [...] o desenho pedagógico e a cópia de estampas [...]. É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, por alguns anos, uma reflexão acerca da arte/educação[...] (BARBOSA (org), 2008, p.4).

O período seguinte ao Estado Novo trouxe o surgimento dos ateliês de arte que, orientados por artistas, tinham o objetivo de liberar a expressão da criança. Esses ateliês, localizados em várias cidades brasileiras deram origem ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA). A mais conhecida e a que deu origem ao movimento foi a Escolinha de Arte do Brasil do Rio de Janeiro, criada em 1948 por Augusto Rodrigues que, tendo recebido a aprovação e o incentivo de educadores engajados na "redemocratização da educação", (*Ibid*., p.5) iniciou cursos de formação de professores que tiveram "enorme influência multiplicadora" (*Ibid*., p.5). Apesar dos programas das Secretarias de Educação e Ministério da Educação direcionarem o ensino de arte nas escolas públicas, Barbosa comenta que "usando principalmente argumentos psicológicos, o MEA começou a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila, etc."(*Ibid*., p.5)

O domínio da expressividade, ou seja, da liberdade de expressão, da criatividade e da originalidade permaneceu em maior ou menor grau nas instituições formais e informais do Brasil e do mundo durante as décadas de 1950 e 1960. Um retrocesso às antigas e cristalizadas formas de ensino da arte se tornava cada vez mais improvável, ainda que, em nosso país, disciplinas como o desenho geométrico e o desenho como cópia coexistissem com práticas mais modernas (BARBOSA, 2008, *passim*).

Em 1948 no Brasil, Lúcio Costa, arquiteto e autor do plano urbanístico de Brasília, chegou a elaborar um programa de desenho para a escola secundária que só veio influenciar o ensino da arte por volta de 1958. Nesta época as experiências escolares através de classes experimentais regulamentadas por lei federal investigavam variáveis para os currículos e programas oficiais e a presença da arte foi unanimidade. No entanto, na prática, o que predominou no ensino da arte nas classes experimentais "foi a exploração de uma variedade de técnicas" e o contato com o maior número possível de materiais. (BARBOSA(org), 2008, p.6)

A Lei de Diretrizes e Bases (1961) permitiu a continuidade das experiências iniciadas em 1958, porém não chegou a introduzir a arte na rede escolar pública de maneira mais abrangente.

A Ditadura Militar de 1964 perseguiu professores, fechou escolas experimentais e minimizou a arte nas escolas públicas que se resumiu a desenhos de temas cívicos e religiosos. Na Universidade de Brasília, pesquisas e experiências de cunho renovador foram destruídas. Entretanto, nos fins da década de 1960, algumas escolas especializadas no ensino da arte empreenderam experiências significativas e um "certo contextualismo social começou a orientar o ensino da arte especializada".(I*bid*., p.9)

A obrigatoriedade do ensino da arte veio afinal com a reforma educacional de 1971. A Educação Artística, como era chamada a disciplina na época, trazia a prática da polivalência que reunia as artes plásticas, a música, e as arte cênicas (teatro e dança). A partir de então, a arte se tornava obrigatória nos currículos de 1º. e 2º. graus e nos cursos universitários de educação artística e licenciatura em artes plásticas, criados em 1973. Entre os anos de 1971 e 1973, o Ministério da Educação firmou convênio com a Escolinha de Arte do Brasil para a preparação do pessoal das Secretarias de Educação que orientariam a implantação da nova disciplina. Deste curso sairia um representante de cada Secretaria para a elaboração do guia curricular de educação artística dos Estados. Entretanto, de acordo com Barbosa, "poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares".(*Ibid*., p.11)

A partir da obrigatoriedade da disciplina nos curriculos escolares, os encontros dos profissionais do ensino da arte se tornaram mais frequentes trazendo uma maior organização dos professores nas questões políticas da área. Congressos e festivais ocorreram periodicamente por toda a década de 1980 e passaram a influenciar positivamente o ensino da arte. Exemplos como a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (1980) que chegou a contar com a participação de mais de três mil professores e o Festival de Inverno de Campos de Jordão, em 1983, onde começou a ser sistematizada a Proposta Triangular, metodologia de ensino de arte amplamente utilizada até hoje, são apenas alguns dos encontros que tiveram ressonâncias positivas. Ainda em 1980 a abertura de cursos de pós-graduação e especialização na Universidade de São Paulo proporcionou o início de pesquisas nacionais no âmbito do ensino da arte (*Ibid*., p.12). De acordo com Barbosa entre 1981 e 1993 oitenta pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados e nos dez anos seguintes este

número “deve ter quintuplicado”(*Ibid*,. p.13), dando início a um pensamento nacional do ensino de arte.

É certo que ideias e teorias advindas de países como a Inglaterra, França, Áustria e Estados Unidos formaram, mesmo que indiretamente, os educadores brasileiros no ensino da arte. Mas devemos considerar que nada nos foi imposto. Esta assimilação se deu por meio do contato com publicações estrangeiras, que apesar de relativo atraso, foram sendo incorporadas às nossas práticas de ensino. O desenvolvimento cada vez mais rápido dos meios de comunicação colaborou para que progressivamente essa defasagem diminuisse.

No próximo item deste capítulo, continuaremos a falar da assimilação de proposições estrangeiras, porém separadas em um bloco de teorias mais atuais para que possamos reunir as tendências contemporâneas que vigoram em nosso sistema de ensino atual. Estaremos, desta forma, nos aproximando cada vez mais de nosso foco principal que é o ensino da arte contemporânea.

2.2. A contemporaneidade no ensino da arte

As heranças e as influências estrangeiras assimiladas pelo ensino de arte brasileiro, como vimos no item anterior, puderam nos dar mostras de sua formação. O valor atribuído às pesquisas e teorias estrangeiras não deixou de existir e perduram até os dias atuais. Entretanto hoje podem ser avaliadas com mais critério e aplicadas em nossas instituições educacionais com maior adequação à nossa realidade dada a melhor formação de nossos profissionais na área do ensino de arte.

Pudemos observar também que as influências nem sempre foram positivas. Por décadas, as heranças deixadas ao nosso ensino de arte pelo academicismo europeu, por exemplo, tornaram o ensino da arte formal e rígido, tolhendo toda a criatividade natural do fazer artístico. Nossa arte, diante da assimilação do neoclassicismo europeu, ficou à margem da produção artística da época. O que chegou a acarretar uma desvalorização da arte colonial e um preconceito em relação ao que nossos artistas produziam, um preconceito brasileiro contra a arte brasileira e, consequentemente, seu ensino (BARBOSA, 2009, p.19).

A partir do panorama esboçado até agora, daremos continuidade ao tema deste capítulo, investigando a contemporaneidade no ensino de arte. As teorias estrangeiras

continuaram a ser a tônica, e o contato com elas tornou-se mais próximo, graças à maior agilidade dos meios de comunicação e à promoção de congressos, simpósios e encontros com profissionais da área, nacionais e estrangeiros, ocorridos com maior frequência a partir dos anos 1980 (BARBOSA (org), 2008, p.11-17).

A segunda metade do século XX viveu o antagonismo entre duas linhas educacionais; uma centrava na criança as decisões educacionais, e outra considerava os assuntos a serem aprendidos, seus valores, estrutura e características como ponto de maior importância. O surgimento de novas propostas começou a diluir essa polêmica, tentando estabelecer um equilíbrio entre elas, como veremos a seguir (OSINSKI, 2002, p.101).

A corrente da "livre-expressão", que se iniciou com o liberalismo modernista, contagiou o ensino da arte que viu, de acordo com Barbosa, "o encastelamento dos professores modernistas em suas verdades absolutas, que iam da ideia de que arte não se ensina, à supervalorização da originalidade, passando ainda pelo conceito de arte como transcendentalismo, confirmador do *slogan* de que a arte não pode ser entendida" (BARBOSA (org), 2008, p.XII). Entretanto o que chamamos de *laissez-faire*, ou seja, o "deixar fazer" em arte, acabou por banalizar-se, "ocasionado em alguns casos, por interpretações equivocadas ou leituras apressadas das teorias sobre o assunto e, em outros, por simples despreparo dos professores" (OSINSKI, 2002, p.101).

> A generalização do *laissez-faire* como prática de sala de aula, com a consequente omissão do professor de suas responsabilidades de educador, resultaram num decréscimo considerável do nível de qualidade das atividades pedagógicas em arte, implicando um desprestígio do professor de arte, visto como um profissional encarregado de uma tarefa *não-séria* (*Ibid.*, p.101).

A prática da livre-expressão também não gerou melhores apreciadores de arte, nem tampouco deu a essas crianças, adolescentes e jovens maior domínio em seu fazer artístico ou desenvolvimento de sua criatividade (*Ibid.*, *passim*). Avalizada pelas teorias psicanalíticas, a prática da livre-expressão tem sua importância atestada como o primeiro passo rumo às operações criativas, "mas não representa por si só a forma construtiva para seu desenvolvimento" (BARBOSA, 1975, p.88).

O progressivo avanço da tecnologia, aliado à medicina e à psicologia, e relacionado ao funcionamento do cérebro, estimulou o surgimento de novos conceitos em relação aos estudos sobre a inteligência humana. Osinski (2002, p.102) nos diz que

> O surgimento de novas teorias a respeito do funcionamento do cérebro, decorrentes da descoberta de novas tecnologias aplicadas à medicina e à psicologia, contribuiu para que a questão da expressão artística fosse vista sob novas luzes.

Como exemplo, os estudos do psicólogo americano e professor de Cognição e Educação da Universidade de Harvard, Howard Gardner, revela-nos que a inteligência se mostra por diferentes aspectos cognitivos. A antiga concepção da existência de uma inteligência unificada é substituída por seu valor multifacetado. Em seu livro "Estruturas da Mente", de 1983, Gardner propõe duas novas dimensões de inteligência: a naturalista e a existencialista. Nesse sentido, a inteligência iria além das formas tradicionais, verbal e lógico-matemática, para se estender aos campos espacial, musical, interpessoal, intrapessoal e corpóreo-cinestésico (*Ibid.*, 2002, p.103), todos igualmente relevantes. Tais modalidades de inteligência coexistiriam no indivíduo em graus diferenciados. Porém o dado mais importante nos estudos de Gardner para o campo das artes é a igualdade estabelecida entre raciocínio lógico, linguístico e as habilidades artísticas, corporais e musicais, o que retira a superioridade, até então indiscutível, das disciplinas tradicionais escolares (OSINSKI, 2002, *passim*). Sem dúvida, a teoria de Gardner ajudou a fazer com que a disciplina do ensino da arte passasse a ser vista com outros olhos, sendo mais valorizada no meio educacional.

Nas artes, a segunda metade do século XX permitiu "uma apreciação renovada da relação entre arte e vida cotidiana" (ARCHER, 2001, p.X). As novas formas de arte, de acordo com Archer, desafiavam a narrativa modernista, provocando

> [...] o reconhecimento de que o significado de uma obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto em que ela existia. Tal contexto era tanto social e político quanto formal, e as questões sobre política e identidade, tanto culturais quanto pessoais, viriam a se tornar básicas para boa parte dos anos 70. O fator fundamental foi o impacto da teoria feminista, de permanente significado (*Ibid.*, p.X).

A arte então, se aproxima das questões filosóficas e sociais e os artistas mais libertos para empreender uma produção de caráter mais pessoal. Os artistas buscavam trazer a arte de volta para o contato com a realidade e com a vida. Deixa de existir uma estrutura objetiva com um estilo definidor que caracterizava a obra modernista e as obras podem assumir a aparência de qualquer coisa.

> Se tudo é possível, nada se dá por decreto histórico: uma coisa é, por assim dizer, tão boa quanto a outra. [...] Nada há para ser substituído: retomando a frase de Warhol, você pode ser um expressionista abstrato, ou um artista da *pop art*, ou um realista, ou qualquer outra coisa (DANTO, 2006, p.48).

Esta nova concepção de produção artística acaba por gerar novas teorias para seu ensino que passam a valorizar o contexto da obra e a cultura como elemento constituinte da criação.

Como vimos no Capítulo I (p.19), em citação de Arslan e Iavelberg, “O ensino de arte acompanha os movimentos da arte e da educação, refletindo o processo dinâmico que perpassa essas duas matrizes” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p.3).

A valorização da história, do patrimônio cultural da humanidade, assim como a inserção de novas práticas artísticas, entre elas a apropriação de imagens pelos artistas (DANTO, 2006, p.18) tornam premente a necessidade de reavaliação do ensino da arte que começa a assumir caráter cognitivo (OSINSKI, 2002, *passim*). A esse respeito, Osinsky (2004, p.104) nos fala de um novo modo de ver o ensino da arte que aos poucos deixa de valorizar apenas a espontaneidade da expressão.

> Admitindo-se a influência da cultura no processo criativo, a criança começou a ser vista não apenas como um produtor espontâneo, mas como um fruidor em potencial, tendo todo o patrimônio artístico da humanidade à sua disposição. A ideia de que arte é conhecimento e de que esse conhecimento é de extrema importância para a produção e fruição artística foi aos poucos tomando corpo, a partir de meados da década de 50.

A livre-expressão, sem dúvida, havia contribuído para a liberação da criatividade nas escolas, mas agora uma abordagem mais objetiva e racional da arte era vista como necessária para a formação do futuro fruidor ou produtor de arte. Essa busca de equilíbrio entre a expressão e a arte como conhecimento iniciou vários movimentos e pesquisas, e a “imagem” estava no centro de todas elas. Era preciso alfabetizar para a leitura da imagem de maneira crítica e informada. Todo o conhecimento em arte, a partir desse momento, passaria pela intersecção da experimentação, da decodificação e da informação, diz Barbosa (2002, *passim*) ao afirmar que nenhuma dessas três áreas, sozinhas, corresponde à epistemologia da arte.

> Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. [...] O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (*Ibid.*, p.32).

Deste modo, de acordo com Barbosa, a metodologia baseada nesses três eixos – experimentar (fazer), decodificar (ler) e informar (contextualizar) – oferece ao aluno a oportunidade de se tornar um conhecedor da obra de arte. A partir da realização de “leituras” de obras poderá adquirir um bom entendimento da produção artística em questão. Em momento oportuno voltaremos à esta questão relacionando-a à obra de arte contemporânea que em nossa opinião requer mais do que uma leitura, mas um estudo em profundidade.

Por hora, talvez seja importante relembrar sobre a formação estética e sua importância na formação integral do indivíduo discutida no capítulo anterior. Pretender que o ensino de arte nas escolas forme conhecedores, fruidores e decodificadores de obras de arte nos parece apenas uma parte de seu objetivo. Sua contribuição para com a formação estética do aluno é mais ampla e revela-nos a importância de mostrar ao aluno a noção de sua participação ativa no processo histórico e cultural dos tempos atuais. Esse direcionamento ou esse engajamento só se tornará realidade a medida que os jovens compreendam e consigam relacionar passado e presente.

Retomando nosso assunto, a prática da livre-expressão a partir de então não seria mais suficiente para o ensino da arte. Era preciso organizar um currículo que respeitasse a criança em suas necessidades e interesses e, ao mesmo tempo, considerasse a disciplina de arte com a devida importância, com seus valores e sua contribuição para a cultura. Estaríamos assim, conquistando o equilíbrio pretendido de que falávamos inicialmente.

O *Basic Design Movement*, na Inglaterra dos anos 1950, que teve Richard Hamilton à sua frente, propunha a associação do fazer artístico aos ensinamentos dos princípios do *design*, às informações científicas sobre a visualidade e a reflexão em arte e à ajuda da tecnologia. A gramática visual, de acordo com o programa, fazia parte das aulas contribuindo para a análise de obras de arte e imagens do cotidiano e publicidade.

Essa metodologia acabou por lançar, nos anos de 1960, as bases teórico-práticas de outro programa, o DBAE – *Discipline Based Art Education*, desta vez nos Estados Unidos, que enfatizava a associação do fazer artístico aos conhecimentos históricos e estéticos (*Ibid.*, passim).

O DBAE, financiado pela *Getty Center of Education in the Arts*, foi utilizado, em 1965, na pesquisa das causas do baixo desempenho do ensino de arte nas escolas americanas. Desse trabalho surgiram nomes importantes para o ensino da arte como Elliot Eisner, Brent Wilson, Marjorie Wilson, Michael Day, Robert Stake, entre outros, todos envolvidos com o programa DBAE. A pesquisa realizada partia do pressuposto que, para um bom ensino de arte, eram necessárias a produção artística, a história da arte, a estética e a crítica. A Fundação Getty, com os bons resultados obtidos na aplicação do programa, começa a investir, na década de 1980, na formação de professores, conveniando-se a universidades e estabelecendo convênios e parcerias com instituições canadenses e brasileiras (*Ibid.*, *passim*). Cita Barbosa que

> As metodologias que orientaram o ensino da arte nos anos 80, denominadas ensino pós-moderno nos Estados Unidos, ou ensino contemporâneo da arte

> na Inglaterra, consideram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem. A arte passou a ser concebida nos projetos de ensino da arte nos anos 80 como cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; a arte passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade (BARBOSA (org), 2005a, p.12);

No DBAE o ensino das quatro disciplinas – produção artística, a história da arte e da cultura, estética e crítica – deve ocorrer de forma integrada, em que o aluno em seu fazer possa se expressar com propriedade dentro de uma consciência cultural e histórica. No estudo da história da arte, o aspecto cronológico não é o mais importante, mas sim as relações possíveis entre as produções artísticas e conceitos estéticos das diversas épocas. Sabemos que parte do significado da obra de arte depende do entendimento de seu contexto histórico, político, econômico e social. Na estética, os fundamentos e a filosofia da arte são relevantes, promovendo o amadurecimento do senso estético do aluno. Por fim, a crítica, servindo-se das outras três disciplinas, proporcionará ao aluno, o seu julgamento sobre determinada obra, gerando discussões ricas em argumentos e opiniões com o embasamento adquirido. Finalmente, o aluno deve ter uma participação ativa na construção de seu conhecimento através da arte, sendo encorajado a produzir, compreender, absorver seus conceitos e criticá-la. Pretende-se, dessa forma, educar para usufruir e fruir de maneira consciente toda e qualquer produção artística que se lhe apresente (BARBOSA, 2002; OSINSKI, 2002).

A utilização de imagens como referência é defendida por Marjorie e Brent Wilson, consultor do *Getty Center for Education in the Arts*, ambos professores da universidade americana *Penn State*. Na visão dos Wilson e do programa DBAE, a utilização de imagens, sejam elas de fonte midiática ou reproduções de obras de arte em sala de aula, amplia as possibilidades de criação dos alunos que se utilizam das referências obtidas através da apreciação, para a construção de seu próprio universo de imagens e criação. Para eles, seria ingenuidade acreditar na expressão virgem da criança, confiando na ausência total de influências por imagens externas de seu contexto cultural. A imitação, neste caso, tem sua eficiência atestada no enriquecimento da expressão plástica e na aquisição de convenções artísticas que, reelaboradas internamente, resultam em material para a construção de novas ideias e representações. (WILSON *apud* BARBOSA (org), 2005a, p.59-77).

A obra de Edmund Feldman, *Becoming human through art: Aesthetic experience in the school*, publicada em 1970, teve grande divulgação e utilizava o método comparativo de obras. Para Feldman a proposta de leitura de obra de arte não deveria ser feita apenas com uma obra do gênero, mas com várias que abordassem o mesmo assunto. Desta forma,

apresentando-se mais de uma obra, estaria se disponibilizando, ao aluno, motivos de comparação e estimulando seu pensamento descritivo, analítico, interpretativo e, o mais importante, o de julgamento. O desenvolvimento crítico era o ponto central de sua teoria, e este só poderia ser desenvolvido satisfatoriamente "através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos" (BARBOSA, 2002, p.43).

Uma outra abordagem focada no ensino da crítica, agora por meio do sistema de interpretação, foi a de Robert Willian Ott, pesquisador das áreas de interpretação, crítica e educação em museus. Ott, que derivou sua abordagem da visão de Feldman, defendia o ensino da crítica a partir da obra de arte original em museus. Seu sistema compreende cinco etapas: *descrevendo*, *analisando*, *interpretando*, *fundamentando* e *revelando* e, anteriormente a elas, um estágio preparatório de aquecimento, denominado *Thought Watching*. Outros métodos apresentaram variações da metodologia DBAE, ora dando maior ênfase na análise comparativa de obras, exemplificado na proposição de Feldman, ora na crítica, como o fez Ott e Rosalind Ragans, na produção em Monique Brière, e o que foi chamado de método do multipropósito por seu autor Robert Saunders[5]. Daremos uma noção básica do que constituiu cada uma dessas metodologias e, por último, deixaremos aquela que, no Brasil, foi chamada de Proposta Triangular e implantada por Ana Mae Barbosa. (BARBOSA, 2002, *passim*).

O método multipropósito de Robert Saunders orientava o professor quanto ao uso de reproduções e foi apresentado em três livros denominados *Teaching Through Art*. Saunders dizia estarmos educando para uma "cultura visual orientada". Defendia o uso de uma mesma reprodução em diferentes etapas do desenvolvimento da criança, pois esta a receberia de forma diferente de acordo com seu grau de amadurecimento. Dizia ele:

> Entender uma obra de arte vem com repetidos encontros, à medida que a pessoa amadurece e é capaz de observá-la de diferentes pontos de vista. Esta maturidade perceptiva usualmente começa através de alguma forma de contato com reproduções, mas recebe qualidade e verificação através do contato com originais (SAUNDERS *apud* BARBOSA, 2002, p.51).

Monique Brière, do Canadá, preferiu dar ênfase na produção artística em sua obra didática *Art Image* de 1988. Seu método comparativo permite o uso de várias obras ao mesmo tempo ou, no caso do uso de apenas uma obra, propõe referência a obras já analisadas. As sugestões em seu material direcionam os modos de operacionalização da leitura da obra de arte de maneira a explorar o fazer artístico. Ela afirma ser importante o professor conhecer a

[5] Os métodos dos Wilson, Feldman, Ott, Saunders, Ragans e Brière estão descritos de forma detalhada em "A imagem no ensino da arte" de Ana Mae Barbosa, 2002.

fase do desenvolvimento gráfico das crianças com as quais trabalha. "A produção da criança antecede as indagações sobre a produção de artistas, numa demonstração da prioridade de importância ao fazer artístico" (BARBOSA, 2002, p.64).

Já Rosalind Ragans segue fielmente a metodologia do DBAE, porém imprime nela sua marca, dando ênfase à crítica no estudo da arte. Esta importância dada à crítica torna-a "preponderante em relação à história, ao fazer e à estética, que se tornam instrumentos importantes, mas subsidiários para o entendimento crítico" (*Ibid.*, p.70).

Atualmente, nos Estados Unidos, a metodologia *Discipline Based Art Education* está implantada como referencial para o ensino de arte, não somente nas escolas de nível primário e secundário, como também nas universidades. O que, para os educadores em arte, era fundamental, ou seja, o foco no processo e não no produto, hoje está sendo substituído pela consciência da importância da relação entre ambos. Também museus como o MOMA e o *Cleveland Museum* investiram em orientação educacional e materiais sobre alfabetização visual e estética de boa qualidade pedagógica, objetivando a formação do fruidor, conhecedor e decodificador de arte (*Ibid.*, *passim*). Os estudos e pesquisas na busca por aprimorar o ensino da arte na contemporaneidade não pararam, e novas publicações acrescentaram dados e ideias a respeito do assunto. Alguns exemplos são Ralph Smith, teórico da área, que defendia a educação estética e enfocava o problema da diversidade cultural como prioridade; Elliot Eisner, membro do conselho consultivo da Fundação Getty, defendia o DBAE dentro de um currículo estruturado, que proporcionasse a automaticidade e consequentemente maior liberdade à imaginação; Vincent Lanier, que abordaremos mais detalhadamente a seguir, propõe que seja devolvida a arte à arte-educação, num apelo à concentração dos objetivos do ensino da arte em busca da ampliação estética do aluno (*Ibid.*, *passim*).

