



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Artes

Fernando Romeiro de Carvalho

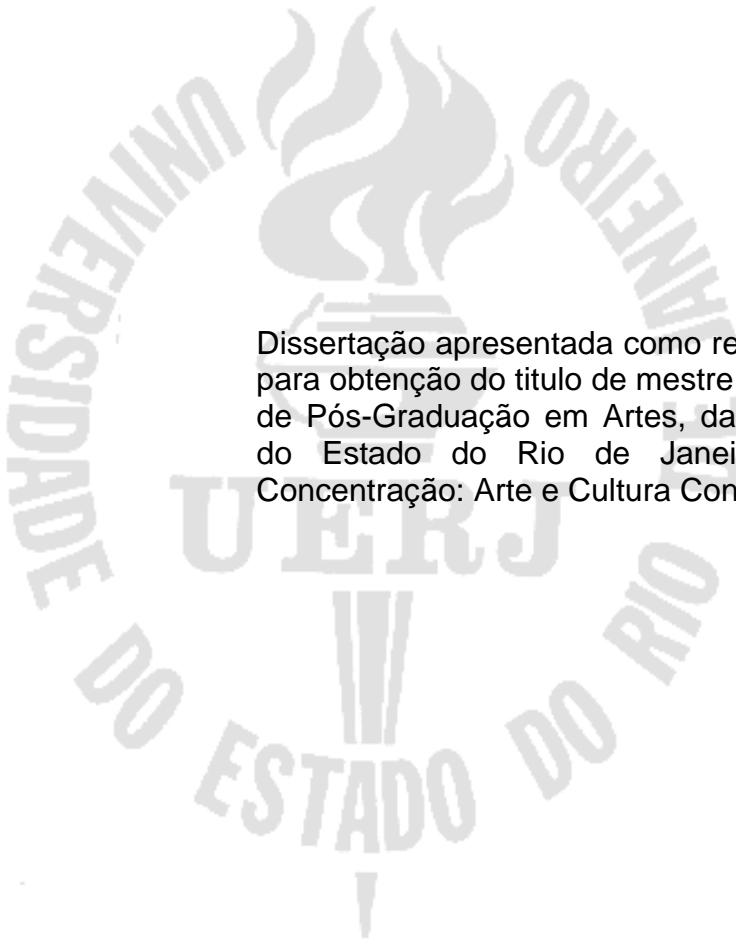
**Indisciplinada: a arte em um contexto escolar carioca:
uma pesquisa no/do cotidiano**

Rio de Janeiro

2010

Fernando Romeiro de Carvalho

**Indisciplinada: a arte em um contexto escolar carioca:
uma pesquisa no/do cotidiano**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Victorio Filho

Rio de Janeiro
2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

C331 Carvalho, Fernando Romeiro.
Indisciplinada : a arte em um contexto escolar carioca : uma pesquisa no/do cotidiano / Fernando Romeiro Carvalho. - 2010. 83 f. : il.

Orientador: Aldo Victorio Filho.
Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes.

1. Arte - Estudo e ensino - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Arte na educação - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 3. Arte na educação - Aspectos sociais - Teses. 4. Escolas públicas - Aspectos sociais - Teses. 5. Arte e educação - Teses. I. Victorio Filho, Aldo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Artes. III. Título.

CDU 7.071.5(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fernando Romeiro de Carvalho

**Indisciplinada: a arte em um contexto escolar carioca:
uma pesquisa no/do cotidiano**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovada em 31 de março de 2010.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho (Orientador)
Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Felipe Ferreira
Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino
Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2010

*Aos professores e alunos do Brasil,
esses artistas da vida real.*

AGRADECIMENTOS

Ao Aldo, (que desde 2003 vem influenciando meu pensamento e motivando constantes revisões de conceitos) pelos livros emprestados, pelas conversas francas e, ainda mais, pela gentileza, disponibilidade, generosidade e paciência que demonstrou diante desse desorientado. Um dos meus modelos de atuação como professor.

Ao professor Felipe Ferreira, nosso coordenador, pelas aulas de cultura popular e hegemonia (que expulsaram de mim idéias equivocadas) e pelos elogios, incentivos e sugestões na qualificação.

Ao professor Aristóteles Berino pela enriquecedora presença na qualificação e pelos conselhos acerca do cuidado com as palavras.

Ao professor Marcos Linhares, ex-sócio, amigo e interlocutor dono de uma generosidade que tornou esse trabalho possível.

Aos companheiros da vida escolar e profissional, entre eles: Paulo Pamplona, Gabriela Siciliano e Clara Gomes, pela amizade que dá graça à vida.

A tantos alunos e professores, personagens ou não desse trabalho, com os quais cruzei trajetórias e que tanto me ensinaram sem nada pedir em troca.

Aos meus: Regina, Odilon, Juliana, Leo, Marta, Rafael, Marina, Anizete, Armando, Tatiana e tantos outros. Pela presença, pelo apoio e pelo afeto.

E especialmente à minha Thais, co-autora da minha própria vida.

Muito obrigado.