A teoria de Vincent Lanier[6] versa sobre a importância da reorientação da conduta do professor de arte em função do crescimento das capacidades estético-visuais de seus alunos. Apesar de o próprio autor admitir que sua teoria seja "um desvio demasiado radical do pensamento dominante no campo" (BARBOSA (org), 2005a, p.55), não deixa de nos provocar com questões bastante pertinentes à área. Lanier alega que o ensino da arte focou por muito tempo o desenvolvimento de aspectos individuais e pessoais dos alunos, esquecendo-se da arte. Dessa forma, defende que se amplie o âmbito e a qualidade da experiência estética visual através do meio natural, do artesanato popular e das artes de massa,

[6] Vincent Lanier é doutor em Arte e professor emérito da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade do Estado do Arizona, EUA. Autor entre outros de *The arts we see* (1982).

para que posteriormente o aluno seja ingressado nas Belas Artes. O autor lança críticas à prática do ateliê como ideia dominante de currículo no ensino da arte, e argumenta dizendo que não precisamos saber fazer algo para que possamos apreciá-lo. Outra razão de crítica à produção artística é o pouco tempo disponível para o ateliê nas aulas de arte: se desejamos ampliar a qualidade da experiência estética dos alunos, seria preferível investirmos num currículo que privilegiasse esse objetivo. A ênfase na capacidade de experienciar arte, ao invés de produzi-la, removeria do currículo a necessidade de aulas práticas. Por último, afirma que o diálogo estético "é o caminho mais curto e eficiente para ampliar e aprofundar a resposta estética" (BARBOSA (org), 2005a, p.53).

Essa premissa, entretanto, encontra barreiras na própria linguagem da estética que, por sua complexidade, dificulta o diálogo com os jovens. A alternativa plausível para o problema, diz Lanier, seria a elaboração de um currículo que investisse no conceito de reflexão como uma condição humana desejável, estimulando o aluno a reconhecer e explorar alternativas dentro das artes (*Ibid.*, *passim*).

> Se eu puder compreender como cheguei a uma posição ante um problema social [...], posso analisar melhor os outros problemas que a sociedade apresenta. Uma vez que eu entenda como reajo [frente a] aquilo de que já gosto em arte – e, para a maioria de nossa juventude, as atuais áreas de engajamento são o artesanato, a cultura popular e as artes da mídia – posso mais prontamente explorar uma introdução das artes que não são ainda apreciadas (LANIER *apud* BARBOSA (org.), 2005, p.54).

Para o autor, a aproximação do aluno às Belas Artes deve ser gradual, de forma a não ser rejeitada *a priori*. Sabemos que a juventude, pela falta cada vez maior de contato com a arte erudita, distanciou-se demasiado desse tipo de produção artística, sendo pela cultura de massa, pelos programas de TV, pelos jogos de computador e, na melhor das hipóteses, pelo cinema, que mantém contato com alguma forma de criação artística (BARBOSA (org), 2005a, p.54).

A Metodologia Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa, nome dado à versão brasileira do ensino da arte baseado na formulação matricial do DBAE, integra a história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte. O contato dos professores com a metodologia, que hoje é chamada de Proposta Triangular, se deu no já citado Festival de Inverno de Campos de Jordão, em 1983, onde começou a ser sistematizada. O Brasil saía de um longo período de ditadura e a identificação do ensino da arte com conceitos de criatividade, espontaneidade e autoliberação eram muito comuns àquela época entre os professores. Gradativamente a resistência inicial dos docentes na utilização da nova metodologia em sala de aula foi cedendo espaço à sua utilização como meio de desenvolvimento da capacidade de

análise e síntese, aliada ao fazer artístico consciente. A visão da arte aliada à cognição era, nesse momento, um movimento internacional, e os nossos educadores acabaram por assimilá-lo (BARBOSA, 2002, *passim*).

A concepção do ensino de história da arte, de acordo com a Proposta Triangular, deixava de ser linear e cronológica, para se dar a partir da leitura contextualizada da obra de arte. Essa leitura deve contemplar uma análise crítica da materialidade da obra, seus princípios estéticos ou semiológicos, gestálticos ou iconográficos. O fazer artístico, por sua vez, está colocado na fase final, coroando todo o processo de leitura e contextualização. Esta ênfase à leitura de imagem revalorizou o ensino da história da arte em alguns currículos escolares (*Ibid.*, *passim*).

Vimos, portanto, que o ensino de arte pós-moderno tende a enfatizar a habilidade de leitura da obra de arte e de sua interpretação, na busca do crescimento da visão estética do aluno. O equilíbrio necessário frente às etapas do processo de leitura é fundamental para que não se faça uma análise puramente formal, dando valor apenas às combinações de forma, cor, texturas etc., e nem tampouco deixar que o interesse recaia apenas sobre os contextos sociais, históricos, políticos, econômicos e religiosos. Obras de arte não são produtos destituídos de estética, nem tampouco apenas um conglomerado de formas e cores. São, na verdade, um conjunto de elementos que guardam suas características formais e contextuais na formação de uma ideia de valor representacional (BARBOSA, 2002, *passim*).

Para finalizar este capítulo, reiteramos que as visões estrangeiras continuaram a exercer influência no ensino da arte no Brasil. Entretanto nossos educadores passaram a participar cada vez mais ativamente nas decisões dos caminhos possíveis, dentro da estrutura educacional brasileira para o ensino da arte. O desenvolvimento das comunicações foi de extrema importância para que a nossa atualização, frente aos acontecimentos internacionais da área, acontecesse com uma menor defasagem de tempo. O interesse das editoras nas publicações sobre o ensino da arte proporcionou material metodológico e didático aos professores que até então se sentiam carentes de fontes desse tipo, permitindo que estudos mais pontuais pudessem ser realizados e testados na prática em sala de aula. Outra fonte de formação importante para os educadores de arte foram os congressos e simpósios realizados no Brasil e no exterior. As teorias expostas passaram a circular com maior agilidade e os educadores brasileiros participantes de tais eventos articulavam meios de transmissão desse conhecimento e informações sobre a realidade do ensino da arte em outros países. Essa agilidade na comunicação foi fundamental para a troca de experiências na área (BARBOSA, 2008, *passim*).

Esperamos ter elaborado um panorama da formação de nosso ensino de arte, para que possamos, assim, prosseguir nossos estudos. A história não deixa dúvidas quanto à substancial influência externa no ensino da arte no Brasil. A contemporaneidade, por seu turno, é instigante e traz consigo novos valores que precisam ser cuidadosamente analisados. O mundo se tornou mais ágil nas comunicações, a mídia ocupa um lugar cada vez mais destacado na vida das pessoas, e o consumo apóia-se em constantes novidades tecnológicas, das quais ninguém mais escapa. A noção de tempo e espaço modificou-se com a globalização, estreitando distâncias, e a tecnologia da comunicação, mais avançada a cada dia, interfere no tempo real e nos faz reféns de sua velocidade. Significativas mudanças obrigam-nos a refletir sobre o tempo atual. É certo que a proximidade com o que vivemos oferece uma dificuldade natural para que possamos enxergar tais valores com clareza, porém não devemos deixar de fazê-lo. O mundo atual é plural, diverso, heterogêneo e flexível assim como a arte que o espelha. E é nele, neste espelho da arte e da cultura contemporânea que vamos olhar agora.

No próximo capítulo abordaremos aspectos da cultura e da arte contemporânea para que possamos buscar elos de ligação com o ensino da arte atual.

CAPÍTULO III – ARTE E CULTURA CONTEMPORÂNEAS

3.1. Tensões da cultura contemporânea

> *[...] contemporâneo é aquele que mantem fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros.*
> *Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente* (AGAMBEN, 2009, p.62-63).

De um panorama geral sobre como foi gerado o modelo de ensino da arte até as décadas de 1980 e 1990, passamos então, a perceber que, além ou aquém de qualquer modelo, a complexidade da cultura a partir da segunda metade do século XX, que irá ser permeada pela agilidade dos meios de comunicação, abarcará novos conceitos que nos fornecerão outro entendimento do mundo e da arte atual.

Para tal, teremos de percorrê-los por meio de algumas discussões sobre comunicação, difusão e trocas culturais, globalização, identidade, espaço e lugar e diferenças, objetivando nos aproximar, primeiramente, do jovem atual para, posteriormente, discorrermos sobre o ensino da arte na contemporaneidade.

O século XX será marcado por uma mudança significativa na relação entre os países. Renato Ortiz afirma que, "A rigor, até meados do século XIX, a fraqueza dos laços econômicos, a falta de relações diplomáticas e as distâncias impediam a emergência de um mundo singular". Mas a partir da metade do século, essas relações começam a se modificar intrinsecamente.

> [...] é somente neste momento que se 'cria uma economia global única, que atinge progressivamente as mais remotas paragens do mundo, uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, *comunicações* e movimentos de bens, dinheiro e pessoas ligando os países desenvolvidos entre si e ao mundo não desenvolvido' (HOBSBAWM *apud* ORTIZ, 2000, p. 37, grifo nosso).

Podemos imaginar a força e a importância da ampliação de uma rede de comunicações cada vez mais acrescida pelos avanços tecnológicos, passando a integrar os países e suas culturas. Os benefícios trazidos pelo desenvolvimento deste setor às nações subdesenvolvidas foram enormes. O sistema de comunicação trabalhava agora na interligação de segmentos diversos das sociedades, rompendo - e hoje podemos dizer definitivamente - com os

isolamentos locais e as fronteiras. A circulação da informação foi outra consequência positiva dos, cada vez mais, aperfeiçoados sistemas de comunicação. Vimos, no capítulo anterior, quanto o Brasil se beneficiou ao entrar em contato com as teorias e práticas pedagógicas estrangeiras, proporcionando desenvolvimento ao nosso ensino artístico. Agora a nova mobilidade tornou o mundo mais ágil, mais rápido e mais articulado.

N. Wiener, teórico do campo da cibernética citado por Ortiz, diz que "Viver eficazmente é viver com a informação adequada" (WIENER *apud* ORTIZ, 2000, p.61). É esse o caminho que o mundo começa a desvelar com a arrancada das telecomunicações que passam a ter uma dimensão que transcende suas territorialidades (ORTIZ, 2000, *passim*).

O movimento criado pelas inovações tecnológicas e comunicativas gerou um sistema de trocas culturais no qual o que era restrito a um determinado povo se torna disponível à formação de uma cultura global.

> Importa, porém, ressaltar que está sendo construído um circuito de trocas culturais com dimensões mundiais. Circuito que irá se expandir e se fortalecer com o rádio e a televisão. No início, esses equipamentos se concentram sobretudo nos países do "Primeiro Mundo", mas aos poucos sua presença torna-se relevante nas localidades mais distantes. Pode-se sempre ressaltar as disparidades existentes entre as sociedades "desenvolvidas" e "subdesenvolvidas". Mas não se pode deixar de entender que também no chamado "Terceiro Mundo" os meios de comunicação têm um crescimento extraordinário (*Ibid.*, p.58).

A importância dessas observações está no reconhecimento de uma fase de mudanças significativas nas relações entre nações, culturas e seres humanos. A partir da revolução da comunicação e da tecnologia, nada mais será como antes. A informatização, como fonte potencializadora de integração, torna-se uma rede global com a ambição cada vez mais democrática de incoporar o mais distante dos territórios.

"Passamos do consumo à comunicação", afirma Anne Cauquelin, considerando que mesmo o aumento do regime de consumo sozinho não explica o conjunto dos fenômenos atuais (CAUQUELIN, 2005, p.56). Para a autora, os efeitos da chamada era da comunicação foram devastadores e não podem ser tratados como "mutações superficiais". A ideologia da comunicação trabalha a favor de sua manutenção e seu rápido desenvolvimento. Com sofisticações cada vez maiores e competindo internacionalmente, as comunicações e seus avanços tecnológicos tornaram-se uma necessidade social, atestando e reconhecendo, através de seus progressos, uma sociedade desenvolvida. Supostamente democrática, sua acessibilidade é mundial e há em seu entorno uma ideia de igualdade diante da informação. Para Cauquelin, as noções que dão suporte ao movimento generalizado de comunicação são: a

noção de rede, a autonomia, a redundância, a prevalência da rede sobre o conteúdo e a construção da realidade em segundo grau. Considerados pela autora como "efetuadores", são sob esses princípios que as práticas da comunicação acontecem (CAUQUELIN, 2005, p.58-59).

A noção de rede, um dos "efetuadores" que, de acordo com a autora, caracterizam o sistema comunicativo contemporâneo, permite o acesso a todas as entradas de um sistema, sua "conexão operando à maneira das sinapses no sistema neural" (*Ibid.*, p.59). A partir dessa ideia de rede, não há um centro informativo, uma origem da informação e sim um movimento constante que permite a conexão. Por isso, na noção de rede há também a ausência de autoria, que não seria de um sujeito, mas da própria rede (*Ibid.*, *passim*).

A noção de autonomia ou bloqueio é relativa à extensividade da rede. Sua circularidade e repetitividade envolvem tautologicamente o sujeito que se perde dentro dela, em sua infinidade de pontos. Esta repetitividade dos vetores do sistema assegura a conservação da rede, entretanto pode levar ao desgate, à redundância ou à saturação, nosso próximo "efetuador". Para evitar a redundância ou o desgate, recorre-se à nominação (prevalência da rede sobre o conteúdo). O ato de nominar (uma pessoa ou grupo) individualiza e possibilita a criação da diferença, de uma marca no interior da "rede indiferenciada das comunicações" (*Ibid.*, p.61). Traz consigo a ilusão de não se ser mais um dentro de uma rede que nivela e indiferencia (*Ibid.*, *passim*).

Passemos, então, ao último dos "efetuadores", a construção da realidade em segundo grau. Aqui, a linguagem é fundamental, pois é por seu intermédio "que se estruturam não somente os grupos humanos, mas, ainda, a apreensão das realidades exteriores, a visão do mundo, sua percepção e sua ordenação" (*Ibid.*, p.63). Cria-se, desta maneira, uma linguagem específica da rede e com ela a configuração de uma nova realidade, em segundo grau, que orienta seus usuários neste mundo artificialmente construído (*Ibid.*, *passim*).

Esses conceitos estão unidos à construção e à concepção atual do mundo das comunicações e tem sua importância não só para o entendimento do mundo contemporâneo como, também, para a compreensão da arte atual, como veremos no item seguinte. Por agora, o importante é considerá-los características fundamentais de uma nova realidade comunicacional que nos afeta diariamente e que dela dificilmente podemos escapar.

As redes modernas de comunicação possibilitaram, além da circulação de informações, uma intensa difusão cultural entre os países. Essa difusão cultural trouxe benefícios, mas também consequências nem sempre desejáveis. Um dos aspectos positivos desse movimento cultural é justamente a disponibilização do contato com a diferença e o

trabalho individual e social de superação que este movimento pode acarretar em culturas fechadas em si mesmas. A predisposição em assimilar valores, costumes e comportamentos pode ser benéfica enquanto promover o enriquecimento mútuo entre os indivíduos. Porém, o que presenciamos nem sempre confere com essa realidade. A hegemonia dos países mais poderosos funciona como núcleo difusor de determinada formação cultural. Como consequência, temos a absorção indiscriminada de valores por parte dos países subdesenvolvidos, corroborando cada vez mais com a preponderância cultural do "Primeiro Mundo" (ORTIZ, 2000, *passim*).

Ortiz (2000, p.94) nos fala que "Existiriam espaços difusores de cultura [...] e locais periféricos, sujeitos às suas influências. [...] Os indivíduos, ao tomarem contato com uma opinião veiculada por um polo emissor, seriam persuadidos a aceitá-la". O exemplo dado pelo autor, no caso a cultura norte-americana, funciona como um "paradigma a ser imitado por todos". O autor (2000, p.88) acrescenta ainda que, "De alguma maneira, ao ensinar aos outros como consumir suas mercadorias, eles estariam realizando uma *tarefa pedagógica* [grifo nosso], educando os homens para uma sociedade "melhor" (grifo do autor). A supremacia norte-americana já é fato consumado na repercussão de uma vida que busca a praticidade. A língua inglesa, a moeda americana, os *fast-foods*, os filmes de Hollywood, as marcas de grifes esportivas já são ícones de uma cultura que os Estados Unidos sustentam como *american way of life* (*Ibid., passim*).

Muito se fala sobre as características pedagógicas da publicidade responsável pela difusão de produtos e modos de vida, o que de fato pode ser comprovado, à medida que observamos um contingente de pessoas, principalmente jovens, quase que hipnotizadas pelos anúncios da mídia. A publicidade adquire *status* de referência. Não são apenas produtos o que se vende, mas também valores comportamentais que incorporados passam a valorizar o indivíduo em seu grupo.

> [...] a mídia e as corporações [...] têm um papel que supera a dimensão exclusivamente econômica. Elas se configuram em instâncias de socialização de uma determinada cultura, desempenhando as mesmas funções pedagógicas que a escola possuía no processo de construção nacional. [...] elas fornecem aos homens referências culturais para suas indentidades. (*Ibid.*, p.146).

Na contemporaneidade, outra questão fundamental é o processo de globalização. A operação que enreda as nações em um mesmo circuito acaba por transformar as noções de tempo e espaço. O que era distante se torna mais próximo; a rapidez e a eficiência tornam-se regra tanto no trabalho quanto na vida cotidiana. De acordo com Ortiz, tornamo-nos uma

“megassociedade” de um mundo mais denso, interligado e consumista, em que o capital - e sempre ele - confere às nações de maior poder econômico a recompensa de ditar as regras do jogo.

O filósofo, Peter Pál Pelbart, fala-nos da dimensão subjetiva do capitalismo:

> [...] o Império capitalista não é nada indiferente a essa dimensão subjetiva, eu ousaria afirmar até o contrário, que é nisso que ele se assenta primordialmente. Como poderia ele manter-se, caso não capturasse o desejo de milhões de pessoas? Como conseguiria mobilizar tanta gente caso não plugasse o sonho das multidões à sua megamáquina produtiva e midiática planetária? Como se expandiria se não vendesse a todos a promessa de um modo de vida, suscitando, em todos, um desejo? Pois é um fato: o que compramos hoje, cada vez mais, são maneiras de ver e de sentir, de pensar e de perceber, de morar e de vestir, ou seja, consumimos *formas de vida* - e mesmo quando nos referimos apenas aos estratos mais carentes da população, ainda assim essa tendência é crescente. Na verdade, através dos fluxos de imagem, de informação, de conhecimento e de serviços que nos chegam ou que acessamos, consumimos toneladas de subjetividade e somos mobilizados nos recônditos de nossa subjetividade. Chame-se como se quiser isto que nos rodeia, capitalismo cultural, economia imaterial, sociedade de espetáculo, era da biopolítica, o fato é que vemos instalar-se nas últimas décadas um novo modo de relação entre o capital e a subjetividade, o capital e a vida, eu diria, uma penetração do capital na vida e na subjetividade numa escala nunca vista, e por consequência uma plasticidade subjetiva sem precedentes. O Império contemporâneo, diferentemente do de Kafka, já não funciona na base de muralhas e trincheiras. Ele se nomadizou completamente, ele depende da circulação de fluxos a alta velocidade, de capitais, informações, bens, mesmo pessoas (PELBART, 2000, grifo do autor).

A relação entre capital e subjetividade de que nos fala o autor confere um poder desmesurado ao consumo e, consequentemente, à mídia que promove sua divulgação, tanto de produtos oferecidos pelo mercado, como de formas de vida. O jogo implícito da mídia está em circular a mensagem de forma abrangente e subliminarmente conduzir o indivíduo ao consumo sem que a percepção real dos fatos tenha tempo de considerar valores. Com um ritmo veloz, o jogo arrebata o consumidor, persuadindo-o ao consumo desnecessário.

Uma questão que tem sido amplamente discutida é a da identidade. O homem atual parece estar sob a condição de uma identidade fragmentada revelando um abalo nos quadros de referência que davam ao indivíduo a estabilidade necessária. Stuart Hall defende esse ponto de vista reconhecendo, no entanto, que pontos de vista a favor e contra esta condição identitária coexistem dentro da comunidade sociológica. Para os que são a favor, como Hall, da teoria de que as identidades pós-modernas estão em crise, há a crença de que uma mudança estrutural está transformando as sociedades do final do século XX. Hall explica que

> Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo (HALL, 2006, p.9).

O sujeito do mundo contemporâneo está se tornando múltiplo em identidades que podem ser contraditórias. Esta mobilidade da identidade se transforma "continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos" (*Ibid*., p.13). Os contextos sociais ditam as mudanças necessárias à adequação identitária àquele momento. Desta forma, como a sociedade atual está em constante e rápida mudança, o que a diferencia radicalmente das sociedades "tradicionais", pouco pode oferecer em termos de estabilidade. Giddens (*apud* Hall, 2006, p.14) caracteriza assim a sociedade tradicional:

> O passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes.

Já os modos de vida contemporâneos rejeitam qualquer tipo de tradição e fizeram romper formas de preservação do passado, levando o indivíduo a se enredar e se conectar continuamente, sem olhar para trás. Esta seria a fórmula de se manter atualizado. O espaço da informação atualizada supervaloriza o indivíduo e é o que o impulsiona, conferindo-lhe reconhecimento como sujeito contemporâneo (CAUQUELIN, 2005, *passim*).

Voltemos ao processo de globalização e sua ação potencializadora. Fazer parte de um mundo globalizado é considerar fundamental estar conectado e não sentir desconforto quanto às transformações de caráter temporal e espacial, que encurtam distâncias e comprimem o tempo. David Harvey nos fala sobre isso:

> À medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia "global" de telecomunicações e uma "espaçonave planetária" de interdependências econômicas e ecológicas – para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas – e à medida que os horizontes temporais se encurtam até ao ponto em que o presente é tudo o que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais (HARVEY *apud* HALL, 2006, p.70).

Na pós-modernidade os conceitos de *espaço* e *lugar* não mais coincidem, pois não são dominados pela presença. As relações podem prescindir da presença física para acontecerem. Para Hall, "O 'lugar' é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado, [...] permanecem fixos; é neles que temos raízes. Entretanto, o espaço pode ser 'cruzado' num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite" (HALL, 2006, p.72, grifos do autor).

Neste sentido, o processo de globalização enfraquece a noção de lugar e debilita também o sentimento de identidade nacional caracterizado por vínculo a histórias particulares, símbolos, eventos e lugares. As culturas nacionais, agora permeáveis entre si, tornaram-se mais expostas a influências externas, tornando-se híbridas e universais (*Ibid., passim*).

Entretanto há os que consideram que, ao lado da tendência homogeneizadora da globalização há, também, um encantamento com a *diferença*. Ou que, por ser desigualmente distribuída pelo globo, a globalização não alcançaria a homogeneização comentada. Ou ainda que sua direção de fluxo é desequilibrada, resultando em relações desiguais entre o ocidente e o "resto do mundo". Kevin Robins (*apud* HALL, p. 78) afirma que "[...] o capitalismo global é, na verdade, um processo de ocidentalização – a exportação das mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais". Concluindo provisoriamente, Hall nos diz que as identidades são alteradas pela globalização que as pluraliza, produz novas possibilidades e posições de identificação, o que as torna mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas (*Ibid., passim*). Não há, no entanto, um fechamento conclusivo. O conceito de identidade por ser demasiado complexo, considera Hall, permanece pouco desenvolvido e compreendido pela ciência cultural contemporânea.

Trazendo a questão de identidade à formação dos jovens e adolescentes, parece ser tácito o papel da educação em fazer refletir criticamente o assunto. Ao considerarmos o poder de indução da mídia e a influência do mercado global na vida social dos indivíduos, podemos encontrar uma das causas do enfraquecimento crescente das identidades. Ortiz (2000, p.146) comenta que a mídia e as corporações "fornecem aos homens referências culturais para suas identidades". A aquisição de determinado produto representa, na grande maioria das vezes, adquirir mais do que o produto em si. Tal aquisição vem acompanhada de um *status* relacionado ao produto. Como Pelbart mesmo nos diz, compramos "maneiras de ver e de sentir, de pensar e perceber, de morar e de vestir".