*É preciso ter o diabo no corpo para
alcançar êxito em alguma arte*

Voltaire

RESUMO

ROMEIRO, Fernando. *Indisciplinada: a arte em um contexto escolar carioca: uma pesquisa no/do cotidiano*. 2010. 83f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Trabalho centrado em pesquisa de campo de tipo etnográfico realizada em três escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A dissertação é resultado das inquietações geradas diante do distanciamento entre o legitimado mundo das artes e a periférica situação da escola pública: uma instituição que tem tantas vezes corroborado com a lógica da distinção. É possível (ao professor) trabalhar dentro da disciplina Artes sem ratificar essa lógica excludente? Exaltamos uma docência atenta ao caráter estético expresso na dupla: Arte via Ensino e Ensino via Arte. Oferece-se um olhar sobre o panorama das condições cotidianas que configuram algumas das mais destacadas realidades do Ensino da Arte na Educação Básica dinamizadas por suas macropolíticas, suas práticas diárias e suas crenças. A metodologia sugerida associa os estudos do cotidiano à revisão bibliográfica centrada nos estudos culturais e em algumas das atuais correntes críticas da Arte e de seu Ensino que circulam a contrapelo das verdades hegemônicas desses dois universos. Um dos objetivos do trabalho – que entende a vida cotidiana como manifestação estética do cidadão comum – é o de contribuir com a elucidação das tensões que fazem da Arte e, especificamente de seu ensino, um importante campo de embate entre iniciativas emancipatórias e ações reguladoras.

Palavras-chave: Arte. Educação. Escola. Cotidiano.

ABSTRACT

Work focused on a ethnographic field research conducted in three government schools in the state of Rio de Janeiro. The dissertation is the result of concerns raised in the face of the gap between the legitimated world of arts and the peripherized state of government schools: an institution that has often supported the logic of distinction. Is it possible (to the teacher) to work within the Artistic discipline and not ratify this pattern of exclusion? We exalt teaching methods which are focused on the aesthetic issues expressed in the pair: Art through Education and Education through Art. We take a look at the panorama of the everyday conditions, that shape some of the realities of Teaching Art in Primary Education, affected by their macropolitics, their daily practices and their beliefs. The suggested methodology combines the studies of everyday life with literature focusing on cultural studies and on some of the current strains of criticism of art and its teaching that move against the grain of the hegemonic truths of these two universes. One of the objectives of the work – which understands everyday life as an aesthetic manifestation of the common people – is to contribute to the elucidation of the tensions that make art, and specifically its teaching, an important field of battle between emancipatory initiatives and regulatory actions.

Keywords: Art. Education. School. Everyday life.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. DESAFIOS DA UTÓPICA EDUCAÇÃO ESTÉTICA	30
1.1. Mundo da arte: consensos e valores.....	40
1.2. Conclusão do capítulo 1.....	44
2. ARTE VIA SEU ENSINO E ENSINO VIA A ARTE	46
2.1. Reflexões sobre o (in)visível: cotidiano e marginalização.....	51
2.2. Escola una X alunos múltiplos.....	56
2.3. As aulas de Artes e suas irrealizações.....	62
2.4. Cultura: o novo e o agora.....	68
2.5. Conclusão do capítulo 2.....	70
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76
ANEXO A - Tabela comparativa de cargas horárias entre disciplinas do nível médio (em horas/aula).....	79
ANEXO B - Dados do Censo da Educação Inep*.....	80
ANEXO C - Contracheque de funcionária da Escola	81
ANEXO D - Álbum de fotos	82





INTRODUÇÃO

Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver.
Bertold Brecht¹

A vida bate e esmaga a alma e a arte nos lembra que você tem uma.
Stella Adler²

– Professor, o senhor vai ensinar a gente a desenhar logo umas coisas bonitas, ou vai ser só aquela enrolação de sempre?

– (sorrindo) Podemos desenhar sim, quando vocês quiserem, mas que “enrolação” é essa?

– Ah, professor, o senhor sabe... Artes nem reprova... Porque a gente não pode sair desenhando logo, pelo menos a gente descansa um pouco de tanta falação.

A fala de Gabriela³, uma menina de 12 anos, de quem eu nem sabia o nome e que também acabara de me conhecer, concentrou em poucos segundos uma série de significações, que dariam margem a uma infinidade de desdobramentos pertinentes a essa dissertação. É somente agora, no momento de redigir o texto que posso parar para refletir demoradamente sobre cada sentido exposto nesse nosso diálogo que teve como cenário o ambiente agitado de uma sala de aula em intervalo entre tempos de uma escola na Tijuca.

¹ No original: “Alle Künste tragen bei zur größten aller Künste, der Lebenskunst”. Encontrado na internet, entre outros em: <http://www.wolfgangfritzhaug.inkrit.de/documents/Brecht-Okt06.pdf>

² No original: “Life beats down and crushes the soul and art reminds you that you have one”. - citado em “Quotations for public speakers: a historical, literary, and political anthology” - Página 24, de Robert G. Torricelli - Rutgers University Press, 2000, ISBN 0813528895, 9780813528892 - 302 páginas

³ Todos os nomes citados são fictícios. Essa opção de ocultar os nomes reais foi tomada não sem um tanto de resistência, pois pensei também que os substituindo estaria deixando de dar crédito àqueles que constroem comigo esse trabalho. No entanto, essa é uma maneira (largamente usada) de proteger os interlocutores e de mostrar que, no universo escolar do estado do Rio de Janeiro, existem muitas gabrielas, diegos, paulos e marianas representados nos discursos desses personagens do texto.