Hall acredita ter sido

> [...] a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de "supermercado cultural". No interior do

> discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a *identidade*, ficam reduzidas a uma espécie de *língua franca* internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas (HALL, 2006, p. 75).

Retornando aos jovens, esta interiorização de valores efêmeros e enganosos dificulta a construção de uma identidade autêntica imune ao poder manipulatório da mídia.

A prática do diálogo, da reflexão e do pensamento crítico na educação contemporânea pode contribuir para a formação de um indivíduo íntegro e cônscio de seus desejos e necessidades. O ensino da arte deve incorporar, não só através do estudo de obras de arte[1], mas também de imagens da cultura popular e dos meios de comunicação de massa, uma prática reflexiva e crítica que auxilie o aluno numa tomada de posição frente aos apelos do mundo em que vive. Se vivemos em um mundo imerso em imagens, e delas se utilizam as mídias de massa, é fundamental que as incluamos em nosso ensino formal. Vincent Lanier[2] afirma que o estudo das questões da estética, apesar de problemático por sua linguagem hermética, sua complexidade, sutilezas e pela falta de hábito de nossos jovens à reflexão e à codificação da linguagem, é essencial para a compreensão visual e "o caminho mais curto e eficiente para ampliar e aprofundar a resposta estética". Diz ainda que se as questões da estética são importantes "e se seu conteúdo afeta toda a nossa vida" deveriam ser tratadas na escola com a mesma relevância atribuída às questões éticas, políticas e sociais (LANIER *apud* BARBOSA, 2005, p.53-54).

Outra ação que deve ser otimizada para a formação e preservação identitária é a valorização das culturas locais que contribui para a preservação da memória coletiva, solidificando valores conquistados e reforçando o sentido comunitário do grupo. Uma agenda educacional que valorize a formação integral de seus alunos, proporcionando a integração dos membros de sua comunidade tende a reforçar a preservação da memória daquele grupo de pessoas (ORTIZ, 2000, *passim*).

Desta forma, todos os esforços empreendidos em prol da formação estrutural do indivíduo jovem devem ser valorizados levando-se em conta o contexto de uma sociedade que apresenta uma pluralidade de regras e de comportamentos.

---

[1] Propomos a diferenciação dos termos "leitura" e "estudo de obras de arte", que serão oportunamente comentados em reflexão sobre metodologia do ensino da arte contemporânea, Capítulo V.

[2] Vincent Lanier foi citado na página 46 do Capítulo II desta dissertação.

A multiplicidade de ofertas do mundo contemporâneo torna as escolhas difíceis. Beatriz Sarlo comenta que a pluralidade de ofertas não compensa a pobreza de ideais coletivos,

> cujo traço básico é, ao mesmo tempo, o extremo individualismo. Esse traço se evidencia na chamada 'cultura jovem' tal como definida pelo mercado, e num imaginário social habitado por dois fantasmas: a liberdade de escolha sem limites como afirmação abstrata da individualidade e o individualismo programado (SARLO, 2006, p.9).

A "pobreza de ideais coletivos", assim como a "transitoriedade de valores" parecem ser um traço marcante da sociedade contemporânea. Cada vez mais, esse "tecido de valores" que se urdia com grossos fios para que não se rompesse (ou corrompesse) se torna frágil e prestes a rasgar. Há uma fragilidade visível neste campo causada pela dificuldade em se desempenhar uma educação que dê ao jovem uma formação com valores sólidos. Tal dificuldade advém justamente de uma visão de mundo transitória, instável, fragmentada e fugaz. O mercado, que passa a cortejar o jovem, sabe que tem nele um consumidor em potencial, e o mito da novidade dos objetos torna-se uma rede de malha fina. Para isso as necessidades do mercado precisam estar afinadas ao imaginário de seus consumidores de forma a não permitir escapatórias (*Ibid., passim*).

A cultura de imagens, os jogos eletrônicos/virtuais interativos, os televisores em 3D também seguem o rápido fluxo da novidade. A imersão na imagem que cativa e hipnotiza não significa propriamente interesse por sua elaboração e sim uma automação que isola o indivíduo dentro de si mesmo. A velocidade, item fundamental nos jogos virtuais, encontra similar na vida cotidiana. No caso da TV, Sarlo afirma que "a televisão explora esse traço como uma qualidade que lhe permite uma enlouquecida repetição de imagens; a velocidade do meio é superior à nossa capacidade de reter seus conteúdos. O meio é mais veloz do que aquilo que transmite" (*Ibid.*, p.57).

É preciso "evitar a pausa e a retenção temporária do fluxo de imagens, porque conspiram contra o tipo de atenção mais adequada à estética dos meios de massa e afetam o que é considerado seu maior valor – a variada repetição do mesmo" (*Ibid.*, p.57-58).

Na cultura de massa faz-se o paradoxo da imagem que significa cada vez menos e se valoriza cada vez mais. Considerada constituinte central da comunicação, com sua assimilação rápida e eficiente, as imagens se multiplicam e passam a fazer parte de nosso repertório imagético, sem que tenhamos considerado seu significado. Assim as referências visuais tendem a perder em qualidade e ganhar em quantidade.

De acordo com Fernando Cocchiarale, o mundo contemporâneo não valoriza a pureza, nem mesmo a estilística. O valor está em ser eclético, híbrido e impuro. O convívio

com a diversidade concede ao mundo atual uma de suas qualidades. A unidade, diferentemente da diversidade, está fora de moda. Este mundo articulado, avesso à contemplação, exige agora novas formas de lidar com a arte e, consequentemente, com seu ensino (COCCHIARALE, 2006, *passim*).

3.2. A arte contemporânea e suas incógnitas

> *A afirmação de uma inteligência atópica, sem recuperação possível pelo espaço da dominação onde se exerce, confere à arte um poder negativo específico - pensar o impensável, fabricar o infabricável -, ainda que o faça nos limites regulados pela própria realidade, no terreno espiritualizado da "criação". Assim a arte contemporânea perfaz-se enquanto arte, constrói ilusões de verdade e destrói as ilusões da Verdade* (BRITO, 2005, p.74).

A breve análise das características do mundo contemporâneo que efetuamos no item anterior nos oferece um *background* para prosseguirmos. Sabemos que os contextos sociocultural e político-econômico influenciam sobremaneira a arte, conferindo-lhe o perfil de seu tempo. Conhecer a produção artística contemporânea é mergulhar profundamente no mundo em que vivemos, entendendo sua dinâmica e suas influências no indivíduo. Suas questões são complexas e devem ser analisadas cuidadosamente.

Para iniciarmos, podemos dizer que a arte contemporânea é tão híbrida quanto o mundo em que está inserida. Ortiz nos diz que formulações como pluralidade, diversidade, heterogeneidade, flexibilidade são características do mundo contemporâneo. Podemos afirmar que, somando as colocações feitas anteriormente, são também da arte contemporânea. A estrutura da produção artística contemporânea é singular. Admite e tolera qualquer tipo de expressão, material ou processo. Não há critérios rígidos para sua aparência. Nada é excluído, ou nada necessita ser excluído. Retomando o conceito de impureza do mundo contemporâneo de que falávamos no item anterior, poderíamos também atribuí-lo à arte atual. Novamente não como um defeito, mas como qualidade. A arte contemporânea incorpora influências externas como parte intrínseca de suas manifestações e por isso a importância do estudo da cultura atual no ensino da arte. Os estilos se diluem e dão lugar a uma variedade de inclinações e

adequações de escolhas. “O homogêneo cederia lugar a uma diversidade de julgamentos estéticos, irredutíveis uns aos outros” (ORTIZ, 2000, p.158).

A arte, desde a modernidade, já procurava romper com os cânones preestabelecidos para ela mesma. A ruptura com a tradição não poderia mais ser contida dado o fluxo arrebatador do mundo que se industrializava e capitalizava, incorporando novos hábitos de vida e novas formas de pensar. As vanguardas modernistas, apesar de suas diferentes ideologias, traziam um ponto em comum: a intenção clara de deslocar a arte de sua zona de conforto, tirá-la do pedestal contemplativo e oferecer-se ao público de forma contestatória (BRITO, 2005, *passim*). Para Ronaldo Brito, “desde então, fala-se em crise da arte”,

> Em sentidos vários, de maneira diversas, a arte não reencontraria mais a plena razão de ser. Claro, a crise era extensiva a todo o espaço cultural, a todo o simbólico de um mundo em meio a processos de transformação que o desfiguravam ininterruptamente. No caso da arte, porém, a contradição atingia em cheio a própria obra, suspensa e indefinida agora entre seu caráter único – guardado pelas belas-artes – e a multiplicidade exigida pela técnica. Essa inadequação básica, imediata, provocava no trabalho uma premência, uma tensão, que em diferentes níveis seguem presentes ainda hoje. Obrigada a ser única, convocada a ser múltipla, a obra de arte virava um campo de batalha onde lutavam forças opostas e desiguais. Cindia-se assim a bela aparência e dela emergiam espaços e figuras sem nome. Aí começa a inevitável pergunta: isso é arte? Não, senhoras e senhores, a arte é que é *isto*. Qualquer *isto*. Um *isto* problemático, reflexivo, que é necessário interrogar e decifrar (BRITO, 2005, p.75, grifos do autor).

Brito afirma ainda que “essa resistente inadequação, essa inquietude dos esquemas formais modernos no quadro da história da arte, vai possibilitar uma arte contemporânea e, adiante, uma espaço da contemporaneidade” (*Ibid*., p. 79).

Surgida em meados da década de 1950, a arte *Pop* dá início a uma transformação profunda ao que até então se entendia como objeto artístico. Para muitos autores, seu surgimento é o marco inicial da arte contemporânea. A arte, a partir de então, poderia ser qualquer coisa. Na opinião de Arthur Danto, a *Pop* não foi apenas um movimento, foi um momento cataclísmico que assinalava profundas mudanças sociais e políticas e produzia transformações filosóficas no conceito da arte. Para o autor, foi com ela que se proclama o século XX (DANTO, 2006, p.146). De fato, sua entrada no circuito artístico, chocou os espectadores com obras que refletiam, como um espelho, a realidade social, o sistema capitalista, a sociedade do consumo e da comunicação. Seu papel àquela época estava na crítica pungente de uma sociedade que se entregava à cultura de massa “que se manifestava no cinema, na propaganda, na ficção científica, no consumismo, na mídia e nas

comunicações, no design de produtos e nas novas tecnologias que se originaram nos Estados Unidos, mas que então se espalhavam por todo o Ocidente" (DEMPSEY, 2003, p. 217).

A citação, característica da arte contemporânea amplamente utilizada pela Arte *Pop*, geralmente irônica ou paródica, trouxe a crítica mordaz ao universo artístico, e como diz Brito, "a arte vive no cinismo inteligente de si mesma" (2005, p.79). Nada mais passaria incólume. O mundo estava à mercê do artista e sua produção. Tudo e todos estavam sujeitos a serem utilizados em função de um exercício filosófico maior, um questionamento da arte para consigo mesma. A *Pop* consumiu produtos, símbolos, ícones dos meios de massa e entendia que tudo poderia ser material estético. De acordo com Ortiz, "a *Pop* arte se encarrega de reorientar o curso das coisas, retomando a sociedade como fonte principal de inspiração e de referência (ORTIZ, 2000, p.190).

Referenciar um produto ou uma imagem, apropriando-se dele, tornou-se uma prática que se iniciou com a *Pop* e perdura até os dias atuais. A própria história da arte pode ser utilizada como fonte de criação da obra de arte contemporânea. "Numa certa medida, não é mais a arte que permite a história da arte e sim o inverso – a história da arte, esta construção *a posteriori*, infiltra-se na produção e parece mesmo determiná-la" (*Ibid.*, p.80). Autorizada a se apropriar do que lhe interessa, a arte contemporânea não vê nesta prática nenhuma condenação, pelo contrário, a ação leva ao enriquecimento da produção artística desde que executada com inteligência e perspicácia. A resignificação de referências contextualizadas estabelece com o espectador um pacto calculado. Exige dele mais do que a ação de contemplar, obriga-o à reflexão e à busca da origem da referência utilizada. Ronaldo Brito fala-nos de uma arte de "incessante cerebração", que ocupa um lugar "radicalmente reflexivo". E ainda,

> Sutil, hermética e impopular na superfície, a arte contemporânea está profundamente "massificada" em suas verdadeiras dimensões – carrega os traços das lutas populares, anda literalmente às voltas com o afluxo das massas e sua contradição com o sistema da cultura (*Ibid.*, p.87).

Como foi dito, nada é proibido para a arte contemporânea e isso também diz respeito à utilização dos materiais no processo de produção. A variedade de materiais com que a arte contemporânea opera excede a nossa imaginação. A partir de então a arte estaria fora de qualquer sistema de classificação tradicional, pois as práticas artísticas assim como sua materialidade passariam a ocorrer em um amplo espectro de possibilidades, negando-se a ser enquadrada em qualquer tipo de classificação. Michael Archer adverte que,

> Quem examinar com atenção a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas. De início, parece que, quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como "arte", pelo menos de um ponto de vista tradicional. Por um lado, não parece haver mais nenhum material particular que desfrute o privilégio de ser imediatamente reconhecível como material da arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas (ARCHER, 2001, prefácio).

Esta utilização indiscriminada de materiais em sua execução muitas vezes assusta o público acostumado aos valores artísticos tradicionais. Mas isto não seria mais um reflexo da multiplicidade e pluralidade de ofertas característica da cultura contemporânea em que o excesso evidencia "a liberdade de escolha sem limites como afirmação abstrata da individualidade" de que nos fala Sarlo? (SARLO, 2006, p.9).

É certo que, hoje em dia, visitar um museu ou galeria de arte contemporânea não significa necessariamente um entretenimento de contemplação à beleza. Muitas vezes, o espectador se defrontará com obras pouco agradáveis ou até mesmo indigestas. Por outro lado poderá viver experiências que jamais imaginaria viver. Sensações novas e interações inusitadas passaram a fazer parte da obra de arte, trazendo o espectador a uma nova relação com a arte. Esse estranhamento é esperado e, muitas vezes, desejado por parte do artista. Há muito mais a ser descoberto do que nossos olhos possam ver, e esta é a interatividade que esta arte propõe. Se estamos diante dela e não nos propusermos a extrair seu conteúdo, a descobrir o que nela está oculto, simplesmente ela permanecerá incólume, aguardando o próximo que se dispuser a desvendá-la. Isso a torna muitas vezes arrogante, e até mesmo elitizada demais para o grande público, como se fosse necessário um conhecimento artístico prévio para poder interagir com a obra.

Anne Cauquelin nos fala da reação do público e esse tipo de arte:

> [...] a arte contemporânea é mal apreendida pelo público, que se perde em meio aos diferentes tipos de atividade artística, mas é, contudo, incitado a considerá-la um elemento indispensável à sua integração na sociedade atual. Aonde quer que se vá, não importa o que se faça para escapar, a arte está presente em toda parte, em todos os lugares e em todos os ramos de atividade. Querendo-se ou não, a sociedade tornou-se 'uma sociedade cultural'. No nível artístico, as consequências são perturbadoras quanto a confusão que se opera no espírito do público (p.160) [...] O público, confrontado com a dispersão dos locais de cultura, com a diversidade das 'obras' apresentadas e seu número sempre crescente, [...] parece desnorteado diante da arte contemporânea: é o mínimo que se pode dizer. [...] Pouco preparado para esse entendimento, o público parece contar com o acúmulo de suas experiências, com um certo hábito, com seu olhar 'tarimbado', e observa tudo que lhe é apresentado para tentar aplicar um julgamento

> estético, ou, na falta dele, poder ao menos 'se encontrar' (CAUQUELIN, 2005, p.9, grifos da autora).

A autora fala ainda, de uma separação, de um desligamento, e nomeia tal situação como um "*divórcio*" entre a arte atual e o público. O filósofo Thierry de Duve, de forma semelhante, nos fala de uma "*quebra de pacto social*" entre artista e público, referindo-se a falta de entrosamento entre ambos (DUVE, 2007, p.211-226).

É certo, que a arte atual nos faz estabelecer novos tipos de relações, leituras e interpretações que resultam em entendimentos diversos e muitas vezes contraditórios. Sem um campo específico especializado que possa nos auxiliar a designá-la e dominá-la, é compreensível que suas interpretações possam surgir de forma completamente diferenciadas. A arte de interpretar, apesar de subjetiva, posto que se baseia na subjetividade e no repertório de quem está interpretando, vai ser redescoberta e revalorizada no contato com a obra de arte contemporânea. "Só podemos reconhecer a arte contemporânea se tivermos conhecimento dos processos nela investidos" (COCCHIARALE, 2006, p.69).

Nem sempre o significado de uma obra de arte contemporânea está contido nela e sim no contexto em que está inserida. Os contextos social, político, identitários, culturais e até mesmo pessoais se tornaram questões básicas para a arte atual (ARCHER, 2001). Para tanto, compreendê-la exige mais do que simplesmente apreciá-la. Em sua "Teoria estética", Theodor Adorno faz a seguinte afirmação: "Hoje aceitamos sem discussão que, em arte, nada pode ser entendido sem discutir e, muito menos, sem pensar" (ADORNO *apud* ARCHER, 2001, prefácio). Subsídios filosóficos, sociológicos, culturais, antropológicos e estéticos se fazem necessários para sua leitura, numa ação conjunta entre o plano da expressão e o plano do conteúdo da obra. Sua compreensão torna-se um jogo em que diversas conexões podem ou precisam ser feitas e isso nos faz lembrar de uma das noções da comunicação contemporânea vista no tópico anterior: a concepção de rede, colocada por Anne Cauquelin, que trabalha numa malha de "sinapses" onde as possibilidades de conexão são inúmeras.

Em nosso próximo tópico faremos uma revisão dos movimentos mais significativos da arte contemporânea, designando suas características principais e relacionando-as com alguns fundamentos da cultura atual. Desta forma, poderemos obter uma visão mais ampla da arte de nossos dias.

3.3. Tendências da arte contemporânea: um pouco de história

Vimos, no tópico anterior, como o surgimento da Arte *Pop*, na década de 1960, transformou as artes com suas novas formas artísticas, sua ironia e posição crítica frente ao mundo do consumo e da comunicação. Muito do que hoje é tido como obra de arte contemporânea de qualidade, na época foi rejeitado pelos críticos que as julgavam fora dos paradigmas artísticos aceitáveis. Aos poucos, esse tipo de arte, foi se tornando cultura dominante e sendo cada vez mais exposto ao grande público.

Anteriormente à *Pop*, manifestações artísticas incomuns já despontavam no mundo das artes. Performances, *happenings*, pinturas utilizando objetos, combinações extravagantes em esculturas utilizando animais e refugos, já proliferavam entre os artistas em atitudes experimentais até então nunca vistas. Em meados dos anos 1950 já havia obras executadas sob o uso particular de temas derivados do mundo cotidiano. Desta forma, a *Bandeira* (1954-55) dos EUA de Jasper Jones e imagens tiradas dos meios de comunicação e objetos comuns como a obra *Cama* (1955) de Robert Rauschenberg já antecipavam um interesse pelo comum, pelo acaso. Havia no ar um novo senso visual. Essa nova visão levaria a arte a duas direções: à Arte *Pop* e ao Minimalismo (ARCHER, 2001, *passim*).

A Arte *Pop*, cujas obras recorriam a temas extraídos da cultura visual de massa americana, atribuia ironia à ideia de arte como atividade expressiva das emoções. A obra de arte era considerada uma mercadoria. Em sua ação, nada havia de sublime, pelo contrário, sua fórmula era pensada e calculada. Andy Warhol, o principal artista representante da Arte *Pop*, chegou a nomear seu estúdio de trabalho de "A Fábrica" e se dizia orgulhoso da linha de produção implantada por seus assistentes na impressão de imagens serigráficas (*Ibid.*, *passim*).

> No que diz respeito aos temas da Pop Art, sua própria banalidade era uma afronta a seus críticos. Sem uma evidência mais clara de que o material havia passado por algum tipo de transformação ao ser incorporado à arte, não se poderia dizer que a própria arte oferecia qualquer coisa que a vida já não proporcionasse (*Ibid.*, p.11).

Faz-se importante situar que a Arte *Pop* foi um fenômeno norte-americano. Não apenas pelos artistas envolvidos, mas pela realidade social a que se referia. O *american way of life* era seu principal material de trabalho. A difusão da cultura norte-americana exercida pela ganância de seu poder econômico já impunha, àquela época, às nações de "Terceiro Mundo", sua superioridade na oferta de uma vida de sonhos. "A indústria cultural, ao se desenvolver

preferencialmente em solo americano, teria inventado um tipo de cultura irresistível, e pela sua extensão, portadora dos germes da universalidade" (ORTIZ, 2000, p.91).

A profusão de possibilidades artísticas no uso de materiais fez da escultura o grande ícone do Minimalismo. Essa nova liberdade mostrava aos artistas que não haveria mais barreiras ou regulamentos que os impedisse de experimentar. Plástico, fibra de vidro, ferro, aço, alumínio, tubos fluorescentes, tijolos, lâminas metálicas, poliestireno, tudo poderia servir à criação. "A figuração não havia sido simplesmente rejeitada, mas transmutada em referência alusiva" (ARCHER, 2001, p. 40).

Uma característica da escultura minimalista era o seu apoio diretamente no chão. O suporte havia sido banido permitindo que a obra ocupasse o mesmo espaço dos que a observavam. Artistas como Robert Morris, Dan Flavin, Carl Andre e Donald Judd encabeçavam este movimento, que em ensaio de 1965, foi chamado por Judd de "Objetos Específicos". Para Judd "muito da arte que estava sendo feita não podia mais ser descrita como pintura ou escultura. Em lugar destes, ele usou o termo "obra tridimensional" (*Ibid.*, p.43). As obras minimalistas tinham aparência monocromática e impessoal. O filósofo Richard Wollheim, citado por Archer (*Ibid.*, p.45), fala do caráter vazio e indiferenciado dessas obras. Para o artista Judd, este aspecto vazio provinha justamente do desejo de seguir contrariamente às estéticas tradicionais. O trabalho deveria ser inteiro e único, sem efeitos composicionais relevantes que retirasse dele o impacto totalizante. A produção dos objetos e sua noção de unicidade (mesmo em repetitividade) relacionado ao espaço, seu pacto com a realidade e seu caráter pragmatista era essencial. Esta "frieza" da arte minimalista praticamente retirava de cena a figura do artista e não raro as obras eram produzidas por outros profissionais que as construiam de acordo com as especificações do artista.

Na pintura, o Minimalismo resultou em obras ordenadas por uma continuidade de padrão retilínio, onde não havia lugar para metáforas. Eram obras de caráter abstrato e não-referencial. "[...] Frank Stella afirmou a respeito de suas pinturas: 'O que você vê é o que você vê'" (*Ibid.*, p.50). Esta talvez seja a mais pontual das observações sobre a arte minimalista.

Entre a metade dos anos 1960 e meados do anos 1970, a arte tomou para si formas e nomes diferentes, todas originadas na Arte *Pop* e Minimalista. Foi um período de facilidade de acesso ao uso de tecnologias de comunicação e esta disponibilidade proporcionou várias formas artísticas. A unidade de estilo de um artista deixou de ser importante, a arte agora era mutante, assim como o artista, que poderia transitar pela várias formas existentes de expressão artística (*Ibid.*, *passim*). Tal ecletismo é próprio da cultura contemporânea que permite a diversificação promovida pela grande oferta de meios e materiais disponíveis no mercado

permitindo uma experimentação intensa entre as possibilidades existentes. Beatriz Sarlo nos falava sobre transitoriedade, instabilidade, fragmentação e fugacidade como características da contemporaneidade. Esta movimentação pelas expressões artísticas reflete a avidez pelo novo e pela experimentação.

O Pós-Minimalismo, também chamado de Arte Processo ou Antiforma, sucedeu o Minimalismo, servindo-se de sua liberdade, porém resistindo à sua rigidez formal. A importância dada ao espaço expositivo, uma de suas características, permitiu ao artista Richard Serra, por exemplo, produzir grandes obras para espaços públicos interferindo muitas vezes na utilização habitual desses locais. Outra importante característica foi a relevância dada ao processo artístico e a utilização das sobras de trabalhos anteriores (*Ibid., passim*).

Esta tomada de caminho fez reviver uma arte que já havia sido debatida em 1960, a arte conceitual. A ideia ou o conceito como o aspecto mais importante da obra, em que a execução e mesmo o objeto de arte se tornam irrelevantes.

A utilização de estratégias como o emprego da linguagem, a crítica fotográfica, o jogo com a identidade e o uso do texto, da fotografia, de mapas, documentos foram empregados pelos artistas pouco preocupados neste momento com a tradição da obra de arte ter de resultar num objeto. A Arte Conceitual, de acordo com Danto,

> [...] demonstrou que não era preciso nem mesmo ser um objeto visual palpável para que algo fosse uma obra de arte visual. Isso significava que não se poderia mais ensinar o significado da arte por meio de exemplos. Significava que, no que se refere às aparências, tudo poderia ser uma obra de arte e também significava que, se fosse o caso de descobrir o que era a arte, seria preciso voltar-se da experiência do sentido para o pensamento. Seria, em resumo, preciso voltar-se a filosofia (DANTO, 2006, p.16).

Esta eliminação da visualidade na arte permitiu que os artistas conceituais se afastassem da produção de objetos formais e das definições tradicionais de representação, substituindo a experiência espacial e perceptiva por uma definição linguística. Este aspecto documental de boa parte da arte conceitual permitia que muitas obras fossem literalmente publicadas em revistas especializadas e recebessem até mesmo tratamento curatorial na edição (ARCHER, 2001, p. 87). Além da retirada da materialidade do objeto e de seu aspecto visual, retirava-se da arte também seu *status* mercantil e suas formas de distribuição. A arte conceitual levou ao extremo o caráter filosófico da arte (ARCHER, 2001, passim).

Esta necessidade do pensamento, a “incessante cerebração” de que fala Ronaldo Brito, passa “constitutivamente pelas várias instâncias da arte contemporânea na exata medida em que seu lugar é apenas e radicalmente reflexivo” (BRITO, 2005, p.85).

A *Land Art* utilizava-se do conceito no espaço aberto natural, onde o artista poderia ou não interferir. Richard Long, Hamish Fulton, Robert Smithson, Walter de Maria e Michael Heizer foram autores de obras significativas de *Land Art*. Buscavam sensibilizar os espectadores para os fenômenos da natureza de forma artística; uma forma no espaço ou a utilização de materiais naturais como gravetos, lenha ou pedras dispostos na natureza ou na galeria. O registro, feito por fotografia, era levado à exposição como documentação da ação realizada pelo artista, já que as obras, em sua maioria, não poderiam ser vistas pessoalmente dada a escala monumental da obra empreendida ou da distância em que aconteciam. Muitas dessas obras de arte sofreram a ação do tempo e tiveram uma "vida" curta, desaparecendo em meio à natureza (ARCHER, 2001, *passim*). O trabalho da *Land Art* apreende os conceitos de lugar e espaço fundamentais da contemporaneidade. Este "espaço" de execução da obra que se torna "lugar" à medida que o artista nele interfere, tornando-o concreto, pessoal e familiar, tira do espectador a possibilidade de "estar" nele, de participar da obra e vê-la em sua concretude. Desta forma, torna a obra abstrata para o público a não ser pela documentação que comprova sua existência.

Outros artistas documentavam o ambiente tal como o encontravam e fotografam a interferência do homem nesses locais, como na construção de pontes, escoadores industriais e caixas d'água que eram mostrados como "monumentos" em meio à paisagem (*Ibid., passim*). Esta proliferação de formas artísticas continuava a ser classificada como escultura, talvez por falta de uma palavra melhor que a pudesse denominar. A crítica americana Rosalind Krauss argumentava que,

> A Land Art, por exemplo, poderia ser mais bem definida em termos de um duplo negativo: ela não era nem arquitetura nem paisagem. Além disso, sugeria Krauss, outros trabalhos poderiam ser mais bem colocados em uma de três outras categorias relacionadas: paisagem e arquitetura, arquitetura e não-arquitetura, e paisagem e não-paisagem. À primeira vista estas parecem ser meramente contraditórias em si, mas quando colocadas contra muito do que era denominado *Land Art*, Arte Ambiental e Instalação, começaram a fazer sentido (*Ibid.*, p.80).

Os termos Ambiental e Instalação tornaram-se correntes nos anos 1970 para, de alguma forma, designar as obras em que o espectador deveria "estar" nelas (contrariamente a *Land Art* como pudemos observar). Desta maneira, vivenciando-as, poderia vê-las e apreendê-las. Em geral, as instalações ocorriam em espaços fechados, como os das galerias, e se utilizavam de recursos como a fotografia, o vídeo, a TV, o som e a luz. *Performances*, com a presença corporal do artista eram cada vez mais frequentes. O artista se oferecendo ao público em uma "vida paralelizada ou revestida por uma representação igualmente extensiva de si

mesma" (ARCHER, 2001, p.110). Trabalhos de apelo ritualístico eram apresentados, chocando o público na utilização de materiais como sangue e animais.

Na linha das performances, nos anos 1970, a *Body Art* fazia do próprio corpo do artista material a ser utilizado. Excessivas, na maioria das vezes, essas performances corporais trabalhavam através de uma ideia de uma "atitude" artística que pusesse ênfase na presença física do artista (*Ibid., passim*).

Essa desmaterialização da obra, assim como sua crescente impessoalidade foram características da arte dos anos 1970. Sua multiplicidade em atitudes e abordagens distanciava-a da linearidade progressiva em relação à história da arte, deixando-a cada vez mais livre para buscar inspiração onde quer que fosse. A arte avançava sem a preocupação de estabelecer uma continuidade com o período imediatamente anterior, havia sempre a possibilidade de citá-lo, a qualquer período que se desejasse, de inúmeras formas, ou pela cópia, ou pelo pastiche, por referências irônicas, duplicações, imitações, entre outras. Desta forma, a novidade e a originalidade não podiam mais funcionar como critérios de julgamento. Como nos diz Archer, "Tudo já havia sido feito; o que nos restava era juntar fragmentos, combiná-los e recombiná-los de maneiras significativas. Portanto, a cultura pós-moderna era de citações, vendo o mundo como um simulacro" (*Ibid.*, p. 155-156).

Um movimento chamado Neo-expressionismo, ou na versão italiana, Transvanguarda, estabeleceu uma certa nostalgia, uma espécie de regressão a uma arte que era facilmente absorvida, a pintura. Esta regressão pode ser vista também como um "respiro" depois das dificuldades enfrentadas pelo público com boa parte da arte dos anos 1960 e 1970. Considerado mais uma tendência compartilhada do que um estilo, o Neo-expressionismo se caracterizou por aspectos técnicos e temáticos.

> O tratamento dos materiais tende a ser tátil, sensual ou tosco e as emoções são expressas com vibração. Os temas exibem um envolvimento com o passado, no que se refere à história coletiva ou à memória pessoal, e são explorados por meio da alegoria e do simbolismo. A obra neo-expressionista recorre à história da pintura, da escultura e da arquitetura e emprega materiais e temas tradicionais. Assim, a influência do expressionismo, do pós-impressionismo, do surrealismo, do expressionismo abstrato, da arte informal e da arte pop é evidente (DEMPSEY, 2003, p.279).

Tentativas de recuperação como essa são naturais após fase de intensa criação e inovação como a ocorrida nos vinte anos antecedentes. A retomada da pintura, neste caso, veio com boas doses de conteúdo político no caso dos pintores alemães e de "apropriações" no caso dos artistas norte-americanos. Este renovado interesse pela pintura incrementou o

mercado de arte e a habilidade do artista tornou a ser credencial de qualidade (ARCHER, 2001, *passim*).

Um atalho da pintura floresceu nos anos 1980 com os grafites urbanos nos Estados Unidos. Coloridos e em grande escala, logo foram reconhecidos como uma nova forma de arte. O grafite se difundiu rapidamente pelas grandes cidades americanas e europeias graças ao oportunismo dos grafiteiros que se utilizavam de qualquer superfície vazia. Esta arte, predominantemente feita por negros, logo foi chamada a acontecer dentro das galerias. Artistas como Kenny Scharf, Keith Haring e Jean-Michel Basquiat utilizavam o estilo do grafite em suas obras geralmente de conteúdo crítico, referindo-se ao tratamento dado à população negra nos grandes centros urbanos americanos e europeus (*Ibid., passim*).

Outro tema de cunho social utilizado nas obras dos anos 1980 e 1990 foi a Aids. O impacto da doença levou alguns artistas a se organizarem em luta para promover esclarecimentos e proteger os interesses de quem era soropositivo. Atacavam a indiferença e o preconceito, expressavam indignação e sensibilidade frente à doença ou buscavam similaridade com a peste medieval do século XX.

Os territórios públicos e privados perdiam seus limites definidos para criarem um sistema de trocas contemporâneas. O espaço social era uma rede de comunicação cada vez mais ampla. As obras passaram a se utilizar de outras obras, assim como a indústria da mídia se reutilizava, a música pirateava outras músicas, as séries televisivas tornavam intermináveis a vida de seus personagens, a realidade e a fantasia se misturavam. A apropriação tomava conta do meio cultural que se alimentava da duplicidade (*Ibid., passim*).

A artista Sue Willians, cujas obras se referiam ao trabalho servil, à opressão sexual, ao estupro e à violência física contra as mulheres, escreve em uma de suas obras: “Trata-se de uma nova era, e ela é quente” (*Ibid.*, p.230). Willians parece estar certa. Os artistas estavam cada vez mais ativos e imersos nos contextos social, político, econômico e cultural. Pela arte se falava sobre o feminismo, o racismo, as lutas de classes, sobre os efeitos desumanizadores do progresso desmedido feito de aço e concreto, sobre a sexualidade, a opressão, questionavam-se valores, prioridades, homofobia, e tantos outros temas.

Os anos 1980 e 1990 trouxeram amadurecimento a algumas formas já existentes de arte contemporânea. As instalações, a vídeo-obra, a arte pública se aprimoraram. A utilização cada vez mais frequente de objetos traz maior preocupação ao artista com o ato de expor suas obras.

Outro indício de maturidade, agora do meio artístico como um todo, foi a preocupação com uma troca mais efetiva com outras culturas não-ocidentais. A hegemonia

norte-americana e europeia na arte começava a ser questionada e o espaço ao "Terceiro Mundo" reinvindicado (ARCHER, 2001, *passim*).

O processo de globalização e sua ação homogeneizadora das identidades nacionais, de acordo com Hall, recebe críticas daqueles que os consideram exagerados e unilaterais. Na verdade, para o autor e Kevin Robin por ele citado

> Ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da "alteridade". Há, juntamente com o impacto do "global", um novo interesse pelo "local" (ROBIN *apud* HALL, 2006, p.77).

O novo termo "pós-produção" vem se referindo, desde os anos de 1990 à utilização pelos artistas de obras realizadas por terceiros. Os produtos culturais são reinterpretados, reproduzidos, reexpostos ou reutilizados. Bourriaud nos explica que

> [...] esses artistas que inserem seu trabalho no dos outros contribuem para abolir a distinção tradicional entre produção e consumo, criação e cópia, *ready-made* e obra original. Já não lidam com uma matéria-*prima*. Para eles, não se trata de elaborar uma forma a partir de um material bruto, e sim de trabalhar com objetos atuais em circulação no mercado cultural, isto é, que já possuem uma *forma* dada por outrem. Assim, as noções de originalidade [...] e mesmo criação [...] esfumam-se nessa nova paisagem cultural [...] (BOURRIAUD, 2009, p.8, grifos do autor).

Essa utilização do *dado* tira o artista de sua posição tradicional de compor a obra. Para o autor "A pergunta artística não é mais: 'o que fazer de novidade?', mas sim: 'o que fazer com isso?'"(*Ibid.*, p.13).

Ludwig Wittgenstein, filósofo austríaco dizia "Não procure o significado, procure o uso", tal frase citada por Tiravanija, artista que se utiliza da pós-produção, parece traduzir perfeitamente esta tendência contemporânea da arte. Esta reciclagem de sons, imagens e formas feitas pelos artistas, DJs, programadores, internautas, editor de imagens traz à arte contemporânea uma nova cultura, a cultura do uso ou cultura da atividade, comenta Bourriaud (*Ibid.*, p.16).

> Nessa nova forma cultural [...], a obra de arte funciona como o término provisório de uma rede de elementos interconectados, como uma narrativa que prolonga e reinterpreta as narrativas anteriores. Cada exposição contém o enredo de uma outra; cada obra pode ser inserida em diversos programas e servir como enredo múltiplo. Não é mais o ponto final: é um momento na cadeia infinita das contribuições (BOURRIAUD, 2009, p.16-17).

Nas obras da Pós-produção, a questão da autoria passa pelo desvio e pela pirataria, diz o autor. O artista se apropria de objetos que fazem parte da cultura com a liberdade de quem escolhe um produto na prateleira de um supermercado. A cultura deve

estar à sua disposição. A ele, ao artista, não raro cabe a utilização de um novo nome a cada projeto, a cada "autoria". Diz Bourriaud que "Mais do que uma pessoa física, um nome agora designa um modo de aparecimento ou de produção, uma linha, uma ficção. [...] Assim como a Coca-Cola ou a Vivendi Universal possuem uma dúzia de marcas diferentes, e o público nem desconfia que têm a mesma origem" (*Ibid.*, p.100).

A arte contemporânea é o espelho de seu tempo. Talvez a que mais em consonância esteve até hoje com os fundamentos e valores de sua atualidade. Tornou-se estranha ao que estávamos acostumados, entretanto a preocupação com a beleza, com a forma e principalmente com a busca do significado na obra artística não deixou de existir, pelo contrário, parece ter se estendido através das experimentações e da liberdade com que o artista pode entregar-se ao trabalho. "A luta, contudo, centrou-se na maneira de encontrar os meios de abordar as preocupações que são apropriadas ao caráter da vida contemporânea" (ARCHER, 2001, p.237).

Os conceitos da cultura contemporânea vistos no início deste capítulo fazem "o pano de fundo" de onde se exibe a arte atual. São o seu reflexo, contexto e matéria-prima. As questões de identidade em crise provocadas pelos abalos nos quadros de referências citadas por Hall foram fortemente trabalhadas pela *Body Art*, pelo grafite, e pelos artistas engajados nas questões de gênero, sexualidade, etnia e raça. O contato e a tolerância com as diferenças foram promovidos pela difusão cultural entre os países através do processo de globalização permitindo um intercâmbio maior entre a arte produzida pelos diversos países. O tema da diferença também foi amplamente utilizado pelos artistas engajados política e socialmente na realidade das minorias. A mídia se utilizou da arte para enobrecer-se e a arte utilizou-se da mídia para criticar e ironizar. A *Pop Art* desvelou o poder do consumo e colocou nas galerias a réplica do próprio produto como obra de arte. O crescimento e a rapidez com que a tecnologia e os meios de comunicação de massa entraram em nossas vidas foram fundamentais para a formação de uma nova cultura que passou a cultuar a diversidade, a heterogeneidade, a pluralidade. Determinaram também, mudanças no tempo, comprimindo-o e encurtaram distâncias antes intransponíveis.

A arte, mais uma vez - e não poderia ser de outro modo -, absorveu tais conceitos usando-os como fonte inspiradora de sua produção, traduzindo o mundo pelos signos com os quais lida, através da matéria, da forma, da cor, do som, da linguagem e do gesto. Esta é a tendência natural da arte, assimilar mudanças, filtrar ocorrências e traduzi-las em sua produção.

Para continuarmos esta reflexão será necessário incluir neste contexto o foco de nosso estudo, o ensino da arte tal como hoje se apresenta, verificando nele os fundamentos vistos até agora na arte e na cultura contemporânea. Para isso, e para termos um ponto de partida de análise, recorremos ao novo currículo de arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para, a partir dele, empreendermos a tarefa de refletir sobre o que se pretende com o ensino de arte na atualidade e, mais especificamente, sobre o ensino da arte contemporânea nas escolas formais.

CAPÍTULO IV - O NOVO CURRÍCULO DE ARTE DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Inicialmente, como mencionado na introdução deste trabalho, a intenção de utilização para análise do novo currículo de arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nasceu da resistência dos professores em aceitá-lo como concepção básica para suas práticas em sala de aula. Considerando que toda novidade que se sobrepõe a uma realidade já cristalizada pode enfrentar, a princípio, uma rejeição natural ou pelo menos uma desconfiança daqueles a quem se destina, verificamos que, com o passar do tempo, tais sentimentos se acomodaram dando curso à nova proposta, que mesmo sofrendo alguns questionamentos, foi implantada sob promessas de inovação e reciclagem de um ensino de arte que ainda, em nosso entender, procura novos rumos.

A justificativa de sua utilização no presente estudo se deve à necessidade de um exemplo concreto e atual de proposta de ensino de arte que possa nos servir de objeto de análise sobre nossa principal questão, o ensino da arte contemporânea, frente ao que até agora apontamos sobre a cultura e a arte atual.

Ao analisarmos a nova proposta de currículo de arte, pretendemos levantar, a partir de seus fundamentos, conteúdo e estrutura, os possíveis elos existentes com a cultura e com a arte contemporânea, pois em nosso entendimento a correspondência com a contemporaneidade e seus principais conceitos é determinante em uma proposta de ensino que se pretende atualizada com nosso tempo.

O ensino de arte nas escolas da rede pública estadual vinha se apresentando cada vez mais fragmentado, caminhando ao sabor da preferência e da capacidade profissional de cada educador. Talvez possamos apontar muitas razões para essa realidade. Tais razões, frequentemente, se dão sob o signo da ausência: de uma boa formação profissional, de bons salários, de uma boa estrutura para o trabalho, de reconhecimento.

Mas o que nos impulsiona aqui não são as razões já tão discutidas sobre os problemas que o educador enfrenta, embora não deixemos de considerá-las, mas o futuro que nos apresenta com novas propostas de ensino que desejamos sejam baseadas nas necessidades contemporâneas de conhecimento e aprendizagem.

O novo currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, elaborado para todas as disciplinas, pretende organizar o sistema educacional de São Paulo através da unificação de seu conteúdo escolar, assumindo, dessa forma, a indicação de elementos básicos

em seu sistema de ensino que pretende garantir ao aluno, independentemente da unidade escolar que frequente, uma uniformidade e a consequente continuidade de seus estudos em uma mesma base curricular.

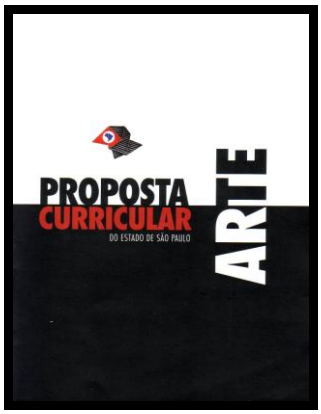

Figura 1: Capa da Proposta Curricular, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A justificativa para tal unificação curricular, de acordo com a Secretária da Educação da época de sua elaboração, Maria Helena Guimarães de Castro, deu-se pelo fato de que a autonomia dada às escolas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aos poucos tornara-se ineficiente no que concerne à definição de seus próprios projetos pedagógicos. Em texto de apresentação da nova Proposta Curricular, lê-se:

> Cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e nos municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais, Propostas Curriculares próprias e específicas, prover os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008, p.15).

Com um currículo unificado, a Secretaria da Educação pretende garantir o funcionamento das escolas em uma rede de ensino, e uma base de conhecimentos e competências a serem atingidos por todos os alunos.

Expostas as causas de implantação do novo currículo e as justificativas de seu estudo na presente pesquisa, vamos nos ater, nos próximos tópicos, às suas características, entendendo que, ao desvelarmos seus fundamentos, conteúdo e estrutura geral, buscaremos, em uma análise não superficial, um pensamento contemporâneo que o posicione frente à necessidade de um ensino de arte atualizado.

4.1. Características gerais

Uma das principais características da nova Proposta Curricular é oferecer ao aluno um ensino de cunho interdisciplinar, pretendendo com isso "estabelecer elos entre os conhecimentos culturais socializados pela escola e as indicações de procedimentos organizadas didaticamente", comenta Maria Inês Fini, coordenadora geral do projeto da nova Proposta Curricular da SEE de São Paulo. Ainda de acordo com Fini, ao se dirigir aos professores em apresentação do material, a nova Proposta Curricular oferece "[...] orientações para a gestão da aprendizagem na sala de aula, para a avaliação, e também de sugestões bimestrais de projetos para a recuperação das aprendizagens" (CADERNO DO PROFESSOR. ARTE, 2008, p.6).

Seu conteúdo passou a seguir os conhecimentos, as habilidades e as competências necessárias a serem promovidas durante o ano letivo. Além da conformidade do novo currículo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo neles seus fundamentos para todas as disciplinas, Maria Inês Fini garante que "A Proposta não pretende ser mais uma novidade pedagógica, mas atuar como uma retomada dos diversos caminhos curriculares que esta Secretaria já traçou e que muitas escolas já incorporaram em suas práticas" (*Ibid*, p.5).

Elaborada em forma de cadernos bimestrais por grupos de especialistas em suas diversas áreas de conhecimento, a nova Proposta Curricular contou também com um "levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente", assim como "um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo", pretendendo partir de conhecimentos e experiências práticas já acumuladas (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p.8).

A preocupação com a inserção da nova Proposta Curricular no contexto educacional contemporâneo é exposta na apresentação do material quando afirma que

> A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desilgualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, são indesejáveis tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto a exclusão pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais. [...] Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos

> conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p.9-10).

E ainda,

> Preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança - quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção -, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar (*Ibid.*, p.11).

Podemos notar que, de acordo com a citação, há na nova Proposta Curricular a busca por um pensamento contemporâneo no qual características como as constantes mudanças, o inusitado e a urgência são consideradas em sua estruturação. Entretanto a nova Proposta Curricular parece admitir uma preocupação com a falta de preparo dos docentes e a necessidade da predisposição por parte destes em aprender – "aprender a ensinar" (termo da Proposta) – imprimindo em seu texto a clara responsabilidade da escola e seus componentes, gestores e professores, a uma constante atualização e formação continuada. Usando o termo "comunidade aprendente" para a significação de um trabalho colaborativo entre os pares dentro da escola, indica os gestores como agentes formadores na ponta de um caminho que terminará no aluno, passando necessariamente pelo professor. "Continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação deste século precisa desenvolver" (*Ibid.*, p.19), completa Fini. Neste sentido, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pretende dar início a uma contínua produção e divulgação de subsídios ao professor da rede pública para sua atuação em sala de aula.

Ainda nos princípios norteadores do novo currículo, outro importante item da nova Proposta define "O currículo como espaço de cultura" (*Ibid.*, p.12) quando propõe o acesso a todas as formas de cultura, saindo definitivamente de um universo local, particular, de lazer e divertimento, para o oferecimento de um conhecimento "tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola com vida cultural ativa [...]" (*Ibid.*, p.12). O novo Currículo acredita que todos devam passar pela "alfabetização científica, humanista, linguística e técnica" (*Ibid.*, p.21) a fim de exercer plenamente sua cidadania.