Gabriela começa me chamando de professor (sem que eu ainda tivesse me apresentado) e usa “senhor” como pronome de tratamento. Seguramente, ela não só considerou prudente usar certa formalidade, já que o que se seguiria em sua fala (sem que isso soasse contraditório para ela) carregava questionamentos quase petulantes, mas também explicitou seu conhecimento da lógica daquele lugar em que desempenharíamos ela o papel de aluna e eu o de professor de Artes que ela imaginava que eu fosse.

Ela não sabia que seria personagem dessa dissertação, nem que, naquele ambiente, eu era apenas um intruso (com permissão, é claro). Estava ali com o intuito de fazer pesquisa de campo e havia entrado na sala carregando os materiais da aula, a título de auxiliar o professor da disciplina, ainda retido por conversas de corredor (talvez em retribuição à generosidade dele em me receber). Foi o que bastou para suscitar o encontro que inicia esse texto e ao qual ainda voltarei. O embate com a literatura e a redação desses parágrafos são investimentos vitais à construção de minha vida acadêmica, mas não carregam a espontaneidade desse momento narrado e dos outros propiciados por essa pesquisa.

Sair da frente da tela do computador e viver uma vida sem maiores aprofundamentos intelectuais (mas com tudo o mais que ela pode nos oferecer) talvez seja mais fácil do que se sentar para escrever uma dissertação. O esforço pouco natural de se dedicar a um trabalho como esse se baseia na crença de que, cumprida a tarefa, seremos pessoas mais preparadas para essa mesma vivência cotidiana e também teremos prestado alguma contribuição àqueles que se interessarem pelas questões que uma vez nos inquietaram.

Em verdade, o ato de escrever uma dissertação é, em si, revelador dos temas que trataremos mais adiante. O investimento intelectual exige de nós concentração, disciplina e principalmente reflexividade. Até que cheguemos ao fim da tarefa: a escrita da redação final; será impingido a nós, um processo de doutrinação do corpo, de contenção das emoções e, fundamentalmente de ativação e elaboração intelectual até a transposição das ideias ao papel. Ora, todo esse percurso só pode ser percorrido por quem passou muitos momentos de sua vida (e durante muitos anos), dentro de uma instituição escolar. Alguém que vivenciou um processo de educação que não só influenciou, mas definiu grande parte do conjunto de relações sociais de seu presente e futuro.

Falaremos aqui de Arte, sim. Mas nossas preocupações estarão centradas na questão da educação. Essa importante instituição que atua de maneira fundante sobre nossos corpos e mentes, mudando o mapa de nossas trocas sociais e demais expressões de nossa vida em sua completude. Para além desse fato, já consagrado em diversos estudos, pretendemos mostrar também que a Arte (dentro ou fora da disciplina escolar) tem importância crucial não só no processo de construção do homem contemporâneo, mas também serve de espaço garantido às vitais expressões dionisíacas e estéticas do desejo e da não-razão.

A palavra Arte (que tantas vezes surgirá no decorrer dessa leitura) será usada em muitas diferentes acepções que lhe cabem. Para evitar desentendimentos, ambiguidades e “frouxidão conceitual”, esclareço agora os diferentes usos que farei do termo e me esforçarei para que durante o texto, as contextualizações espantem possíveis dúvidas. Tratarei da Arte como modo de expressão humano vivido no cotidiano, originado dos campos da percepção, da razão e da emoção, pela necessidade de manifestação estética, produtora de significados polissêmicos que podem servir de portas de acesso para o entendimento do que vem a ser o próprio humano. A arte como alimento da alma e com a função agregadora de cimento social (MAFFESOLI, 2004). Um segundo uso, também constante será o que temos na expressão mundo das artes. Aqui estarei me referindo ao modo como a Arte se organiza na lógica globalista da contemporaneidade, suas relações com o capital e o consumo e a maneira como as instituições se relacionam com a Arte no contexto da pós-modernidade. Surgirá ainda, o termo no plural Artes, quando for o caso de se tratar da disciplina escolar (Matemática, Geografia, História e Artes...)

Essa pesquisa surge motivada por muitas dúvidas e algumas poucas certezas. Certeza do potencial cultural, expressivo e catártico do fenômeno artístico – um campo de produção vasto e definidor do que vem a ser o humano. Certeza da grandeza da responsabilidade inerente à docência – profissão que pode, a cada ano letivo, influenciar diretamente tantas vidas (e sempre será influenciada pelas mesmas) – e diante dessa grandeza, as dúvidas a respeito de como exercer essa função cumprindo com um mínimo de expectativas.

O trabalho será, evidentemente, um resultado não só das situações observadas e das leituras empreendidas nos últimos meses, mas também, uma consequência de uma trajetória de experiências mais antigas. Todo o texto estará

situado entre dois pólos: 1) Minha afinidade e identificação com os universos da Arte – potentes estimulantes do espírito. 2) Minha dificuldade de adaptação aos ambientes escolares nos quais tive inúmeras boas experiências, mas onde infelizmente, não pude vivenciar – como aluno – essa potência (do fenômeno artístico) em sua totalidade e nos quais pretendo atuar como professor da forma mais consistente que minhas limitações permitirem.

Falarei, portanto, da Arte via seu ensino e do Ensino via arte. Sim, pois acredito não somente na relevância dos conteúdos artísticos (Arte na Educação), mas também defendo que o ato de lecionar – e aí falo de qualquer disciplina – está carregado de valores estéticos (Educação com Arte). Esse pensamento (referendado em tantas aulas repletas de beleza as quais tive a sorte de participar como aluno durante minha vida) é um dos norteamentos dos quais lanço mão quando estou à frente da sala de aula. Quando um professor apaixonado por um tema conduz uma aula expositiva sobre o assunto, é inevitável que certa quantidade de beleza se produza nesse acontecimento. Da beleza abstrata de uma equação matemática ao ciclo de vida de organismos microscópicos, tudo pode estar carregado de potência estética, expressa não só no âmago dos conteúdos, mas também nos discursos, gestos, olhares...

A imediata analogia que podemos fazer entre as práticas pedagógicas e as artísticas pode parecer rasteira, mas não será absurda (professor/alunos – palco/plateia). De fato, professores são sempre convocados a escolher as palavras certas, assim como escritores. Tantas vezes precisam saber projetar as vozes como fazem os cantores. A linguagem corporal e gestual (campo de expressão dos bailarinos e atores) é outro importante portador de significado. Os pintores produzem quadros, enquanto os professores se preocupam com a legibilidade de suas caligrafias nos quadros-negros. Igualmente cheias de beleza são as relações de confiança, afeto e amizade que podem ser estabelecidas entre professores e alunos. Sem me alongar mais, quero aqui apenas reiterar que um caminho em direção a uma riqueza de forma, conteúdo e relacionamento na docência não pode abdicar de valores estetizantes: A própria vida não abdica.

Persiste, no entanto – comprovamos no campo o que tantos estudos já haviam documentado, uma desvalorização dos saberes artísticos e da própria disciplina “Artes”, na hierarquização curricular da educação básica que, ainda fiel aos

pressupostos modernos, reparte suas grades horárias (ver Anexo A) privilegiando ciências exatas e biológicas (BARBOSA, 2002). Escapa à organização dos programas que boa parte das profissões do imagético mundo atual tem em sua base os conhecimentos oferecidos por esta disciplina. Estilistas, editores, cineastas, produtores culturais, arquitetos, cenógrafos, ilustradores, produtores de eventos, publicitários, designers de interiores, de produtos, programadores visuais, maquiadores, figurinistas, diretores de arte, curadores, e tantas outras ocupações cada vez mais requisitadas pelo mercado fazem uso dos conteúdos artísticos em suas rotinas de trabalho. O crescimento desses novos espaços de atividade exige investimentos mais eficazes nas ações pedagógicas das Artes Visuais (VICTORIO FILHO, 2008, p. 2).

Portanto, não bastasse a importância histórica dos conteúdos da Arte, como campo para fruição e conhecimento do patrimônio cultural universal e local, bem como a introdução, usufruto e experimentação no universo das produções estéticas de toda ordem (plásticas, sensoriais, espirituais), a disciplina Artes assume na contemporaneidade um papel ferramental, de dar os instrumentos iniciais e inquietantes (estimuladores) de futuros profissionais, que gerarão produtos e serviços a serem expostos/comercializados no mundo capitalista.

Podemos citar ainda outros sintomas de que a Arte na educação não foi capaz de garantir um espaço de reconhecimento. Os temidos vestibulares e mesmo provas de finalidades estatísticas (como o exame de avaliação da qualidade da educação desenvolvido pela UNESCO) não incluem conteúdos artísticos em suas questões, presumivelmente por não saberem lidar com o tema ou por não conferirem a eles a importância merecida. Ainda: tantas vezes, comportamentos de alunos, professores, diretores e outros indivíduos explicitam com alguma clareza julgamentos particulares – e por vezes reducionistas e desprestigiados – com relação à Arte-educação. Digo “por vezes”, pois estou certo de que é no descontrole do cotidiano (com suas múltiplas táticas subversivas), e por meio dos pequenos atos das mesmas pessoas, que a Arte dá indícios de sua importância negligenciada.



– Tem uma música que, toda vez que eu ouço, eu choro – foi o que testemunhou Andressa de uma turma de 2º ano (ensino médio) de um dos colégios visitados, quando a classe foi perguntada se a Arte serve para algo. As reações que sofremos no embate direto com uma obra de arte são sempre subjetivamente individuais (nesse sentido, o campo teórico dos Estudos Culturais contribui ao mostrar que as obras e/ou produtos são “textos” que podem ser interpretados de acordo com os diferentes consumos que fazemos dele). Por outro lado, as diversas “civilizações” que habitaram o planeta demonstraram uma preocupação comum com o aspecto estético/ criativo/ artístico, o que pode nos levar a concluir também que a Arte é também universal – um cimento societal, um aspecto definidor do que vem a ser o humano.

A predominância no senso comum de que a Arte só pode ser vivenciada por aqueles que a apreciam ou que conhecem seus códigos é uma falácia que ainda persiste na atualidade. Mesmo com todos os avanços tecnológicos e descobertas no campo da natureza (as descobertas genéticas e genômicas evidenciaram uma proximidade nunca imaginada de “parentesco” entre humano e animais) é incrível que uma separação socialmente construída – os eleitos, os que têm o dom de *fazer e ver* a Arte – ainda prevaleça no imaginário coletivo. Seria então preciso pensar em como desenvolver uma prática docente que não corrobore com essa exclusão.