Apresentamos aqui, de maneira geral, alguns pontos característicos do novo currículo, acreditando que com eles tenha sido possível obter a moldura que o envolve. Muitos outros foram descritos no Caderno de apresentação, tais como os que se relacionam

com tecnologia, contexto de trabalho, competência da leitura e escrita, mas que não nos interessam diretamente e, por essa razão, não foram citados. Passemos agora à estrutura e ao conteúdo da nova Proposta Curricular de Arte.

4.2. Estrutura e conteúdo dos Cadernos de Arte da nova Proposta Curricular

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias compreende um conjunto de disciplinas, entre as quais está a disciplina de Arte, que mais do que objetos de conhecimento são meios para o conhecimento (*Ibid.*, p.37). O trabalho com a construção desse conhecimento (linguístico, musical, corporal, gestual, imagético, espacial e formal) seria então, de acordo com a nova Proposta Curricular, a maneira de tornar o jovem conhecedor de si mesmo e do mundo em que vive.

Como substituição ao conhecimento enciclopédico, o novo Currículo propõe conteúdos e atividades que proporcionem a interação do aluno com a sociedade e o meio ambiente, incentivando-o à pesquisa e à busca de informações. Dessa maneira, através do conhecimento das diversas linguagens, o aluno poderá identificá-las, utilizá-las, apreciá-las e respeitá-las dentro da diversidade cultural existente nos mais diversos meios sociais.

De acordo com a nova Proposta Curricular, não se pretende reduzir o ensino de Arte a listas de autores, obras, escolas e suas características,

> O ensino de Arte não pode equivaler nem ao conhecimento histórico nem à mera aquisição de repertório, e muito menos a um fazer por fazer, espontaneísta, desvinculado da reflexão e do tratamento da informação. No ensino das diversas linguagens artísticas, não se pode mais abandonar quer o eixo da produção (eixo poético), quer o da recepção (eixo estético), quer o da crítica (*Ibid.*, p.38).

Além disso, de acordo com a Proposta, a contextualização do conhecimento é considerada imprescindível para que o aluno possa se apropriar dele. Sem ela, afirma Fini, o conhecimento se torna estanque sem nenhuma significação ou possíveis interrelações com outra áreas (intertextualidade e interdisciplinaridade) (*Ibid., passim*).

A citação nos remete às teorias contemporâneas sobre o ensino de arte vistas em "A contemporaneidade no ensino da arte", Capítulo II deste nosso estudo. O que pudemos observar através de teorias como a DBAE norte-americana, que deu início a um pensamento diferenciado no ensino da arte, foi a transição de um ensino característico modernista de livre expressão ao ensino que passava a unir produção artística, história da arte, estética e crítica.

Em nosso país, como vimos, essa prática de ensino artístico resultou na Proposta Triangular colocada em prática na década de 1980. Devemos considerar que a Proposta Triangular está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e que, sendo assim, sua presença no novo currículo como metodologia oficial de nosso ensino de arte se faz necessária. Sem dúvida, práticas exclusivamente espontaneístas não se sustentam mais no ensino da arte a partir do momento que este passou a ser visto como disciplina que contém seu próprio conteúdo, promovendo ao aluno conhecimentos específicos da área. Entretanto a presença da arte como formação estética nos currículos oficiais ainda deixa dúvidas quanto à crença, por parte das instâncias oficiais, de sua verdadeira importância na formação total do indivíduo.

Favaretto nos fala sobre a moral e a estética como domínios racionais reconhecidos pela educação para a formação do indivíduo. Esses domínios, diz o autor, denunciam "os limites da racionalidade científica unificadora e totalizante" (FAVARETTO, 2010, p.228). E continua:

> Aliás, isto pode ser verificado nas justificativas e nos objetivos da valorização da arte na legislação do ensino básico brasileiro. A ênfase que a concepção de educação da atual Lei de Diretrizes e Bases coloca sobre a tecnociência, como princípio e requisito básico no saber, na sociedade e na cultura é contrabalançada pelo "conhecimento da arte", compreendido como conhecimento "sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre a história e contextos na sociedade humana" (PCN, 1990, p.90). Aquilo que aí se denomina "estética da sensibilidade" tem uma clara intenção de matizar os efeitos, na formação, no indivíduo e na cultura, dos excessos da racionalidade instrumental (*Ibid*., p.228).

No primeiro capítulo de nosso estudo, vimos a importância da relação entre arte e educação. Chamamos de "união de valores" o que essa relação pode proporcionar ao indivíduo na formação plena de suas faculdades e, por outro lado, as dificuldades em tornar atuais os modelos utilizados nas instituições educativas. O conhecimento estanque, enciclopédico, que há muito deveria ter sido excluído do ensino, pois faz parte de um academicismo ultrapassado que não condiz com a agilidade do mundo contemporâneo, ainda faz parte das metodologias existentes em muitas escolas como prova cabal desta dificuldade. Um pensamento contemporâneo no ensino da arte, de acordo com Favaretto,

> põe em relevo a necessidade de se pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças de comportamentos (FAVARETTO, 2010, p.229).

Portanto atualizar o ensino da arte nas escolas de forma a dar-lhe um olhar contemporâneo parece ir além de um trabalho de apreciação, contextualização e fazer arte. A intensidade das transformações ocorridas na segunda metade do século XX e início do XXI requerem um mergulho profundo nos fundamentos da cultura contemporânea para que a formação estética do aluno alcance o patamar de atualização desejada.

O novo currículo de arte agrega as quatro linguagens artísticas - artes visuais, teatro, dança e música[1] – e sua gênese está no pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze, que inspirou a concepção desse "pensamento curricular em arte", conforme explicação das autoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. Tal pensamento não privilegia uma organização de conteúdos sequenciais para nenhuma das linguagens citadas. As áreas de estudo criam um intrincado *mapa* em que *territórios* artísticos podem ser contemplados por diferentes ângulos de visão, possibilitando desvios e incursos por toda a área mapeada (PROPOSTA CURRICULAR, p. 41-51).

Sobre os fundamentos utilizados para a concepção deste pensamento curricular reservamos, mais adiante, um tópico que nos possibilitará refletir detalhadamente seus princípios.

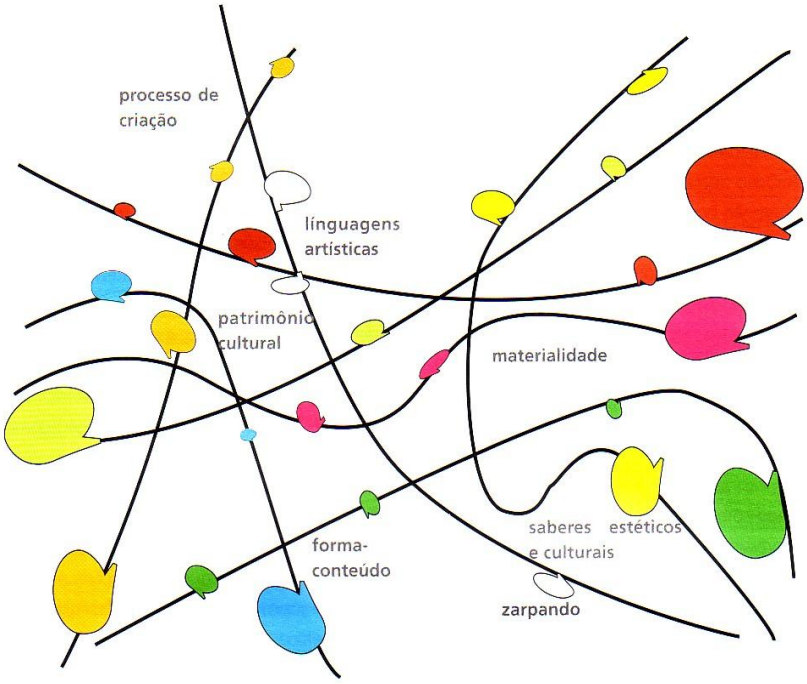

Figura 2: Mapa dos territórios da arte. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte/Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008, p. 50.

[1] Equipe de especialistas: Gisa Picosque (teatro), Jéssica Mami Makino (música), Mirian Celeste Martins (artes visuais), Sayonara Pereira (dança).

Os territórios da arte contemplados, **linguagens artísticas, processos de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural e saberes estéticos e culturais** interligam-se em linhas sinuosas que formam a imagem gráfica desse mapa inspirado em obra da artista plástica Iole de Freitas, intitulado "Estudo para superfície e linha", de 2005. Um desenho sem núcleo central que deve proporcionar inúmeras entradas, direções, conexões e arranjos diversos, que de acordo com suas autoras estaria "ligado ao conceito de rede" (PROPOSTA CURRICULAR, p. 49-50).

No entanto, a razão da escolha da obra utilizada como base para a formação do mapa de territórios da arte proposto pelas autoras não fica clara a não ser pela similaridade no cruzamento de linhas que a obra sugere com seus diferentes planos entrecortando o espaço. Ocasionalmente, o mesmo mapa de territórios poderia ter sido inspirado nas linhas de metrô de uma grande metrópole como São Paulo ou Nova Iorque ou, ainda, em alguma trama urdida artesanalmente por índios de alguma aldeia no interior do Amazonas. Podemos pensar, então, por nossos próprios meios, que tal escolha deve-se a uma aproximação imediata com a arte contemporânea, o que nos parece positivo. A obra da artista Iole de Freitas, no entanto, a partir de seu próprio título, "Estudo para superfície e linha", remete-nos a dois conceitos básicos da linguagem das artes visuais: a linha e a superfície. Poderiam ser transformados em mote para o início de um estudo sobre a obra de arte contemporânea que, principiando em elementos de organização do desenho, abarcariam conceitos da cultura atual. Os conceitos de rede, comunicação, integração, circulação e difusão constroem um imáginário de linhas que se entrelaçam e superfícies que se superpõem. A construção expressiva destes conceitos contemporâneos perfaz uma poética da produção artística atual. O pensamento cartográfico de Gilles Deleuze, utilizado pelas autoras como ideia central do mapa de territórios da arte, nos fala de rizomas e de uma infinidade de conexões possíveis resultantes de um sistema de rede. Este é o pensamento contemporâneo que o educador da arte deve levar ao aluno para dar-lhe subsídios de reflexão e criação sobre a arte atual.

Figura 3: Iole de Freitas. Estudo para superfície e linha, 2005. Instalação no Centro Cultural Banco do Brasil (RJ) Policarbonato e aço inox.

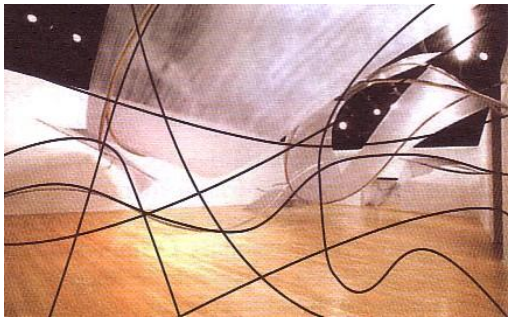

Figura 4: Linhas para a configuração do Mapa.

Na opinião das autoras, os territórios estruturam toda a nova proposta curricular em arte. Por isso consideramos importante uma explanação sobre eles.

> Na composição do Caderno do Professor de Arte, cada bimestre tem como ênfase de estudo um conceito, um conteúdo ou um aspecto da arte que é visto em conexão com diferentes territórios. Os caminhos investigativos em sala de aula são lançados por proposições que problematizam a arte do ponto de vista do território e no contexto particular de cada uma das modalidades artísticas: artes visuais, música, teatro e dança (CADERNO DO PROFESSOR. ARTE, 2008, p.9).

O território de **Linguagens Artísticas** compreende, evidentemente, as quatro linguagens - dança, teatro, artes visuais e música - e seus possíveis cruzamentos, além de artistas, obras e épocas. De acordo com as autoras,

> O estudo das produções artísticas nos coloca em contato com a singularidade do modo de produção da linguagem da arte, seja para a compreensão da passagem, por exemplo, da arte moderna para arte contemporânea, como para perceber e compreender as diferentes singularidades da linguagem da pintura quando estamos diante de uma obra de Michelangelo, de Van Gogh, de Pollock ou de Paulo Pasta (PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE, 2008, p. 47).

Esse território requer do aluno a observação da obra, sua interpretação, deixando que ele crie uma significação através de sua percepção. Pede que ele seja um leitor da composição artística, ultrapassando seus "limites processuais, técnicos, formais, temáticos e poéticos" (*Ibid.*, p.47).

O território de **Processo de Criação** pretende dismistificar a criação e o fazer artísticos perante os jovens, estimulando-os à valorização do processo e do percurso vivido. Envolve o aprendizado de projetos, esboços, estudos e protótipos, além do entendimento e valorização de seu modo de fazer e do estímulo à sua poética pessoal.

O território da **Materialidade** compreende a observação do material "que dá consistência física à obra de arte", assim como sua significação, procedimentos, suportes e ferramentas utilizadas em obras das quatro linguagens. De acordo com as autoras, "O corpo, o movimento do/no corpo, como o mármore, a parafina e o feltro, ou, o som e o silêncio, são matérias que deixam de ser o que são quando sujeitas à prática artística" (*Ibid.*, p.47).

Forma-conteúdo é o território que vai levar o aluno a identificar os elementos visuais da obra, sem deixar de perceber que estes estão intrinsecamente ligados ao seu conteúdo.

> O invisível do conteúdo só se torna visível pela forma, isto é, pelos próprios elementos que compõem a visualidade, a musicalidade, a teatralidade. O estudo desses elementos e sua composição nas práticas artísticas nos levam a aguçar o olhar sobre a forma conjugada com a matéria, na procura pela

> expressão ligada aos significados que imprimem cada artista, período ou época. Forma-conteúdo são, assim, intimamente conectados, inseparáveis, imantados (PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE, 2008, p.48).

O território de **Mediação Cultural** inclui todos os agentes e segmentos que envolvem as produções culturais (museus, galerias, salas de espetáculos, curadores, cenógrafos, maestros etc.) , "viabilizando o acesso a ela de forma sensível e significativa, para mover o público à experiência estética" (*Ibid.*, p.48). Este território propõe a troca de experiências estéticas vividas pelos alunos, o estudo sobre elas e as maneiras utilizadas pelos agentes culturais para provocá-la.

Patrimônio Cultural é o território dos bens culturais, da pluralidade cultural, da herança artística da humanidade considerada como patrimônio histórico e a importância de sua preservação.

O último dos territórios, **Saberes estéticos e culturais,** pretende aproximar o aluno da história da arte, das teorias estéticas produzidas pela filosofia e do olhar da psicologia, antropologia e sociologia sobre a arte, na intenção de embasar o pensamento e enriquecer o conhecimento com outras referências para a interpretação da cultura (*Ibid.*, *passim*).

De acordo com as autoras, a intenção deste "arranjamento" está na oportunidade de criar um pensamento curricular "em ressonância com a própria concepção da área, mediante os campos que a compõem e que se articulam com a própria natureza da arte enquanto produto cultural", além de promover a "aproximação, a convivência e a investigação da Arte nas escolas como um saber, um conhecimento" (*Ibid.*, p.46).

Martins e Picosque acreditam que a tentativa de um novo processo educativo em arte deve passar por uma transformação na maneira de olhá-la. Encarar a arte como objeto de estudo no contexto escolar mantendo seus conteúdos e conceitos pode contribuir para que o aluno se aproxime da arte, aumentando seu interesse como fruidor e consumidor de eventos artísticos. Admitem também que a formação genérica dos professores para a disciplina de Arte vem dificultando demasiadamente o trabalho das Secretarias de Educação dos estados e municípios em formular novas propostas para o ensino da Arte (*Ibid.*, *passim*). Retornaremos a essa discussão mais adiante.

A construção de uma formação estética pressupõe, sem dúvida, a arte como objeto de estudo, como conhecimento. Porém quais conhecimentos passam a ser relevantes quando se pretende um ensino de arte consistente e em consonância com o contemporâneo? A escolha dos diversos campos da arte transformados em territórios e seu estudo sob novos processos

educativos em arte que propõe o novo currículo precisa ser analisada sob a luz do que se pretende com o ensino artístico. Aproximar o aluno da arte e aumentar seu interesse como fruidor e consumidor não significa dar-lhe uma formação estética capaz de mobilizar suas faculdades de reflexão frente à produção artística da humanidade de forma que possa exercer análises, comparações, críticas e reflexões ao mesmo tempo que se coloca como sujeito contemporâneo de seu tempo. Ver a arte sob as lentes da contemporaneidade dará à sua formação estética um novo olhar sobre essa "experiência totalizante" que é o processo artístico, conforme nos diz Alfredo Bosi. Sem isso, o aluno prescindirá de fundamentos que o apoiem em sua leitura da obra artística, seja ela contemporânea, moderna ou clássica.

O que o novo currículo propõe parece-nos um passeio pelos campos da arte através de um jogo lúdico de territórios em um mapa que permite idas e vindas, possibilitando ao aluno o contato mais aproximado com conteúdos e conceitos artísticos. Este "jogo" deve levá-lo a um maior conhecimento sobre a arte (considerando como pouco o que o aluno da escola pública possui) e consequentemente a um maior interesse pelas produções artísticas nas diversas linguagens. Este contato inicial com as artes, entretanto ainda nos parece distante de uma formação estética desejada, o que não lhe tira o mérito de estar adequado ao que se pretende: "é preciso pensar em processos educativos que ofereçam modos de aproximação com a arte e suas linguagens artísticas" (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p.42).

4.3. O pensamento cartográfico em Gilles Deleuze

O mapa criado por Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque foi fundamentado na linha de pensamento do filósofo Gilles Deleuze que, de acordo com suas convicções, em seu livro "Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia", a teoria da multiplicidade tem sua realização no rizoma, ou seja, em vetores que se atravessam e que acabam por constituir territórios que se realizam na ação de agrimensar, cartografar. Sem dispor de uma forte unidade central, do que ele chama de estrutura *árvore-mundo,* o rizoma se compõe de pequenas raízes que se ramificam e se interconectam dando formação a uma grande rede. Suas características proporcionam uma infinidade de conexões e um descentramento cuja heterogeneidade não impede sua formação. A multiplicidade, outra forte característica, impede a formação da

unidade, determinando somente grandezas e dimensões sem nunca ter ponto ou posição determinada e fixa. Deleuze cita que

> Existem somente linhas. Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões. As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.16).

Outra importante característica chamada pelo filósofo de "princípio de ruptura a-significante" determina que um rizoma pode ser rompido. Ou seja, se quebrado em qualquer lugar, pode ser retomado em outra linha de seu segmento, sem perder suas características.

> Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar (*Ibid.*,p.18),

De seu princípio de *cartografia* compreende-se que está fora de sua razão o modelo estrutural ou gerativo. Sua linha será sempre múltipla e não será nunca atada a qualquer eixo ou estrutura profunda. Sua visualidade está justamente na planificação e na ramificação infinita. Uma unidade de raiz pivotante designa para si um núcleo central por onde se ramificam outras raízes menores; o rizoma, inversamente, é um mapa aberto, conectável em todas as suas dimensões "desmontável, reversível, suscetível de receber montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social" (*Ibid.*, p.22). Outra significativa característica do rizoma é ter múltiplas entradas, em sua formação as raízes se cruzam e se multiplicam e, mesmo que profundas, continuam a mantê-lo vivo, como o pensamento humano que Deleuze, em metáfora, compara com a negativa de uma "matéria enraizada", e por onde também podemos entrar por múltiplas "portas" (*Ibid., passim*).

De acordo com Pierre Rosenstiehl e Jean Petitot (*apud* DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.27),

> Admitir o primado das estruturas hierárquicas significa privilegiar as estruturas arborescentes. [...] A forma arborescente admite uma explicação topológica. [...] Num sistema hierárquico, um indivíduo admite somente um vizinho ativo, seu superior hierárquico. [...] Os canais de transmissão são preestabelecidos: a arborescência preexiste ao indivíduo que nela se integra num lugar preciso.

Toda proposta elaborada a partir da forma rizomática pretende não admitir o primado de estruturas hierárquicas, o que significa não privilegiar esquemas *arborescentes*, de acordo com Deleuze, estruturas baseadas no modelo-árvore. Desta forma, todas as "portas de entrada" à arte que o mapa do novo Currículo propõe, estariam abertas e disponíveis a serem

exploradas. Seus canais de entrada, seus cruzamentos e intersecções permitem trânsito livre aos territórios propostos e seus conteúdos. Sistemas a-centrados, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, permitem operações locais que ao mesmo tempo trazem um "resultado final global que se sincroniza independente de uma instância central". Cita Deleuze, "Um processo que não para de ergir e de se entranhar, e do processo que não para de se alongar, de romper-se e de retomar" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.32).

A estrutura do mapa criado para a nova Proposta Curricular de Arte adquire essa multiplicidade e liberdade de tomada de caminhos que o rizoma propõe. Cruzamentos e intersecções acabam por compor uma cartografia, que por sua vez compõe territórios da arte a serem explorados a cada bimestre. Sem nenhuma hierarquia, os territórios se formam de forma aleatória e permitem múltiplas entradas, formando assim um mapa aberto a ser desvendado, sem que, em sua livre utilização, se percam suas principais características. A "invenção desta *gestalt* visual", como a denominam suas autoras, se bem compreendida e utilizada, pode oferecer ao professor e a seus alunos um novo horizonte de possibilidades no contato com a arte.

A multiplicidade e o pensamento em rede presentes no novo currículo são, sem dúvida, indicadores de uma visão contemporânea que se engendra na forma como o mundo deve ser visto hoje. As portas de entrada são tão múltiplas e variáveis que, de qualquer ponto que se parta, a visão se ampliará na intersecção de novos cruzamentos. A dúvida consiste em saber se o aluno conseguirá, absorvendo os diferentes campos-territórios, unificá-los em algum momento, em um só objetivo que é o conhecimento em arte. Para isso será preciso que o professor, em posse do material, domine inteiramente seu conteúdo e estrutura de funcionamento, para, a partir daí, empreender a tarefa de levar o aluno ao aprendizado desejado. Sem este total entendimento do material por parte do docente, possivelmente o conteúdo será transmitido de forma confusa, sem surtir o efeito esperado. Trazer para a sala de aula, aos alunos, uma nova visualidade que seja instigante também ao professor, faz com que ambos possam se aparelhar de novas tentativas de ver a arte, que, por sua vez, se abrirão para novas formas de ensino e aprendizagem em arte.

É certo também que essa nova metodologia exigirá dos educadores uma mudança nos mecanismos já tão arraigados de pensar conteúdos curriculares, pois esses já não se apresentam de forma linear, ordenados por importância ou por qualquer outra classificação preestabelecida. Entram aqui, evidentemente, as possibilidades e o interesse do professor em se atualizar, em permitir que novos caminhos se abram à sua prática de ensino, em querer dominar novas metodologias.

> Refletindo sobre essa questão, podemos afirmar que, para que sejam alteradas as metodologias de trabalho vigentes que se mostram enfraquecidas teoricamente, faz-se necessário que o professor de arte consiga apropriar-se dos conteúdos teóricos das diferentes metodologias e assim se sentir seguro para experimentar os percursos metodológicos propostos (BUORO; COSTA *in* OLIVEIRA, 2007, p. 254).

O conhecimento não pode mais ser tomado de forma estanque, sem que se tenha a visão ampla de um horizonte muito além de nossa visão. A própria cultura contemporânea, como vimos, mostra-se inteiramente múltipla e facetada. As informações nos chegam das formas mais diversas e podem ser buscadas por meios que se multiplicam cada vez mais através da tecnologia e da mídia. A educação tem o dever de atualizar sua metodologia ao mundo contemporâneo ou se tornará obsoleta, tornando-se cada vez mais desinteressante aos olhos dos alunos e - o que é pior - afastando-os do ambiente escolar.

Ítalo Calvino, em seu livro "Seis propostas para o próximo milênio", inclui dentre elas a multiplicidade, referindo-se à literatura, mas que aqui tomarei a liberdade de direcioná-la à arte. O autor cita que "[...] o grande desafio [...] é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralíssima e multifacetada do mundo" (CALVINO, 1990, p.127).