Não podemos desprezar os efeitos ao longo do processo histórico que a incorporação da Arte como um campo de conhecimento teve, e ainda tem, na organização social. Nesta seara, são elucidadores os estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, Joost Smiers, Howard Becker e Nathalie Heinich. Os autores revelam, cada um à sua maneira, os mecanismos de hierarquização da produção estética e os modos socialmente construídos de fruição da Arte. Os estudos apresentam suas definições (evidentemente abertas a questionamentos) do que é

Arte e de como este mundo se organiza a partir da ação de seus principais atores (produtores, críticos, artistas, marchands, público). Tais discussões serão vistas em detalhes no próximo capítulo.

A contemporaneidade nos oferece um mundo onde imagens de diversas naturezas são produzidas em escala industrial. O mercado editorial, a fotografia, o design, o cinema, a televisão, o mundo da propaganda e o jovem universo da internet produzem novas visões a uma velocidade acelerada exponencialmente. Guy Debord em seu "*A Sociedade do espetáculo*" comenta o fenômeno dessa forma:

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação. O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediadas por imagens. A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte. O espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem. (1998, p.13).

O percurso histórico nos legou uma situação em que a arte (ou os aspectos artísticos) se encontra(m) pulverizada(os) nas produções contemporâneas de nossas sociedades. O escândalo maior: os rizomáticos ambientes do marketing, da informática, do design (entre outros da cultura de massa) se apropriam das linguagens artísticas, com intuítos mais imediatos e reducionistas do que o de proporcionar a orgia dos prazeres estéticos, ou seja, por meio da atração que o evento estético proporciona; buscam apenas seduzir para seus fins. Entendo que o consumo e o mercado são aspectos inerentes ao mundo em que vivemos, apenas chamo atenção para o fato de que a apropriação do modo visual de expressão feita pelo capitalismo resulta numa produção imensa que cumpre muito pouco do que promete.

É fato que com o desenvolvimento das cidades e, principalmente, com a revolução das comunicações, o que antes fora apenas o fluxo de mercadorias e pessoas (êxodos) transformou-se também em fluxo de informações, em trocas culturais. Ao mesmo tempo em que se configuram como chances de enriquecimento, de aberturas de possibilidade de comunicação e expressão

estéticas, as trocas culturais também representam o risco de aniquilamento de características nativas ou locais, na medida em que as construções visuais hegemônicas, por meio da forma do capital têm muito mais chance de expor/impor seu ponto de vista. No entanto, é das próprias massas que surge, aos poucos, o antídoto (ou o paliativo) para essa problemática criada pelo mundo do consumo. Falaremos mais a frente das bastardas resignificações das estéticas localizadas (*grounded aesthetics*) de Paul Willys e nas táticas de Michel de Certeau.

Assim, os inovadores fenômenos e processos comunicacionais incorporam e veiculam informações textuais e visuais numa torrente jamais vista. A grande correria praticada nas cidades é a da informação em seu mais amplo aspecto. Nesse vórtice, por um lado há o crescente risco de sucumbir às armadilhas do mercado, por outro captar contraditoriamente o que escapa às intenções publicitárias, mas nelas está presente. A vida prática, cotidiana, evidencia a impossibilidade da total pasteurização dos discursos, assim mesmo as armadilhas discursivas, tecnicamente e tecnologicamente projetadas, acabam por veicularem partículas de saberes que de uma forma ou de outra concorrerão para a amenização dos estragos que essas naves imagéticas portam. Tudo isso também é perceptível no microcosmo das culturas juvenis, ou seja em seus espaços como as escolas.

As diferenças econômicas e culturais muitas vezes parecem resistir fortemente aos impulsos incontestáveis do que chamamos de globalização. O pesquisador Muniz Sodré (2003) faz algumas restrições ao alcance desse processo. Para ele não se trata definitivamente de um fenômeno inclusivo:

Embora exista de fato uma globalização dos negócios capaz de incluir as empresas de países capitalisticamente periféricos, o núcleo do processo (o controle) restringe-se a poucos países e tende a excluir quatro quintos da população mundial.(...) Cria-se uma nova espacialidade transnacional, ao mesmo tempo que se estiolam os Estados nacionais por motivos diversos (crise fiscal etc.). Mas tudo isto é apenas a continuidade de uma velha forma de poder. (...) Como no passado, nada disso contribuirá para diminuir a distância entre ricos e miseráveis, seja no plano nacional ou mundial. (2003, p.37)