Desta forma, tomar como referência o pensamento de Gilles Deleuze para a composição de um *mapa* que possibilite compor conteúdos artísticos e que, ao mesmo tempo, propicie o encontro entre as diversas modalidades artísticas, por diferentes ângulos de visão, nos parece uma proposta atual que se insere de maneira assertiva no modo de ver contemporâneo.

4.4. Dois adendos: o professor-propositor e o professor polivalente

A busca pelo novo, contrariando a cristalização em planejamentos predeterminados e predefinidos, é o que movimenta o pensamento das autoras da nova Proposta Curricular de Arte. A experimentação, a alteração de limites no modo de fazer do professor ativam sua criação e o tornam menos impotente frente às estruturas escolares.

Potencializando novas descobertas, promove-se uma quebra das percepções e sensações já existentes, tornando possível novas formas de ver, sentir, pensar e agir no ensino da arte.

A ideia de um professor-propositor, de acordo com Martins e Picosque, alimenta-se da inquietação criativa dos artistas Lygia Clark e Hélio Oiticica, do conceito de aprendizagem inventiva de Virgínia Kastrup, e também da ideia dos rizomas de Deleuze e Guattari, utilizada na formação do mapa da nova Proposta Curricular de Arte. A ideia de cartografia, mapas e território, já vinha sendo experimentada na proposta do material educativo que compõe a DVDteca Arte na Escola[2] composta por 130 documentários sobre diferentes artistas brasileiros. E também, de acordo com as autoras, as escolas da Fundação Bradesco vêm experimentando a construção de um currículo rizomático baseado na ideia da cartografia (MARTINS; PICOSQUE *in* OLIVEIRA (org), 2007, p.345-355).

O professor deve ser livre para poder inventar a si mesmo e sua prática em sala de aula. Deve sentir-se livre para aprender ao ensinar, buscando com seus alunos caminhos novos para chegar ao conhecimento.

> Como Lygia Clark e Hélio Oiticica, para quem o artista é o propositor, a proposta é que professores/professoras façam suas escolhas, percorram seus próprios caminhos nos mapas de territórios da arte e cultura. Que sejam também propositores. A cartografia é apenas um primeiro acercamento para provocar a experiência com problematizações que deixam em aberto os fazeres do educador, reconvocando "estados de invenção" (*Ibid.*, p.349).

"Sair do abrigo do que é conhecido e como é conhecido", afirmam as autoras, numa ideia de fugir da repetição cômoda de fórmulas já experimentadas. A ideia de um professor-propositor no ensino de arte envolve a criação pessoal tanto do docente como do aluno. Ele mesmo, um artista autorizado a criar seus métodos, métodos de sensibilização, métodos do fazer artístico, da apreciação da obra. De acordo com Martins e Picosque, "Nessa busca pela alteração no modo dos fazeres de professoras/professores de arte, temos tentado mover ideias que favoreçam estados de experimentação, atiçando e ativando movimentos de criação na docência" (*Ibid.*, p.346).

Para Celso Favaretto (2010, p.234) "[...] um requisito indispensável para aquele que ensina é que faça ele próprio o trajeto pela experiência da arte, simultaneamente como praticante, amador ou pensador da arte". Sem esse esforço e entrega pessoal do profissional, dificilmente seu ensino estará a altura do que se deseja. Este contato com a arte por parte do

[2] O Projeto Arte na Escola foi criado em 1989 pela Fundação Iochpe e tem como missão incentivar o ensino da arte por meio da formação contínua do professor do ensino básico.

educador trará à sua prática uma familiaridade e intimidade com seu campo de interesse, tornando-o mais que um mediador em sala de aula.

O conceito utilizado na criação da nova Proposta Curricular de Arte, um mapa com territórios cujas entradas são livres, dá ao professor liberdade de movimentação e criação. Entretanto, na prática, o professor recebe em mãos cadernos bimestrais já compostos com indicações de uso, ou seja, territórios a serem abordados predefinidos e conceito/conteúdo de arte previamente indicados. Elliot Eisner (*apud* BARBOSA (org), 2005a, p.91) afirma que

> Bons materiais curriculares, além de guiar, libertam. Eles guiam porque moldam e sugerem conteúdos, atividades e objetivos que talvez os professores não viriam a criar sozinhos. Eles libertam porque os bons materiais ensinam não somente ao aluno, mas também ao professor. Eles possibilitam ao professor, no decorrer do tempo, libertar-se das restrições de materiais elaborados por outrem e elaborar seus próprios conteúdos e atividades, com suas próprias ideias, para seus próprios alunos.

De acordo com as autoras, o material deve servir de estímulo ao professor e não como uma "camisa de força". Aqui, cabe-nos evidenciar que sua utilização mais criativa dependerá basicamente do entendimento pleno do que o novo material propõe, da disponibilidade em correr riscos e da sempre tão discutida formação do professor de arte. Quanto mais imerso o professor estiver no campo das artes, em estudos e práticas, mais terá facilidade em romper com as barreiras iniciais na utilização do novo currículo.

Chamados *polivalentes,* os educadores de arte têm a seu encargo o ensino das quatro linguagens artísticas - artes visuais, teatro, música e dança -, mesmo que não tenham tido formação para elas.

Contextualizando a prática da polivalência, lembramos que esta se deu com a reforma educacional de 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: "a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada 'atividade educativa' e não disciplina" (PCN, 2000, p.28). Dois anos depois, em 1973, os cursos de licenciatura curta de dois anos iniciaram a tarefa de formar professores polivalentes, sendo que, após concluído o curso, o professor poderia cursar a licenciatura plena com a escolha de uma habilitação específica (BARBOSA (org), 2008, p.10). De acordo com Barbosa,

> O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina (Educação Artística). Deste curso fez parte um representante de cada Secretaria Estadual de Educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do Estado. Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e

> estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresenta um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introjetado na ação (BARBOSA (org), 2008, p.10).

Ao enfrentar uma formação deficiente em cursos "eminentemente técnicos e sem bases conceituais", os professores passaram a seguir em suas práticas os documentos oficiais, ou guias curriculares, "que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliográficas específicas" (PCN, 2000, p.29). Desta forma, perdidos em sua profissão, começaram a arregimentar individualmente atividades variadas, exercícios e objetivos que pudessem formar um quadro, mesmo que pequeno, de sua "atividade educativa". A ânsia de assimilar todas as linguagens artísticas fez também com que o professor deixasse sua área específica para tomar contato com as outras, na ilusão de que com isso pudesse dominá-las mesmo que superficialmente, sentindo-se mais seguro em suas aulas. Não há dúvida de que essa realidade tornou o ensino da arte sem qualidade e sem nenhuma profundidade, desenvolvendo-se "a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança etc." (*Ibid*., p.29).

Voltando à nova Proposta Curricular, o professor polivalente, quando se vê frente a um currículo que abarca todas as linguagens artísticas, ainda se sente naturalmente inseguro no que diz respeito ao ensino das linguagens para as quais não tem formação. Ao se deparar, por exemplo, com conteúdos como Forma e Tridimensionalidade em linguagens como a dança e, principalmente, a música, que exigem um alto nível de abstração e conhecimento para a aplicação desses conceitos, as dificuldades tornam-se bastante altas para professores que não tiveram formação nessas áreas, o que ainda hoje é muito comum em todas as escolas da rede estadual.

Na tentativa de amenizar o problema, a nova Proposta Curricular de Arte deixa claro seu conhecimento sobre o assunto e admite entraves na utilização das quatro linguagens artísticas, propondo então uma "nutrição estética" ao final de cada bimestre:

> **Nutrição Estética** – diante do tempo de aula no bimestre, da realidade de sua escola, dos interesses de seus alunos *e da sua própria formação*, aconselhamos que uma das linguagens seja privilegiada. Então, para que os alunos possam se aproximar das demais linguagens, sugerimos a criação de uma nutrição estética para explorar as imagens e ideias contidas nas outras proposições apresentadas, trabalhando os conceitos enfocados nas linguagens artísticas não abordadas (CADERNO DO PROFESSOR, 2008, p.10, grifos nossos).

Felizmente hoje, além da maior consciência do problema da polivalência e com o aumento de cursos profissionalizantes, de especializações e de formação continuada, os educadores já podem tomar contato com os conceitos básicos das disciplinas nas quais não foi formado e atuar em sala de aula com o mínimo conhecimento necessário referente às diferentes áreas. Certamente esse é um paliativo e não a solução para o problema. Contudo, para solucioná-lo seria preciso repensar a estrutura dos cursos de formação para o ensino da arte ou criar, nas escolas, extensa grade curricular capaz de receber profissionais de todas as linguagens artísticas.

4.5. A presença da arte contemporânea no novo currículo de arte e sua abordagem

O novo Currículo de Arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo traz um bom número de imagens de arte contemporânea em todas as linguagens artísticas em seus Cadernos, com a proposta de apreciação e aplicação dos conceitos/conteúdos propostos a cada bimestre.

No caso das artes visuais, temos a presença de obras de artistas como Nuno Ramos, Farnese de Andrade, Franz Weissmann, Carmela Gross, Guto Lacaz, Regina Silveira e tantos outros. Em dança imagens de criações do coreógrafo Maurice Béjart, Grupo Corpo, Companhia Ivaldo Bertazzo, Festival de Dança de Joinville também fazem parte dos Cadernos do Ensino Fundamental. Em teatro, constam imagens de espetáculos de grupos como Tablado de Arruar, Grupo XIX de Teatro, Grupo Oficina Uzyna Uzona de Zé Celso Martinez Corrêa etc. Em música há uma variedade de sugestões de escutas pouco convencionais e interessantes, como a do grupo Mawaca, arranjos musicais de Livio Tragtenberg, duas versões da música Cravo e Canela com gravação de Milton Nascimento e Lô Borges e pelo grupo Tom da Terra sugerindo escutas comparativas, clássicos etc. Enfim, o material artístico contemporâneo oferecido é variado e farto.

Constam também, nos Cadernos dos Professores, inúmeras sugestões de material de pesquisa, a grande maioria via internet, com que o professor e os alunos podem entrar em contato, permitindo que ampliem sua compreensão do tema proposto a cada bimestre. O material oferecido às instituições está impresso nos Cadernos e disponível em CD e DVD (em número limitado para cada escola) para fruição nas salas de aula.

Importante citar nesse rol de imagens a presença de manifestações artísticas populares como o Carnaval, Frevo, Tambor de Crioula, danças indígenas, roda de capoeira, *hip-hop*, assim como imagens de moda e design. A pesquisa iconográfica oferece também a troca com imagens de obras clássicas (e em escuta na linguagem musical) quando a intenção é a de comparar e analisar diferentes meios de expressão a partir do tema bimestral.

Como pudemos observar através dos exemplos dados, é farta a presença de imagens (e propostas de escuta) da arte contemporânea no novo currículo de arte. No entanto, para nossa reflexão, é necessário que tenhamos clara a forma de utilização deste material e se sua presença é apenas figurativa ou conduz a um conhecimento mais significativo da arte atual como expressão do mundo de hoje: de que forma a arte contemporânea é abordada e qual a metodologia utilizada.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar a presença da Proposta Triangular descrita no tópico "A contemporaneidade no ensino da arte", Capítulo II, composta da tríade "produção, fruição e reflexão" indicada nos PCNs, como metodologia oficial para o ensino da arte no novo currículo (PCN, 2000, p.56).

Comecemos, aleatoriamente, pela análise do primeiro pilar da Proposta Triangular descrito acima, a "produção em arte". O Currículo de arte[3] apresenta "Situações de Aprendizagem" em artes visuais, música, teatro e dança que procuram problematizar determinado conceito ou aspecto da arte. Em tais "Situações de Aprendizagem" há sugestões de leitura de imagens, atividades diversificadas como jogos, propostas de criação, exercícios utilizando o corpo, propostas de elaboração de textos, sugestões de pesquisa e outras variações sempre a partir do conceito/conteúdo da arte apresentado para o bimestre, como por exemplo, Tridimensionalidade, Espaço, Luz e Sombra, Matéria.

De acordo com os PCNs, a criação/produção em arte deve trazer à tona o exercício experimental do fazer artístico, compreendendo a busca pelo material adequado ao projeto, reflexão sobre a elaboração e execução da ideia pessoal que se forma paulatinamente (*Ibid*., p.56). No novo currículo, a maioria das proposições se dá por meio de atividades direcionadas e pelo viés do tema proposto, o que torna a experiência pessoal do "fazer" artístico limitada. Ao nosso entender, não se proporciona ao aluno uma experiência totalizante, mas uma experiência fracionada, fragmentada.

Essas "Situações de Aprendizagem", em sua grande maioria, oferecem momentos de sondagem de repertório dos alunos sobre o tema proposto para o bimestre e muitos

[3] Análise feita a partir dos Cadernos de arte do 6º. ano do Ensino Fundamental, 2008.

momentos de conversa entre o grupo e o grupo/professor a partir da leitura das imagens sugeridas pelo Caderno. A fruição ou "apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado" (PCN, 2000, p.56), outro pilar da Proposta Triangular, é também abordado a partir do tema proposto ou se expande à linguagem artística referente, o que, mais uma vez, confirma a limitação de outras possibilidades mais ampliadas de leitura. O que poderia ser uma leitura de imagem da obra em si, como um todo, proporcionando reflexão e análise de maior alcance para os alunos, fica desta forma restrito a apenas um tema.

Entretanto as produções realizadas pelos alunos recebem uma dose significativa de incentivo quanto à sua fruição, seguida de comentários e conversas da classe sobre os resultados obtidos. Tal prática é bastante positiva e deveria ser usual no ensino de arte, já que, a partir da reflexão e análise dos trabalhos dos colegas, o aluno aprimora seu olhar crítico e nos surpreende, como professores, ao citar detalhes ou fazer comentários comparativos entre eles. Muitas vezes, os alunos sentem-se mais livres e desinibidos ao fazerem comentários de trabalhos de seus colegas, do que ao se arriscarem em comentários sobre uma obra de arte, que por si só estabelece um distanciamento e certa imponência. Esses momentos de conversa são proporcionados a cada conclusão de um exercício, atividade ou jogo.

A "reflexão" deve proporcionar, de acordo com os PCNs, "a construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação do cidadão" (*Ibid*., p.56). Como já foi dito, as situações de reflexão criadas a partir dos trabalhos dos colegas estão presentes no Currículo de Arte, porém devemos considerar que os momentos de produção de um trabalho artístico pessoal não são muitos. Na sua grande maioria, os momentos disponíveis para que os alunos se aprofundem nos conceitos e na historicidade das imagens ficam por conta de pesquisas sugeridas via internet.

A Proposta Triangular, tal como foi elaborada, parece sofrer uma diluição em contato com as novidades propostas pelo novo currículo de arte. Seu ensino baseado nos três itens "fruição, criação/produção e reflexão" e sua articulação com os territórios propostos no novo currículo criam dispersão em sua aplicação. Sabemos que, para se ter uma apreciação focada e consistente, de acordo com a Proposta Triangular, é preciso que a análise sugerida seja a mais abrangente possível, abarcando aspectos da linguagem visual e sua decodificação, e "esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado"(BARBOSA, 2002, p.34), aspectos contextuais e o fazer artístico.

Ainda de acordo com Barbosa,

> Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2002, p.35).

O que podemos concluir a partir da presença da arte contemporânea no novo currículo de arte é o seu pouco aproveitamento e aprofundamento como forma de interação com a cultura atual. O novo Currículo de Arte não parece estar focado para esse aprendizado. Sua ideia estrutural, sem dúvida, nos mostra traços de contemporaneidade quando propõe criar uma situação de rede, porém não se sustenta num acesso mais amplo à arte contemporânea e aos fundamentos da cultura atual.

As formas de abordagem da arte contemporânea sem que seu encontro com o aluno não seja apenas casual ou sob o signo do que se define como “interessante”, em nosso entender, devem passar por um processo mais complexo. Similarmente a um iceberg, cuja maior parte está imersa, a arte contemporânea requer um mergulho profundo.

No quinto e último capítulo deste estudo, pretendemos refletir sobre esse “mergulho”, ou seja, de que forma propor uma aproximação efetiva com a arte contemporânea por meio de seu ensino. Através dessa reflexão, desejamos levantar algumas sugestões que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, sem almejar pretenciosamente uma metodologia definitiva para isso.

Sabemos existir uma grande resistência por parte dos professores em ensinar arte contemporânea. Pensar sobre isso talvez nos leve a entender o que os leva a evitá-la e consequentemente ajude-os a ensiná-la.

CAPÍTULO V - ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES

Neste último capítulo, pretendemos estabelecer uma reflexão que possa, através do que foi levantado até agora em nosso estudo, convergir para um pensamento sobre o ensino da arte contemporânea. Ou seja, amealhar os fios e com eles tecer uma resposta às nossas inquietações.

As questões que pretendemos levantar em nossa reflexão encontrarão eco na importância da inclusão do ensino da arte na educação formal, no corpo teórico produzido através dos tempos para sua realização, na cultura e na arte contemporâneas, assim como no exemplo próximo do ensino de arte (Proposta Curricular de Arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) em nossa realidade educacional.

Beatriz Sarlo, refletindo sobre as questões da vida pós-moderna, diz que

> Trata-se antes de perguntar para *fazer ver* do que para encontrar, de imediato, um plano de ação. Não são perguntas sobre *o que fazer*, mas sobre *como armar uma perspectiva para ver* (SARLO, 2006, p.10, grifos da autora).

As palavras da autora parecem dizer sobre o nosso propósito. A reflexão partirá de duas questões fundamentais para o fechamento deste estudo. São elas: por que evitamos a arte contemporânea e seu ensino? E de que forma poderíamos exercê-lo? Talvez a abrangência da resposta necessária a essas perguntas seja pretensiosa à medida que muito há por ser pesquisado, principalmente, quanto à segunda questão. Entretanto não fica aqui assumido nenhum compromisso com a elaboração de uma metodologia para o ensino da arte contemporânea, e sim indicações que poderão nos auxiliar objetivando ampliar a pesquisa sobre o assunto. O que transparece, entretanto, é que a arte contemporânea não se contenta *a priori* com formas metodológicas tradicionais para seu entendimento, requerendo mais do que formatações estanques para sua leitura, considerando as questões levantadas em que vimos que, para seu entendimento, um aprofundamento na cultura contemporânea parece ser imprescindível.

Favaretto afirma que

> O que está para ser feito, o que está sendo feito, é uma "paisagem desconhecida que é preciso configurar e decifrar"[1]. A visão do

[1] Eduardo P. Coelho, "Para comer a sopa até o fim", in Jornal do Brasil-Ideias/Ensaios, Rio de Janeiro, 03/03/1991, p.4.

> contemporâneo implica a aderência às virtualidades da obscuridade do presente, às perguntas que interpelam o artista, o crítico, o educador e a vida[2] (FAVARETTO, 2010, p.235).

O entendimento da arte contemporânea por meio de seu ensino está vinculado a uma aproximação necessária com a cultura atual. É a partir dos fundamentos da cultura contemporânea e do contexto em que o artista está inserido que uma investigação mais profunda poderá ser feita. A compreensão da obra de arte contemporânea está vinculada a um estudo do que a cerca e compõe. Vimos no Capítulo I que, de acordo com o pensamento de Claude Lévi-Strauss, as obras de arte são "formas de pensar o mundo" e nele se refletem. A dificuldade, porém, está no fato de que a arte atual não é explícita. Sua ideia e conceito prevalecem sobre sua forma, ou no mínimo estão fortemente vinculados a ela o que torna sua leitura mais "cerebral". Por outro lado, seu estudo pode oferecer ao aluno estratégias de reconhecimento e comunicação com o mundo em que vive, dando-lhe recursos para interpretar o que Agamben chama de obscuridade do nosso tempo.

Retomemos aqui a citação feita por Barbosa (Capítulo 2, p.42) quando diz que, o que a escola pretende é "formar o conhecedor, fruidor e o decodificador da obra de arte". Sem dúvida a afirmação é verdadeira, mas não suficiente para o mundo e a produção artística atual. As transformações que atingem o mundo contemporâneo exigem uma nova postura, tanto dos alunos como dos professores. Nos parece necessária uma atualização dos objetivos do ensino artístico que deve estar preparado para acolher também a arte contemporânea e mais do que isso, a cultura contemporânea como um todo. A arte atual exige maiores esforços em sua "leitura" e por isso o termo que nos parece mais adequado à sua compreensão seja "estudo". Reavaliar os objetivos e práticas do ensino de arte na contemporaneidade deve ser uma prioridade para os profissionais da área. Uma reflexão aprofundada sobre a cultura atual realizada a partir de um instigante tema proposto por uma obra contemporânea, por exemplo, pode dar mais frutos que a atividade de *atelier*. A tentativa de instigar o jovem frente a sua realidade por meio da arte e fazê-lo refletir dará a ele uma postura crítica frente ao mundo de hoje. Isso é oferecer mais do que ser um codificador da obra de arte, é dar ao aluno a oportunidade de entender-se como ser histórico capaz de editar sua realidade.

Podemos notar que, estranhamente em um mundo onde a força da comunicação é fundamental na relação entre países, culturas e seres humanos (CAUQUELIN, 2005, *passim*), a conexão entre a obra de arte contemporânea e o público vê-se inexplicavelmente

---

[2] Cf. Giorgio Agamben, "O que é contemporâneo?", in O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó – SC, Argos, 2009.

interrompida. De fato, a utilização de signos e o fator subjetividade têm papel fundamental nesta quebra de comunicação. A arte contemporânea se apresenta de maneira esquiva, desobrigando-se a ser clara e facilmente compreendida. O objeto artístico contemporâneo parece recusar-se a ser inequívoco. Nem ao menos se preocupa com isso.

A arte contemporânea é, por definição, inquieta, não se molda facilmente e sabe como provocar certa apreensão. As sensações diferenciadas e instigantes que ela suscita deixam o espectador em suspensão. Podemos lembrar do que fala Brito sobre a arte contemporânea: "Um *isto* problemático, reflexivo, que é necessário interrogar e decifrar" (BRITO, 2005, p.75).

Se o público decide desvendá-la, torna-se cúmplice de sua realidade, testemunha de uma nova arte que carrega em si toda a complexidade de um mundo tão instigante quanto a própria obra que acaba de desvelar. Assim, uma forte ligação se estabelece, entre obra, espectador e mundo. E dar-se conta desta ligação e aceitá-la conferem ao espectador a condição de participante ativo desta engrenagem que é a cultura contemporânea.

5.1. Por que evitamos a arte contemporânea e seu ensino?

Em primeiro lugar, devemos simplesmente constatar que a arte contemporânea diferencia-se em muitos aspectos daquela que estávamos acostumados a considerar como sendo obra de arte. Quadros emoldurados, esculturas e gravuras já não são o que de mais corriqueiro se vê nas instituições artísticas. Continuam a existir, é certo, mas passam a receber novos tratamentos e temas pouco comuns. Mesmo os alunos que têm pouco contato com a "arte de museus" podem chegar a essa conclusão quando se deparam com algum tipo de instalação invadindo as ruas das cidades. Não é raro, nos museus, encontrarmos lado a lado obras clássicas, modernas e contemporâneas, causando estranhamento e questionando-nos o tempo todo: devo admitir *todas* essas obras como arte? Devo considerar essa "sucata de ferro retorcido" uma obra de arte?

A apreciação de uma obra de arte não excedia à contemplação. Propostas artísticas que chamassem o espectador a interagir com a obra só começaram a aparecer no século XX. Fomos acostumados a considerar a arte pela "beleza", pela dificuldade evidente de sua elaboração, pelo talento que emana de uma pintura ou escultura deflagrando o alto nível de habilidade técnica do artista, pela aura que a mistifica. A tradição do que foi a arte e sua grandeza reconhecida nos separam da arte contemporânea. Ao vermos gavetas empilhadas,

tubarões em conserva, alimentos se decompondo ou urubus em uma obra de arte ao fundo da trilha musical “Carcará”, o que pensamos? Apreciamos tais obras com a tranquilidade com que apreciamos um Monet ou um Cézanne? O espanto, decerto, não é somente dos alunos, é também daquele acostumado a frequentar exposições artísticas e do público em geral.

A estranheza da cultura atual espalha-se pela arte e vice-versa. Afastarmo-nos é deixar de conhecer, e não conhecer é um modo de evitar seu ensino.

Arraigados à tradição, ainda estamos presos às obras consagradas pela humanidade, valorizadas pela indiscutível certeza de sua condição artística, expostas em museus renomados, fora de qualquer questionamento quanto aos seus critérios de escolha das obras ali expostas. No entanto, a arte contemporânea é a arte atual e é com ela que os artistas expressam sua apreensão de mundo hoje.

A arte contemporânea tem sua história e suas razões. Ela é fruto de um contexto que transformou o mundo, rompendo com um modernismo esgotado e saturado. As descobertas da tecnologia e da comunicação foram tão vigorosas que não havia mais como conter a ruptura. Era preciso acompanhar o rumo dos acontecimentos. O mercado desenfreado, o consumo desmesurado, o mundo se globalizando, a mídia se interpondo na vida cotidiana, a velocidade, a saturação das imagens, tudo isso era a mostra evidente da necessidade de mudança.

Para Ortiz, a cultura de consumo tem uma posição de destaque no processo de globalização, e para que sejamos contemporâneos de nosso tempo é imprescindível que façamos uma reflexão sobre o tema da existência dos processos globalizantes (ORTIZ, 2000, *passim*). Já, de acordo com Cauquelin, o crescimento do regime de consumo sozinho não explica o conjunto dos fenômenos contemporâneos (CAUQUELIN, 2005, *passim*), mas sim o sistema de comunicação que atingiu níveis altos de sofisticação. Independentemente das opiniões acerca dos destaques de nossa cultura atual, não se deve deixar de imergir em seus fundamentos se quisermos nos aproximar da arte contemporânea.

No Capítulo III, com os autores Hall, Ortiz, Harvey, Cauquelin, Sarlo, Cocchiarale e Pelbart, empreeendemos um estudo dos fundamentos da cultura atual, abordando itens como o desenvolvimento das comunicações de massa, avanços da tecnologia, difusão e integração cultural entre os países, globalização, identidade, novas formas de tempo e espaço, a forte circulação de informação, a informatização e sua noção de rede, contato com a diferença, o poder da mídia e sua tarefa pedagógica, a publicidade e seu *status* de referência, o subjetivismo do capitalismo. Todas as discussões, seus fatores positivos e negativos,

tornaram o mundo o que é hoje, mais ágil, rápido e articulado, como também mais difícil de ser alcançado em função da extensão e profundidade de suas transformações.

A arte contemporânea partilha dessa mesma profundidade e seu alcance e entendimento estão diretamente relacionados à interpretação e reflexão sobre o mundo em que vivemos.

O mundo tal qual se apresenta é matéria da arte, e compreendê-lo faz parte de um movimento individual de assimilação da cultura, de apreensão da realidade. O homem que sabe do tempo que lhe foi dado a viver e que não receia investigá-lo torna-se capaz de entendê-lo, transmiti-lo e transformá-lo. A transmissão só se efetua pelo conhecimento, pelo envolvimento com o objeto a ser transmitido. O filósofo Giorgio Agamben diz que, "A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo" (AGAMBEN, 2009, p.59).

O tempo de hoje é o tempo contemporâneo e nele o educador da arte deve estar inserido, a despeito de suas preferências artísticas. O que se pretende dizer aqui é que há a necessidade de uma tomada de posição por parte do educador em relação à sua área e à cultura do mundo contemporâneo. O professor de arte se tornará anacrônico se permanecer estagnado em suas proposições educacionais. Sua contribuição está na promoção do entendimento da história da arte como transformadora da cultura humana, e isso só será possível à medida que ele tenha plena consciência de seu papel como formador em consonância com o mundo atual. A ausência desse tipo de engajamento o tornará desatualizado como sujeito e, consequentemente, como profissional.

5.2. Reflexão 1: deslocamento

"[...], o que significa ser contemporâneo?" questiona Agamben. Refletir sobre questões relativas ao nosso próprio tempo não é uma tarefa fácil, justamente por estarmos imersos nele. Nietzsche, em suas "Considerações intempestivas", citado por Agamben, externa seu desejo de "acertar as contas com o seu tempo, tomar posição em relação ao presente". Exprime seu dever de ser atual em relação ao presente de forma dissociada ou desconectada. Ou seja,

> Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas

> pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros de perceber e empreender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p.58-59).

Entretanto é importante frisar que, ainda de acordo com Agamben, "Essa não-coincidência, essa discronia, não significa, naturalmente, que contemporâneo seja aquele que vive num outro tempo [...] (*Ibid.*, p.59). Mesmo o indivíduo que se sente inadequado ao tempo presente precisa entender que a ele pertence definitivamente. Esta relação com o próprio tempo exige, no entanto, uma pequena tomada de distância, pois a plena coincidência nos cega por não conseguirmos "manter o olhar fixo" sobre ele. Um pequeno deslocamento talvez seja necessário, e até mesmo facilitador neste sentido, sendo capaz de provocar uma sutil inatualidade e permitir uma relação mais profícua com nosso próprio tempo. Uma segunda definição de contemporaneidade é dada por Agamben,

> [...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. [...] o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo (AGAMBEN, 2009. p.62-64).

E por que não fazer do estudo da arte contemporânea justamente esse deslocamento para refletirmos o mundo de hoje? Ela pode ser a luz de que fala Agamben, que atravessa o escuro e "procura nos alcançar" (*Ibid.*, p.65). Por que não utilizar a arte atual como meio de compreensão e investigação do contemporâneo?

A arte contemporânea pode ser vista, em sua enigmática presença, como ferramenta desafiante de um processo de desvendamento do mundo atual. Seu estudo pode transpor a obscuridade de que fala Agamben e permitir-nos visualizar mais claramente a contemporaneidade e seus meandros. Estudá-la em seu contexto, analisando e interpretando o que não está explícito, associando-a com conceitos de nossa cultura atual, relacionando-a com outras áreas de estudo, pode ser um exercício profícuo de reflexão estética e interação do jovem com o mundo contemporâneo. Esse tipo de ação no ensino da arte amplia a qualidade da formação pretendida, ao mesmo tempo que oferece ao aluno a oportunidade de, através do estudo da obra de arte contemporânea, formular questões que o instiguem a pensar sobre o tempo presente e sua participação dentro da cultura atual.

5.3. Reflexão 2: ser um editor contemporâneo

A contemporaneidade não admite mais o homem contemplativo, passivo, que não interfere, que não participa. Somos chamados a todo instante a nos deslocar, a interferir e a reagir num mundo que se articula por meio de uma rede. Somos editores da realidade contemporânea, contaminados por uma noção diferenciada de unidade que exige a colagem de fragmentos muito próximas à edição de um texto ou vídeo. Como estar à margem dessa realidade sendo educador? Como ignorar a arte contemporânea e seu ensino dentro da educação em arte? Como fazer fruir esse novo olhar contemporâneo sob a realidade de nosso ensino de arte?

É através do olhar que compreendemos o mundo e o assimilamos como realidade passível de ser transformada. É por meio dele que conquistamos a verdade existente em cada objeto artístico que nos envolve, nos instiga e nos questiona. Através do olhar nos transformamos em editores do mundo atual. De acordo com Aranha,

> O exercício fundamental é o exercício do olhar que tece o conhecimento criador e objetiva trazê-lo à luz no seu sistema de correlações. Ao compreender visualmente o mundo e interpretá-lo com as materialidades das artes visuais, ordena-se um processo de conhecimento, certamente mais orgânico que a leitura da imagem, ou seja, que sua adequação a um texto: para além de qualquer enunciado, há o código tácito que a arte pode, em uma espiral de aproximação, resgatar sua ordem de visualidades (ARANHA, 2009, p.11).

O convívio diário com uma profusão imagens, de informações, experiências e novas tecnologias nos provoca e convoca a uma tomada de posição. Posições políticas, filosóficas, religiosas são adesões que respaldam nossas ações e nos tornam menos vulneráveis às investidas do sistema em nos seduzir vendendo promessas significativas de vida.

No capítulo III desta dissertação, através dos pensamentos de Beatriz Sarlo e Renato Ortiz, discorremos sobre o valor pedagógico da publicidade, vendendo formas de consumir e viver. A força com que a mídia impõe sua presença em nossas vidas, ditando novas maneiras de comportamento, atinge principalmente os jovens que, ainda em fase formativa de identidade, se apresentam mais vulneráveis a esse tipo de assédio. Reagir ao que se impõe num mundo com tantos apelos faz do indivíduo um editor de sua própria realidade que, mesmo imerso numa cultura de desafios e interatividade, poderá resguardar-se em sua

individualidade e valores, que passarão a distingui-lo da massa homogênea que passa incólume às transformações do mundo contemporâneo.

Todas essas "formações" contemporâneas devem fazer parte de uma educação contemporânea; sem incorporá-las, não faremos mais do que um ensino mediano e livre de responsabilidades para com a formação de nossos alunos. E a arte atual é um rico material para esse tipo de proposição que, através do olhar individualizado de cada aluno oferece uma reflexão indireta por meio da obra de arte. O aluno que é incentivado a agir de forma crítica deve estar ciente do mundo em que vive para que, ao "editar" sua realidade, seja um agente transformador consciente de seu tempo.

5.4. Reflexão 3: ser histórico

Falamos sobre a importante união entre arte e educação (Capítulo I) e a igualdade de seus objetivos quanto à formação integral do indivíduo, considerando a formação estética como parte integrante desse processo que leva o aluno a atingir níveis maiores de subjetividade, mobilizando também suas faculdades de reflexão, "de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas" (FERRAZ, 2010, p.58). Observar tais questões sob o prisma da realidade contemporânea dará ao ensino da arte o engajamento histórico e a atualização necessária. Vimos, através da citação de Foucault, a importância da nossa "relação com o tempo presente, o modo de ser histórico e a constituição de si mesmo como sujeito autônomo" (FOUCAULT *apud* FAVARETTO, 2010, p. 229), que de acordo com Favaretto deve buscar

> [...] um modo de problematização, contudo, que não procede por efeitos de ultrapassamento, de superação e nem de progresso, mas antes, de reativação da atitude de crítica do permanente da atualidade, própria do ideal das Luzes, de tensionamento dos nexos entre passado e presente (FAVARETTO, 2010, p.229).

Conclui o autor que, "Contingência e imanência, historicidade, é o lugar desse pensamento da atualidade" (*Ibid.*, p.229).

O jovem de hoje parece estar desconectado do passado. A fugacidade, a velocidade e as facilidades encontradas no mundo contemporâneo parecem tirá-lo da realidade histórica, como se um mundo sem as novidades tecnológicas hoje encontradas não fosse possível existir. Para o jovem atual, a facilidade da comunicação e a interação em tempo

presente parecem ser condições existenciais. A tradição contada em histórias de quando ainda se escreviam cartas, quando não havia celulares ou computadores parece fazer parte de um outro mundo, impossível de ser vivido. Katia Canton cita que "O grande perigo desse tempo raso é justamente a falta de espessura, a sensação de atemporalidade e de que, no lugar de um processo de deslocamento, existe apenas o agora" (CANTON, 2009, p.20).

> O tempo contemporâneo surge como um elemento que perfura o espaço, substituindo a sensação de objetivação cronológica por uma circularidade plena de instabilidade. Turbulento, esse tempo parece fugaz e raso. Retira as espessuras das experiências que vivemos no mundo, afetando inexoravelmente nossas noções de história, de memória, de pertencimento (*Ibid*., p.20).

A arte contemporânea vem resgatando em muitas de suas obras a relação existente entre esses dois "mundos". Obras de cunho mais pessoal e intimista, que resgatam a memória individual do artista, têm sido cada vez mais frequentes. "O interesse dos artistas contemporâneos em trabalhar a memória consiste em um ato de resistência à tendência a um estado de quase amnésia decorrente da rapidez da vida cotidiana atual" (*Ibid*., p. 57).

Também a arte contemporânea deve ser inserida historicamente. Em sua primeira lição sobre as questões metodológicas que envolvem o estudo da arte atual, Crispolti fala dessa necessidade:

> Se o aspecto de continuidade resulta evidente no *exercício essencialmente historiográfico*, relativo à dimensão secular de experiências que constituem tudo quanto identificamos como arte contemporânea, um aspecto fundamental de diversidade específica consiste no necessário reconhecimento de que um estudo da arte do nosso tempo não pode prescindir de uma atenção também ao seu devir actual. E, portanto, de um *exercício propriamente crítico*, que seja complementar do historiográfico. [...] Com efeito, resultaria depauperado um exercício historiográfico aplicado ao contemporâneo separado de um conhecimento e participação crítica nas situações mais actuais. Igualmente ténue e fundamentado resultaria um exercício crítico militante separado de uma consciência e prática de natureza historiográfica, pelo menos relativa à dimensão histórica do próprio contemporâneo (CRISPOLTI, 2004, p.21).

Concluimos nesta breve reflexão a importância de se resgatar o ser histórico como fator fundamental de um processo que pretenda situar o aluno no mundo atual. Esse resgate deve, primordialmente, partir de seu ser/estar na atualidade. A arte contemporânea, mais uma vez, pode ser ferramenta útil nesse processo de reflexão. Abordá-la nas escolas com esse objetivo pode trazer às aulas interessantes discussões sobre o tema.

Por que não fazê-lo? Falta de preparo ou desinteresse de nossos educadores? A tradição tomou conta da instituição escolar que não considera a pluralidade de seu tempo. De acordo com Favaretto, a "educação enfrenta a heterogeneidade do saber, da sensibilidade e da

experiência contemporânea" (FAVARETTO, 2010, p.225), o que a coloca em situação de necessidade premente de atualização. Entender a realidade contemporânea em seus aspectos mais contundentes talvez trouxesse à escola uma atualidade necessária, resgatasse o interesse dos alunos hoje tão esquivos ao conhecimento, e nos encaminhasse a resultados mais eficazes de aprendizagem.

5.5. Reflexão 4: sugestões metodológicas

> *O erro fácil está em reduzirmos o ensino da arte ao domínio da técnica, à formação de gosto, à aprendizagem de princípios estéticos, segundo uma bipolarização tradição/modernidade, para a manter ou para a ultrapassar; como se a modernidade e a atual constelação de práticas a que chamamos arte também pudessem identificar-se por princípios unitários, amplamente partilhados, recorrentes e relativamente estáveis* (DIAS, 1994).

A pergunta talvez seja: a arte contemporânea se encaixa nas metodologias existentes para o ensino da arte? De que maneira empreender a tarefa de apresentar aos alunos obras de arte que aparentemente não se assemelham com nada a que estão acostumados a chamar de arte? Como estabelecer com os alunos o contato com uma obra de arte conceitual, em que nem mesmo o objeto artístico existe? É possível fruí-la da forma convencional a que estamos habituados? Se um armário com remédios pode ser arte, como explicá-lo? Como lidar com o fatídico comentário, "isso eu também faço", tão habitual na crítica da arte contemporânea? Essas e outras questões permeiam o ensino da arte contemporânea como supostos impedimentos para seu ensino, mas não devem ser suficientes para a sua desistência. São dificultadores porque não existem fórmulas a que possam se submeter e garantir uma boa leitura da obra contemporânea de arte. Na arte e em seu ensino, a intuição, a subjetividade e a interpretação fazem parte do processo e devem ser utilizadas como ferramentas na obtenção do objetivo desejado.

José Antonio B. Fernandes Dias, antropólogo e professor da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, nos fala que "qualquer discussão sobre que ensino, sobre o que ensinar ganha em complexidade, em rigor, e em fecundidade, se partir de uma interrogação coerente sobre o estado atual da prática artística" (DIAS, 1994, p.197). Em não se podendo mais considerar o que entendemos como arte como um campo unitário, a constatação de uma reflexão sobre seu ensino é imprescindível. A complexificação da arte, de

que fala Dias, advinda dos novos meios e materiais, encontrou no artista do século XX solo fértil para assumir em suas obras processos interiores, mentais e emocionais, assim como a inserção de objetos do mundo material, práticas ambientais e comportamentais, integrando pessoas e ações no mesmo espaço. Sua normatividade passou a uma ausência de fronteiras "estéticas, semânticas e pragmáticas" (DIAS, 1994, p.198).

Ao explanarmos sobre a arte contemporânea no Capítulo III, falamos de seu hibridismo e de sua impureza. Impureza que se traduz como qualidade e não defeito. Renato Ortiz dissertou sobre pluralidade, diversidade, heterogeneidade e flexibilidade como aspectos do mundo contemporâneo e que são traduzidos nas obras de arte da atualidade.

O deslocamento que nos parece inevitável deve ser visto como parte intrínseca do que se vê, uma característica a mais da obra que se faz notar, e não como forma negativa dela. A arte atual faz pensar, e *pensar sobre* exige um mergulho naquilo sobre o que se quer refletir. O artista contemporâneo não produz só um objeto material, mas também uma concepção de que a obra vai ser o veículo e a confirmação. Em sua recepção, esses resultados não estão determinados, e sim cheios de possibilidades.

As interpretações possíveis para obras da *Pop Art*, Minimalistas, Conceituais, Land Art, Instalações, Body Art e tantas outras tendências - que se misturam como num caldeirão em que a combinação de ingredientes pode ser infinita - são incontáveis, não só porque cada espectador é único, mas também porque a própria obra tem seu "campo sígnico" suficientemente aberto para abarcar várias interpretações. E é isso que a torna ao mesmo tempo amedrontadora e irresistível.

Cauquelin (2005, p.161) afirma que

> [...] a arte contemporânea é mal apreendida pelo público, que se perde em meio aos diferentes tipos de atividade artística, mas é, contudo, incitado a considerá-la um elemento indispensável à sua integração social.

Ela não se faz compreender facilmente. Ela está intrínsicamente ligada ao seu contexto histórico e à compreensão de sua contemporaneidade. Suas apropriações não são gratuitas, e a ação de referenciar está comumente presente em sua prática. Ou seja, sua apreciação requer "estudo" contextual aprofundado e significativo. Aqui faremos um parêntese para diferenciar "leitura" de "estudo", cujo comentário foi feito em nota no Capítulo III, p.54.

A diferença está justamente no aprofundamento necessário para a formação de um corpo coeso de seu conteúdo/conceito, estrutura formal e contextual. Para tanto pode haver a necessidade de se lançar mão de outros campos de estudo (sociológicos, históricos, políticos,

científicos, econômicos, psicológicos e antropológicos) que sejam imprescindíveis para a compreensão da obra. O estudo mais aprofundado da História da Arte deve também ser considerado como parte integrante desse amealhar de subsídios. Vimos, em Archer, que os contextos sociais, políticos, identitários, culturais e até mesmo pessoais se tornaram questões básicas para a arte contemporânea (ARCHER, 2001, p.X). Para tanto uma possível investigação de toda a produção artística de um autor pode ser necessária para o entendimento de uma determinada obra.

Ralph Smith, quando aborda a excelência do ensino da arte, fala sobre a importância do estudo da História da Arte como assunto específico no currículo escolar. Em sua abordagem, entre as propostas curriculares que buscam tal excelência, e que consideramos de atual importância, está a que se preocupa com o "conhecimento das reivindicações tanto da arte tradicional como da arte contemporânea" (SMITH *apud* BARBOSA (org), 2005a, p.104). Vejamos o que diz a respeito.

> Enfatizamos a importância de construir-se formal, sistemática e sequencialmente um sentido estético e um ambiente sensível com os quais possamos perceber os objetos de arte. Um relacionamento inteligente com uma obra de arte pressupõe a combinação de diversos fatores, mas, acima de tudo, de um sentido estético e um conhecimento da história da arte. Isto por si só poderia justificar o desenvolvimento de uma compreensão histórica. Mesmo artistas que repudiam o conhecimento da História, o fazem com a compreensão daquilo que eles estão rejeitando. A maioria dos artistas nos diz que a arte tradicional é importante em virtude de seu constante retorno a ela em busca de ideias, inspiração e modelos. Pensamos em Cézanne no século XIX, reportando-se a Poussin do século XVII, e Picasso no século XX, reportando-se praticamente a todas as épocas anteriores, e não menos à era clássica. Atualmente, em tendências tais como o neo-romantismo, o neo-realismo e o neo-expressionismo, estamos experimentando variedades de interpretações do passado recente. Apesar disso, continuamos lendo que o estudo do passado é irrelevante, e até mesmo que é elitista familiarizar os jovens com as realizações da herança cultural (*Ibid.*, p.104).

Esta é uma questão que nos parece polêmica à medida que não se vê importância dada a este ensino nos currículos escolares. O padrão cultural oferecido aos jovens a partir das propostas curriculares atuais é, na maioria das vezes, inferior ao desejado. Supõe-se que este é um ensino elitista ou reservado aos jovens particularmente interessados pelo campo artístico e que o buscariam na universidade ou como autodidatas. O estudo da História da Arte como parte integrante do currículo do ensino de arte é fundamental a partir do momento que, além de socializar a herança cultural deixada através dos tempos, enriquece e baseia o estudo das obras de arte atuais como fonte de referências às citações utilizadas pelos artistas além de promover uma análise mais consistente das obras de arte em geral.

Para Edward Lucie-Smith, crítico de arte inglês,

> [...] a história da arte nunca pode ser um fim em si mesma, mas deve sempre ser uma força gerativa. Sua energia surge não apenas de nossa habilidade em dar várias interpretações ao que vemos – o que está realmente à nossa frente – mas de nossa habilidade de assimilar e chegar a um acordo com o próprio passado, com o qual nosso relacionamento é uma luta constante. Certamente a luta é inevitável, aquela multiplicidade de interpretações é igualmente inevitável e as opções são desnorteadamente muitas quando surge a definição da própria história da arte. É dever do educador apresentar uma útil seleção de possibilidades (LUCIE-SMITH *apud* BARBOSA, 2005b, p.39).

O espaço reservado à pesquisa e ao estudo no ensino da arte contemporânea deve pretender ser superior ao da leitura propriamente dita. Em nosso entendimento, a leitura se caracteriza por ser menos invasiva, mais formal e de análise contextual e conceitual menos aprofundada.

A reflexão e o estudo da obra devem estar de mãos dadas com a interpretação. Dias se refere à arte contemporânea como expressão de campo semântico aberto em que se interpenetram dimensões cognitivas, emotivas e volitivas (DIAS, 1994, *passim*). Enquanto realidade simbólica usa criativamente "a desordem, para ultrapassar, ou para criticar princípios axiomáticos que se tornaram obsoletos, impróprios para dar conta da vida contemporânea; sendo, portanto, um factor na acção social, com um potencial criativo e inovativo" (*Ibid.*, p.196). Por essas razões, seu estudo deve ir além.

A arte contemporânea não está pronta. Marcel Duchamp dizia que a arte só se completa quando o espectador a olha. Isso parece ser ainda mais evidente quando se fala da arte atual. Mais do que um olhar, a arte contemporânea requer observação e reflexão profundas. Quase que uma imersão despojada para dentro do que se observa. A obra contemporânea é menos um objeto a se contemplar do que um campo de forças que age sobre o espectador.

Para uma pintura de paisagem, um retrato ou uma natureza-morta (sejam eles clássicos ou modernos), já temos a formulação pronta em nosso cérebro. Não há o que ser investigado a não ser que você seja um *expert* ou estudioso em arte que precise se aprofundar em determinadas características técnicas ou estilísticas da obra. A obra de arte contemporânea propõe abertura, propõe caminhos diversos e outras possibilidades não tão evidentes. Muitas vezes ela é uma metáfora, um segredo, um código ou um discurso de coisas que não estão à mostra.