Que a Arte tenha seguido, aos olhos do grande público, para esse lado, o da utilidade, o de ser um caminho para a manifestação dessa força invasora de todos os campos que é o capitalismo, não pode e não deve obscurecer as reações a essa apropriação indevida. Existem sim reações, aqui e acolá, brotando, exatamente porque nos querem fazer acreditar, que são pequenas insurreições, gestos

bastardos. Não são novas formas de expressão estética que utilizam as ferramentas que têm para libertar suas provocações estéticas: são os grafismos, as produções artísticas nascidas do que antes era lixo, a reocupação do espaço urbano sobre novos paradigmas, que não só a proximidade do trabalho ou dos bens de consumo. É importante que essas manifestações ganhem mais espaço, (na escola inclusive) como um reconhecimento de sua importância como ação libertária e estética, sem, contudo, que seja manipulada pelo Estado, como artifício de manutenção dos guetos. Nesse contexto é preciso pensar a Arte (e num escopo maior, a cultura) como parte fundamental da dinâmica social e da formação cidadã. Sem, no entanto, perder de vista seu caráter livre ou transformá-la apenas em um bem, ou *commodities*⁴:

Cultura e meio ambiente, cultura e raça, cultura e sexo ou gênero, cultura e informação, todas essas são equações que traduzem aspirações dignas da espécie humana mas que não podem, para conseguir seus objetivos, promover uma redução da cultura e das artes à condição de instrumentos manipuláveis de planejadores e gestores – e, por extensão e como consequência, uma redução da cultura e das artes à condição de serviço para receptores ou usuários, ainda que não consumidores. (...) De instrumento de crença, religiosa ou ideológica, a mercado e, agora, a serviço. Essa é uma história da cultura, história em nada previsível mas concreta porque já se desenha no horizonte social. Fazer da cultura um instrumento privilegiado do desenvolvimento urbano e humano sem transformá-la em serviço: assim se pode formular um dos maiores desafios a enfrentar agora. (COELHO, 2008, p. 68)

Pensar sobre essas questões, nos permite como pesquisadores, incorporarmos novas formas de relacionamento cotidiano que levem em consideração esse ordenamento do mundo, talvez não com pretensões utópicas e anticapitalistas de revolucioná-lo por completo, mas pelo menos com o discernimento de não compactuar com uma lógica que pode sim ser confrontada com pequenas ações no microcosmo de nossas relações. Essa linha de pensamento é uma das premissas desse trabalho.

Acredito ser possível viver (dentro e fora de uma aula de Artes) agindo e incentivando ações, que diante da adversidade, produzirão o antídoto que se fizer necessário, mesmo que em pequenas doses. Cada ato, gesto ou expressão artística (no campo da música, da dança, das artes visuais etc.) será uma antipartícula

⁴ Para saber mais sobre o debate da cultura como serviço, mercadoria, indicamos o livro “A conveniência da cultura”, de George Yúdice, Editora UFMG, 2006.

poderosa. Reações espontâneas, sinceras, críticas e criativas. Como sugere a teoria da antimatéria da Física:

No Universo, para cada partícula elementar que se conhece atualmente, Lépton, Quarks e Bósons, existe uma antipartícula, com massa igual, porém com carga elétrica e momento magnético inverso. Elas dão origem ao antielétron, ao antipróton e ao antinêutron, ou seja, elas dão origem a antimatéria.⁵

O choque dessas partículas criativas com o núcleo duro de tantas realidades cruéis e excludentes, certamente não aniquilará nenhuma das partes, mas pode liberar energia suficiente para dinamizar todo o contexto...

METODOLOGIA: O COTIDIANO TRANSBORDA

Tudo que não invento é falso.
Manoel de Barros

A largada do trabalho de pesquisa se deu junto ao início das aulas do período letivo de 2009 e tem lugar em três escolas da rede pública da rede estadual, sendo que duas estão geograficamente localizadas na região da Grande Tijuca e uma na região metropolitana do Rio no município de Japeri. Essas instituições, e os sujeitos que ali circulam, receberam atenção especial nesse trabalho, expressa no tempo maior de convivência dedicado a eles. Outras duas escolas públicas situadas na Zona Oeste da cidade foram visitadas em momentos anteriores a esse. Embora não tenhamos voltado posteriormente a essas primeiras escolas, as visitas foram fundamentais no sentido de formularmos as questões que hoje desenvolveremos mais atentamente nas escolas da Tijuca e da Baixada.

Estimo que apenas nas três principais escolas, participei em diferentes momentos do ano de 2009, de mais de 200 aulas (a dupla jornada deu a alguns dias o número máximo de 10 aulas) e estive presente também em outros momentos como recreios, almoços, aplicações de prova, reuniões etc. A estimativa do número de alunos com os quais travei contato é um tanto mais difícil de ser feita com alguma precisão, na medida em que, estive em dezenas de turmas (de 25 a 45 alunos) de quase todas as séries que vão do sexto ano do ensino fundamental ao segundo ano

⁵ A teoria da antimatéria é parte da Física de partículas e da Química quântica. A íntegra do texto de onde foi retirado esse trecho pode ser acessada em: <http://www.guia.heu.nom.br/anti-materia.htm>

do ensino médio (o primeiro e o terceiro ano do ensino médio não têm Artes em suas grades). A faixa etária dessa amostragem pode ser imprecisamente definida sobre o rótulo “jovem” já que se situa entre os 11 até por volta dos 20 anos.

Todas as escolas são públicas e aí não vai nenhuma coincidência. Consideramos que nossa abordagem (favorável à democratização dos saberes, à aceitação das diferenças, à emancipação, à inclusão etc.) encontraria coerência no espaço da escola pública, que (não custa lembrar) é direito de todos e dever do Estado.

Nestes ambientes é feita a observação participante nas aulas de educação artística, ministradas por professores da rede (evidentemente, sempre mediante a autorização prévia dos professores e das direções das escolas). Pretendemos realizar um trabalho de tipo etnográfico (sem pretensões de taxonomias antropológicas fechadas e sem o distanciamento que confunde a alteridade com o exotismo) cujo resultado gerará uma descrição densa (GEERTZ, 1997) do cotidiano das aulas de educação artística/Artes Visuais. Não só o momento da sala, ou seja, a aula em si será foco de observação, mas todo o ambiente escolar, pois nele também se revelam aspectos importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Acredito não ser possível dissociar a metodologia de pesquisa das próprias situações estudadas no cotidiano, já que ele é espaço/tempo dinâmico e incontrolável de produção das existências e dos conhecimentos.

Adiante, apresentamos um resumo esquemático de como se pretende conduzir o trabalho de pesquisa, entretanto, cabe antes expor algumas considerações sobre como a realidade nos impõe a metodologia. É sabido que existem diversas formas de abordar o real e dele extrair considerações sobre o mundo. De dentro dos laboratórios, onde anos de história permitiram a construção de paradigmas e métodos para conhecer o corpo humano, a natureza e até mesmo o “real invisível” das nanopartículas, a ciência acredita que podem chegar à verdade dos fatos, ou revelar a ordem do mundo. Não cabe nestas páginas discutir se esse propósito é ou não factível, plenamente realizável (SANTOS, 1987), entretanto, desses embates sobre o método perfeito é possível extrair o que aqui, para essa discussão, pode vir a ser a *nossa* verdade de trabalho: a de que a verdade única, incontestada, definitiva é inalcançável. Apostamos numa sabedoria relativista que enxerga um mundo de múltiplas verdades parciais que podem entrar em relação umas com as outras. Para

o nosso interesse de estudar a Arte e a Escola em suas rotinas (ou seja, no momento precioso em que acontecem) os métodos e abordagens se mostraram ineficientes, pois o que é inegável é que o cotidiano transborda.



Os mecanismos de que dispomos para apreendê-lo não dão conta de sua totalidade, de sua exuberância, deixam de lado partes, sobras. Porém, as sobras não devem ser encaradas como restos descartáveis visto que são integrantes do todo. A imagem de uma piscina nos ajudará a entender a ideia aqui proposta. Pensemos em uma piscina que tem as bordas rebaixadas, região onde uma fina película de água repousa, como a esperar os mais desconfiados que gostam de provar a água com a sola dos pés antes de se aventurar nos azuis mais profundos. Repare que a água beirando a piscina e ultrapassando suas paredes, se encrespa em pequenas ondulações e retorna ao centro da piscina, ou seja, apesar de estar ali, e parecer que transborda, que sobra, a fina camada de água é parte do todo. Ela não se separa. Mas se estende e volta ao todo, e talvez acrescente ao restante, nesse rápido balançar, novas características, como estar um pouco mais quente do que o outro montante d'água, pois é fina e esquenta mais rápido.

As consequências dessa constatação são muitas. Em primeiro lugar, poderia nos levar a uma paralisia, resultado da conclusão de que é impossível captar a realidade dos fatos em suas complexidades, principalmente, no campo da educação, das salas de aula, das trocas entre professores, alunos, e demais personagens, onde o que se mostra constante é a inconstância... Ou seja, a cada turma, a cada dia se constroem novas relações, novos questionamentos e novas respostas. Sim, é verdade que existem elementos físicos e organizacionais que buscam trazer alguma rigidez a todo o processo, como os horários, os dias das aulas, a estrutura da escola, mas, de fato, para quem vivencia o ambiente escolar, essas instâncias também se apresentam mutantes e incapazes de congelar o dinâmico.

Em segundo lugar, passado o susto inicial, o que se apresenta ao olhar é a riqueza que esse ambiente oferece ao pesquisador. É a possibilidade de se extrair conhecimento de uma realidade que é profícua em ensinamentos, que é dinâmica na sua prática. Esse tipo de estudo é uma forma de apreender o imprevisível que permeia a enganosa previsibilidade atribuída ao cotidiano. A partir de então, os desafios que surgem são grandes, mas não impossíveis de enfrentar. Grandes, pois não são claros, como a pesquisa no laboratório clássico parece iludir. As fronteiras entre o pesquisador e objeto pesquisado não estão demarcadas, nem poderiam estar. A partir dessa constatação, o processo de estudo se constrói diariamente, cotidianamente, a cada momento em que novas situações e realidades se colocam diante do pesquisador.

A ausência da necessidade de estabelecimento prévio de um método rígido de abordagem do campo não inviabiliza o trabalho, nem diminui sua relevância, apenas reserva ao pesquisador maior consciência, de que é preciso refletir a cada instante sobre sua presença e suas interações no ambiente que escolheu para pesquisar. A construção do método se dá a todo o instante por parte do pesquisador, que tem como ajudante um pequeno diário de campo para registrar os movimentos da água da piscina. Muitas vezes se torna um tanto inquietante, ou mesmo angustiante, essa obrigação que temos em nos despir de construções ou julgamentos preexistentes para reavaliar e reelaborar valores particulares que pareciam já cristalizados.