> A metáfora aparece em todos os domínios do conhecimento, mas é principalmente em arte que fazemos experiências de ações metafóricas da mente como via de construção de sentidos. O que distingue a experiência artística de outras experiências não é a metáfora por si só, mas a excelência

> dos níveis metafóricos de imaginação e seu vínculo com a estética (EFLAND *apud* PIMENTEL *in* OLIVEIRA, 2007, p.297).

Desta forma, podemos considerar a arte contemporânea como a que mais submete o público a metáforas e interpretações. Ela nunca está disposta a se mostrar de todo, explicitamente e simplificadamente ao espectador. E isso é o que a torna mais intrigante.

Levar os alunos à exploração de relações associativas pode ser de grande valia. A prática associativa entre elementos da obra e seu contexto ou com o contexto particular do educando enriquece a proposta de interpretação e permite que o docente vá ainda mais longe em sua reflexão com os alunos.

Quanto mais dados obtivermos a seu respeito, mais facilmente a apreenderemos. O observador deve penetrar em seu princípio, no conceito a que está submetida e que a torna significativa, para poder apreciá-la. Abster-se dessa pesquisa resultará fatalmente em uma leitura superficial de suas intenções.

Se a arte contemporânea tem como característica levantar questões e não respondê-las, fica clara a exigência de transcender suas dimensões artísticas de objeto-obra para ir além de um ensino superficial. De acordo com Cocchiarale (2006, p.73), “A produção contemporânea não pode mais ser agrupada em torno da adesão a princípios plástico-formais. Eles se aglutinam em torno de atitudes, de certas crenças, de certas convergências subjetivas”.

Sua interpretação, através da fruição, requer a busca de fundamentos a fim de reconstruir seu sentido. Elliot Eisner (*apud* BARBOSA, 2005a, p.91) diz que “A mágica está no que a arte pode fazer conosco se soubermos interpretá-la”. Essa prática auxiliará o aluno em sua capacidade de relacionar. Dessa maneira, não há uma unidade de interpretação. Objetos enigmáticos por natureza, elas são capazes de estimular os espectadores não permitindo interpretações unívocas. As interpretações de uma obra de arte contemporânea poderão ser tão variadas quanto o são os olhares que nela incidem. Não há uma verdade absoluta, pois não são iguais as formas de ver, de pensar, de refletir e interpretar uma obra de arte contemporânea. Cada qual irá escolher para si o que mais lhe convier para a ação interpretativa, na somatória dos dados adquiridos. E essa diversidade e pluralidade, em toda a sua riqueza, devem ser respeitadas no ensino da arte. Massificar e homogeneizar sensações e interpretações é reduzir seu ensino, pois nossos olhares individuais estão impregnados de experiências anteriores. A visão do aluno não é ingênua, assim como não o é nenhuma visão, todas estão contaminadas com referenciais de vida, portanto nenhum dado interpretativo pode ser absoluto. Somos tão múltiplos quanto a arte contemporânea que nos propomos a interpretar.

Estar aberto ao novo e ao inusitado não parece ser exatamente uma dificuldade para os jovens de hoje; assim, se o professor conseguir conduzir seu ensino de forma criativa, conectando-o a outras áreas de estudo e a uma boa escolha de obras de referência é possível que tal tarefa dê mais frutos do que o esperado.

Este "treino" no estudo de obras contemporâneas deve ser reforçado com uma postura crítica do aluno frente ao que vê. Não somos isentos de opiniões, mesmo quando um objeto não nos traz nada de novo ou não nos interessa. O posicionamento do aluno deve ser buscado a todo instante, sua expressão crítica é de fundamental importância para seu desenvolvimento. E a obra de arte contemporânea, nesse sentido, oferece material diverso e rico pois está ali para provocar, para obrigar o observador a tomar uma posição seja ela qual for. Portanto essa oportunidade de trabalho com o pensamento crítico não deve ser desprezada, visto que tal prática dará ao aluno segurança na expressão de sua opinião em diversas situações de sua vida como cidadão. Tal preocupação com o pensamento crítico deve também considerar o respeito pela opinião alheia, assim como aprender a aceitar opiniões divergentes.

> É preciso atribuir significado ao conhecimento ensinado no processo educacional - essa é a função social do professor contemporâneo. Isso denota repensar conceitualmente a arte como sua área de conhecimento. Requer reflexões críticas passíveis de serem construídas em sala de aula. Um professor contemporâneo não ensina técnicas, mas ensina a refletir, a fazer com que seus alunos questionem seus próprios contextos, para que, então, aconteça uma ressignificação. [...] para o professor ressignificar o contexto de seu aluno, ele próprio terá que ressignificar o seu. De que forma? Pela criticidade, pela compreensão reflexiva de que outros mundos são possíveis. Questionando suas próprias certezas. O professor contemporâneo é o professor pesquisador, aquele que aprende pesquisando (LAMPERT *apud* OLIVEIRA, 2007, p.279).

A arte contemporânea se aproximou da vida cotidiana, muitas vezes com temas que não se referem à própria arte. Isso, ao mesmo tempo em que a aproxima do público, afasta-a, o que é bastante contraditório. Trata-se da tentativa de aproximação de algo desconhecido, que fala de algo conhecido, de modo subjetivo. Seu conteúdo está ali, muito próximo a nós, mas ao mesmo tempo indecifrável à primeira vista. A cada novo olhar, novos significados vão sendo acrescentados, modificando seus enfoques. Essa mobilidade deve estar presente também em seu ensino. Tantos significados quantos puderem ser levantados terão validade diante da interpretação de uma obra de arte contemporânea, por isso seu ensino não pode ser estanque. Esta ação de formação da obra através do pensamento, da reflexão e da contextualização é o que se pode chamar de "fazer" a obra. Enquanto estivermos estimulando os alunos ao seu estudo, estaremos, subliminarmente, ajudando-os a construi-la no "atelier" de

seus pensamentos. É ali que estará o seu “fazer”, não o matérico, mas o sígnico. Ali, no atelier-pensamento, ela tomará forma, dará suas razões de existir.

A produção artística, o “fazer” no ensino da arte contemporânea parecem ficar em segundo plano. Pode ser interessante, por exemplo, após todo o processo de desvendamento e estudo de determinada obra de arte contemporânea, sugerir uma nova obra a partir da que foi estudada, a partir da interpretação individual de cada aluno, com uma nova materialidade, uma obra que possa girar em torno do mesmo conceito, mas ser “vestida” de maneira diversa. Porém isso não significa o fazer pelo fazer. O fundamental continua sendo estudá-la, dissecá-la e compreendê-la, para, a partir daí, sugerir uma nova interpretação, uma re-interpretação pessoal daquela ideia. Outras propostas poderiam ser criadas para a prática, mas não deveriam ultrapassar em importância a ideia central, o estudo da obra.

Outro ponto a ser considerado é a escolha das obras a serem levadas à sala de aula. A arte contemporânea contempla uma variedade enorme de produções, com os mais variados materiais, com as mais variadas conexões entre linguagens, com múltiplos arranjos entre técnicas etc. É certo que existem as obras ícones, aquelas que representam alta condensação de conteúdo contemporâneo em sua elaboração e que ganharam importância por terem sido feitas em momentos significativos da história. Essas são obviamente fundamentais por sua importância e representatividade.

O grau de complexidade da obra talvez seja outra característica a ser levada em conta, dependendo do grau de escolaridade e de um possível contato anterior com o estudo da arte contemporânea. Algumas obras podem ser excessivamente herméticas e acabarão desestimulando os alunos antes mesmo de chegarem a um estudo razoável sobre elas.

Obras com conteúdos e temas mais difíceis de serem aceitos pelo corpo gestor da escola, como drogas, sexo, religião, devem obedecer a critérios dados pela própria instituição e comunidade. Essas obras podem ser muito interessantes para os alunos, mas não o serão para o professor se a direção ou os pais dos alunos forem contra sua abordagem na escola. Será sempre prudente verificar antecipadamente a possibilidade de se trabalhar com esse tipo de imagem em sala de aula, sem que isso cause problemas posteriores. Os alunos, muitas vezes, comentam ingenuamente com seus pais o que viram na escola, e isso pode se tornar um transtorno. Essa observação de ordem prática nos parece relevante, pois poucos professores se dão conta disso no planejamento de suas aulas e no momento da escolha das imagens a serem trabalhadas com os alunos.

Acreditamos que quanto mais rica for a escolha das obras em sua pluralidade de materiais e possibilidades de reflexão, mais rica será a abordagem em sala de aula. Muitas

vezes, temos em mente o que para determinada turma seria instigante e importante ser visto, e essa escolha poderá obedecer tais necessidades. Ou mesmo escolher obras que se encaixem no plano político pedagógico da escola para serem refletidas à luz de determinados assuntos que envolvam a comunidade escolar. Ou ainda, a escolha das obras poderá recair sobre a necessidade de um ensino plural, interdisciplinar, que aborde temas e assuntos que serão abordados com o intuito de aprofundá-los ou acrescentar determinada reflexão colaborativa com outras áreas.

Essa escolha não precisará estar atrelada a qualquer outra razão em particular. O professor simplesmente poderá fazer sua escolha com o que considerar mais importante e mais rico para abordar o ensino da arte contemporânea em sala de aula. Poderá também se programar para um estudo interativo ou comparativo entre obras, o que pode ser muito interessante e enriquecedor em propostas de pesquisa e conexões com outras áreas ou momentos do mundo da arte. Enfim, as possibilidades são infinitas.

O importante é que o professor tenha tanta segurança quanto possível ao trabalhar com arte contemporânea. E para isso é fundamental que se prepare e se atualize continuamente. O professor deverá estudar cada obra selecionada individualmente, tentando em sua análise considerar todos os seus aspectos e possibilidades para sua posterior utilização.

A predisposição para o ensino da arte contemporânea deve vir justamente da forma como a encaramos no nosso universo da arte. Onde está a arte contemporânea na nossa maneira de pensar a arte? Ela tem um lugar reservado no que consideramos arte, ou está fora do nosso "circuito artístico"? Como posso como educador me abrir para a arte atual?

Dias nos fala que emergem da obra artística contemporânea "o desconhecido, o não-cotidiano [...] como resultado de uma exploração consciente, savante, e continuamente gerada das possibilidades criativas da forma, experienciadas durante a própria criação da obra" (*Ibid.*, p.197). No caso das artes em nossas sociedades, trata-se da tentativa "de deslocar os seus membros para um estado de maior flexibilidade" perante a vida e para a possibilidade de a modificar, de torná-la mais tolerável, de sensibilizar, "libertando-nos temporariamente das suas obrigações, dos seus ritmos e das suas representações" (*Ibid.*, p.197).

Este parecer do autor deixa uma clara imagem da arte atual. Seus objetivos parecem ser maiores do que simplesmente a "beleza". Sua função social a coloca em posição favorável à sua inclusão no ensino de arte nas escolas. Mas para isso deve-se promover um ensino aprofundado de sua existência e intenção. E preparar-se para isso é obrigação do educador de arte contemporâneo.

Essas questões parecem fundamentais para uma primeira reflexão. Geralmente não gostamos do que não conhecemos, ou nem ao menos nos permitimos conhecer. Essa predisposição faz toda a diferença, tendo em vista que a arte atual não é explícita o suficiente para que a aceitemos de imediato. Essa relação deve ser cultivada com interesse, calma e sabedoria. A vida contemporânea tem nos feito aceitar apenas o imediato, a rapidez, o "pronto". Porém nem tudo pode prescindir de algum esforço próprio para florescer.

Como já foi visto, a arte contemporânea não é por si só uma forma de arte que conquiste a afeição e a admiração do público de imediato. Mas para o docente em arte, seu conhecimento é imprescindível. Seu desconhecimento e despreparo para a atuação no ensino da arte contemporânea tem deixado um "vácuo", que só poderá ser suprido à medida que o professor procure em sua formação meios de preenchê-lo. Ignorar a arte contemporânea é estar fora de nosso tempo, é estar fora da cultura atual e dos meios pelos quais ela se propaga. E principalmente - e o mais grave -, é tirar do aluno toda e qualquer possibilidade de um encontro mais profundo com o que se produz atualmente e poder refletir sobre a cultura de seu tempo.

5.6. Reflexão 5: formação profissional

Acompanhar o fluxo intenso do mundo contemporâneo é, por certo, um dos maiores entraves da educação, que por princípio tem caráter conservador. Ana Mae Barbosa (1975, p.11) nos diz que o "relacionamento dialético entre dois campos ideologicamente tão diversos, Arte e Educação, é a principal dificuldade que se apresenta ao seu especialista".

> Como conciliar o papel do professor e do artista se eles são baseados em tão diferentes modos de pensar? Acredita-se que Arte não é apenas uma consequência de modificações culturais, porém o instrumento provocador de tais modificações e, portanto, baseia-se principalmente em pensamento divergente, enquanto que Educação, pela sua natureza conservativa, baseia-se na convergência do pensamento. [...] A Educação, como meio de conservação de cultura, é naturalmente estratificadora e conformista, enquanto que a Arte, como instrumento de renovação cultural, é anticonformista e de caráter demolidor (BARBOSA, 1975, p.11).

O professor de arte contemporâneo enfrenta essa contradição interna. Em seu ambiente profissional, no contato com as leis vigentes, com as equipes com quem trabalha, tanto a docente quanto a gestora, convive cotidianamente com um pensamento educacional conservador. As instituições públicas em que se concentra nosso estudo funcionam a partir de

uma estrutura na qual a renovação é mal entendida e ameaçadora, talvez porque poucos saibam lidar com ela. O professor de arte, em meio a essa natureza conservadora que é a Educação, se enfraquece à medida que sua força criativa e a visão da arte como conteúdo transformador não interessam diretamente à escola. Seu valor cognitivo é desvalorizado porque muito pouco se sabe sobre o assunto ou porque simplesmente nele não se acredita. A desvalorização da arte como disciplina, que ainda é bastante comum nas escolas, é desestimulante para o docente.

Mas o investimento em sua própria qualificação ainda é a principal arma de sua atividade. Seu desenvolvimento como educador do ensino da arte está ligado à procura de novas formas de envolver seu aluno e de envolver a si próprio em sua prática educacional. Esse investimento em sua atualização é o que o transformará num profissional atual e atuante. O reconhecimento da arte contemporânea como expressão artística legítima é fundamental para seu entendimento. E essa é outra questão importante a ser levada em conta pelo educador. Não estamos falando de uma questão de gosto. A importância desse reconhecimento está na impressão subjetiva transmitida ao aluno. Apresentar Marcel Duchamp e seus *ready-mades* aos alunos como importante influência na arte contemporânea e ao mesmo tempo considerar sua obra “Fonte” ou “Roda de Bicicleta” um verdadeiro disparate significa, no mínimo, que o educador não está preparado para a tarefa. A arte atual exige estudo e conhecimento.

Se a arte contemporânea, para ele, ainda é um mistério, se lidar com a cultura contemporânea ainda o assusta, faz-se necessária uma reciclagem de seus conhecimentos. Conhecendo a arte contemporânea mais profundamente, poderá entender seu funcionamento, buscar formas de transmiti-la e sentir-se mais confiante em seu trabalho. Se, ao contrário, continuar a ignorá-la, provavelmente ela continuará a incomodá-lo com sua presença. O que pode ser pior?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado emprendeu a tarefa de refletir sobre a importância do ensino da arte contemporânea em nossas escolas formais. Todo o percurso proposto - a relação entre a arte e a educação, a formação de nosso ensino de arte, a busca pelos conceitos e fundamentos da cultura e arte contemporâneas e o novo currículo de arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como exemplo curricular atual - teve como principal objetivo buscar indícios que nos ajudassem a encontrar caminhos para as respostas às indagações que sustentaram este trabalho.

Em seu percurso novas indagações foram surgindo e certezas foram sendo colocadas à prova. Uma das questões mais significativas ainda nos primeiros capítulos, a função da arte na educação, certamente daria um novo estudo. O que realmente o ensino da arte na escola pretende oferecer a seus alunos? Torná-los leitores de imagens? Alfabetizá-los em relação aos elementos básicos da linguagem visual? Torná-los fruidores competentes, tradutores de obras de arte? Ou apenas aproximá-los da arte? Conquistá-los como público? Desenvolver e apurar seu senso estético? O que nos parece evidente é o fato de que a arte na escola deve ser repensada a partir do mundo atual levando-se em conta suas peculiaridades e transformações ocorridas na contemporaneidade.

Sabemos que há uma evidente resistência dos educadores em lidar com a arte contemporânea em sala de aula. Este estranhamento em relação à arte atual perpassa o público de uma maneira geral, mas deve ser enfrentado pelo professor de arte que através de seu ensino tem a oportunidade de desmistificar tal processo e levar seus alunos a compreenderem a arte contemporânea como reflexo da cultura em que vivemos.

O mundo contemporâneo, imerso em imagens velozes, prazeres fugazes, consumo desenfreado, discussões sobre tecnologia, ética, valores, meio ambiente, política, minorias, economia, informações que quase simultaneamente são recebidas e enviadas, transformou as práticas cotidianas e as relações entre nações, povos e culturas. É preciso que a educação absorva as mudanças ocorridas e que o ensino da arte faça uso da arte atual como forma de entendimento desse processo de transformação. Ultrapassar as barreiras da arte contemporânea é um dever do educador de arte. Negar esse conhecimento e essa relação dos alunos com a arte de hoje é negar a oportunidade de se estabelecer contato com o reflexo de nosso tempo transformado em objeto de arte.

Dentro do que pudemos observar em nosso estudo, a importância da formação integral do indivíduo, seu desenvolvimento estético e a formação de sua subjetividade podem oferecer ao aluno a possibilidade de interar-se do mundo em que vive e transformá-lo à medida que dele se sentir parte integrante.

O estudo da obra de arte contemporânea proporciona interligações com outras áreas, enriquece a visão integral do aluno, sua aptidão em fazer conexões, associações e interpretações pessoais enquanto desenvolve seu olhar para as formas artísticas. O desenvolvimento de sua opinião crítica e o aprofundamento em contextos da atualidade auxiliarão em sua postura de cidadão atuante e atualizado.

Apresentar arte contemporânea aos alunos sem aprofundar-se em um estudo significativo da cultura contemporânea é eximir-se de dar ao jovem uma formação estética sincronizada com seu tempo. Acreditamos que o ensino da arte deve deixar a superficialidade e mergulhar cada vez mais fundo no entendimento da produção atual.

Infelizmente em nosso exemplo, o Currículo de Arte da Secretaria do Estado da Educação, os conceitos e fundamentos da cultura contemporânea são pouco abordados. Como dissemos anteriormente o novo Currículo trás consigo traços de contemporaneidade, porém nela não se aprofunda. Entendemos que esta reflexão poderia oferecer ao aluno, apenas para citar alguns exemplos, subsídios valiosos à questão identitária, à observação crítica do jogo que a mídia propõe e dar-lhe a oportunidade de uma tomada de posição frente a todas as questões que permeiam o mundo contemporâneo. Integrá-lo na cultura atual é o mesmo que inserí-lo nas questões de tempo e espaço presentes. Fazer com que reflita criticamente, como ser histórico que é, nos conceitos contemporâneos é mantê-lo conectado com o passado, com as tradicões e com a herança cultural da humanidade, por mais paradoxal que isso possa parecer. É dar-lhe a oportunidade de ser um editor contemporâneo, participativo, que se articula e interfere em sua realidade. Por esse viés, ao mergulhar profundamente no estudo da produção artística contemporânea, o aluno poderá assimilar seu mundo e os apelos que se lhe apresentam. Se as questões da estética, como nos diz Lanier (Cap.3, p.55) são fundamentais e trazem importante contribuição na formação do indivíduo, por que não tratá-la na escola com a mesma importância que as questões éticas, políticas ou sociais? A imagem, independente de sua origem, carrega consigo um conteúdo que permite ser explorado. Por vezes poderá se mostrar enigmático como é o caso da obra de arte contemporânea. Porém, isso não impede que tentemos desvendá-lo, o que pode tornar seu estudo ainda mais instigante.

A arte deixou de ser a contemplação passiva de belas formas e cores. Ela, agora mais do que nunca, está atrelada à máquina-mundo e suas novas regras e transformações. Isentar-se do estudo da cultura contemporânea deixa-nos “fora do jogo” que a arte atual propõe. O ensino da arte deve, portanto, observar o comprometimento com a atualidade e dar aos alunos as ferramentas de que dispõe para auxiliá-los na compreensão e inserção no mundo atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios.** Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARANHA, Carmen Sylvia G. **Exercícios do olhar:** conhecimento e visualidade. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

ARANHA, Carmen S. G.; BRITO, Amaury C.; ROSATO, Alex. **Cultura de visualidades:** aproximações da linguagem artístico-visual. (O presente artigo é uma ampliação da reflexão apresentada em "Cultura artística e visual", texto publicado nos anais do III Congresso Internacional de Arte, Novas Tecnologias e Comunicação. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal. 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea:** uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte.** São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. (org). **Arte-educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005 (a).

_____. (org). **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005 (b).

_____. (org). **Ensino da Arte:** memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo, 6.ed. Perspectiva, 2009.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte.** São Paulo: Ática, 2006.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção:** como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins, 2009.

BRITO, Ronaldo; LIMA, Sueli (org). O moderno e o contemporâneo: o novo e o outro novo. In: **Experiência Crítica** – textos selecionados: Ronaldo Brito. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

BUORO, Anamelia Bueno; COSTA, Bia.“Por uma construção do olhar na formação do professor”. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria, editora, 2007.

CADERNO DO PROFESSOR. **Arte:** ensino fundamental 5ª., 6ª., 7ª. 8ª. série/Mirian Celeste Martins. – São Paulo: SEE, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

CANTON, Katia. **Tempo e memória**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea:** uma introdução. São Paulo: Martins, 2005.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da Arte Contemporânea?** Recife: Massangana, 2006.

CRISPOLTI, Enrico. **Como estudar arte contemporânea**. Editorial Estampa, Ltda., Lisboa, 2004.

DANTO, Arthur. **Após o Fim da Arte:** A Arte Contemporânea e os Limites da História. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Rizomas. In: **Mil platôs.** Rio de Janeiro: 34, 1995 (volume 1).

DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas e movimentos.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

DIAS, José Antonio B. Fernandes**.** Algumas Considerações Antropológicas sobre o ensino artístico. In: **Revista Gávea** n11, 1994, Rio de Janeiro.

DUVE, Thierry de. Sintoma e Intuição. In: **Revista Novos Estudos**; São Paulo, n 79, CEBRAP, nov 2007.

DUVE, Thierry de. Quando a forma se transformou em atitude - e além. In: **Revista Arte & Ensaios**; Ferreira, Glória & Venâncio FLH, Paulo (org). Rio de Janeiro, n. 10, PPGAV/ EBA/ UFRJ, 2003.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. In: **Revista Íbero-Americana de Educación**; n 53, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação escolar** / Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferras e Maria Felismina de Rezende e Fusari. São Paulo: Cortez, 2010.

GUYAU, Jean-Marie. **A arte do ponto de vista sociológico.** São Paulo: Martins, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORAIS, Frederico. **Panorama das Artes Plásticas, Séculos XIX e XX.** 2.ed. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1991.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org). **Arte, educação e Cultura.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino:** uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Mídia e Tecnologia, 1990.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PASSETTI, Dorothea Voegeli. **Lévis-Strauss, antropologia e arte**: minúsculo – incomensurável. São Paulo: Edusp: Educ, 2008.

PELBART, Peter Pál. **Exclusão e Biopotência no coração do Império**. Disponível em: http://www.cultura.gov.br. Acesso em: 5 jan 2011.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Arte/ Coord. Maria Inês Fini.- São Paulo: SEE, 2008.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna:** intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

SOUZA, Wladimir Alves de *et alii*. **Aspectos da arte brasileira.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1981.

STANGOS, Nikos. **Conceitos da arte moderna.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.