Tendo em mente todos esses condicionantes e questões, fomos ao campo mais para descobrir e aprender, do que efetivamente para encontrar uma resposta pronta às questões da pesquisa. No intuito de deixar claro o instrumental básico usado, apresento abaixo, de forma esquemática, um passo-a-passo metodológico:

a) Observação participante em aulas de educação artística e demais espaços/tempos de três instituições da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Por razões de manutenção de privacidade de tantas pessoas envolvidas (entre alunos, professores, diretores e demais funcionários) não serão expostos aqui as localizações precisas desses colégios, nem seus verdadeiros nomes, nem os nomes de quaisquer das pessoas com as quais tive contato durante a pesquisa. Usarei denominações fictícias tanto para as escolas quanto para aqueles que delas fazem parte.

Cabe explicar que as instituições escolhidas foram as que obviamente não impediram meu acesso como pesquisador sempre autorizado por professores e direções. Esse critério não interferiu na qualidade do material coletado visto que, todas as escolas apresentavam, como já dito, uma variada gama de questões pertinentes à pesquisa.

b) Conversas com os professores. Quase sempre bastante informais esses momentos de troca não requerem marcações ou pautas pré-estabelecidas. Eu trazia meus questionamentos sempre em mente, mas preferia que os assuntos brotassem dentro da espontaneidade cotidiana. As reuniões na sala dos professores (intervalos) e encontros casuais no corredor, de fato, foram fundamentais para a pesquisa, na medida em que forneceram pistas para um entendimento de como os professores desempenham seus papéis, se/como fazem a seleção dos conteúdos, se/como preparam as aulas, quais os materiais utilizam e que tipo de interação há entre professor/direção e professor/demais professores etc.

c) Conversas com alunos. Ainda mais espontâneas e informais essas conversas são os momentos mais desconcertantes e efervescentes da pesquisa de campo. As falas, gestos, comportamentos e demais manifestações dos jovens constituem material inesgotável para muitas análises.

Vale esclarecer aqui, que no intuito de obter uma amostragem menos mascarada quanto fosse possível (sem obter respostas que representassem um modelo imaginado do que um pesquisador gostaria de ouvir), procurei evitar que minha condição de pesquisador transparecesse para os alunos. No contexto da escola pública, onde é bastante comum que professores recebam estagiários, muitas vezes minha presença era imediatamente associada a esse tipo de estudante de licenciatura (posição que eu mesmo ocupei há poucos anos) e se não fossem feitos maiores questionamentos quanto à minha presença (algumas vezes inquisições inescapáveis às quais eu preferia não faltar com a verdade) eu mesmo não forneceria maiores informações a meu respeito.

No caso de professores e diretores, essa omissão foi obviamente impossibilitada, visto que, precisei me apresentar desde o início como pesquisador já que requeria uma autorização para transitar nesses espaços. No entanto, e pelo que pude documentar, não creio que minha presença de “pesquisador” tenha

influído nos discursos e comportamentos de professores, diretores e demais funcionários, que após um primeiro momento de apresentações (e por vezes, de perguntas curiosas e breves expressões de desconfiança) voltavam às suas rotinas profissionais sem parecerem auto-censurados, até porque sabiam que meu interesse maior estava nos alunos.

Todas as impressões foram registradas (imediatamente, quando era possível, ou o quanto antes, para que não fugissem à memória) em blocos de nota. Após a fase de coleta de material passamos aos processos de sistematização, descarte e re-escritura daquilo que se revelou útil à pesquisa. Certamente muito escapou ou foi esquecido antes que eu anotasse, da mesma forma que algo anotado e considerado valioso no momento, mais tarde se revelou infértil, ou ao contrário, passagens que descrevi nas notas, sem imaginar o uso que teriam, ganharam importância ao revelarem aspectos que contribuíram aos questionamentos propostos.

d) Investigação no site do Ministério da Educação (e/ou outras fontes de documentos) dos conteúdos e orientações fornecidos para o ensino da Arte. Verificar qual é a postura institucional do MEC sobre essa disciplina. O objetivo é verificar se existem materiais de apoio, se os professores conhecem esses materiais e se consideram uma boa fonte de parâmetros aplicáveis aos momentos de prática pedagógica. Faço uso de algumas informações estatísticas das Secretarias de Educação do Estado e do Município para dimensionar a rede escolar do ensino de educação artística.

No entanto, para além das estatísticas numéricas, as afirmações a que chegaremos nos capítulos seguintes preferem buscar justificativas e embasamentos na torrente espontânea dos cotidianos. A observação e a subsequente descrição das vivências diárias não apenas contribuem para o trabalho, mas são seu corpo principal. Às narrativas do que foi vivenciado durante a pesquisa de campo, se seguem desdobramentos textuais que procuram relacionar a experiência (e as resignificações que dela surgirem, na medida em que tratamos do acontecimento factual anterior) com o suporte teórico bibliográfico da dissertação, bem como com as inquietações geradoras do trabalho. Seguramente, mais detalhes esclarecedores da metodologia usada nessa pesquisa serão revelados ao longo dos próximos capítulos.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Saliento que ao longo de todo o trabalho há uma apropriada seleção de tirinhas do quadrinista paulista Laerte Coutinho (um inovador dessa linguagem no Brasil) e foram publicadas originalmente no jornal Folha de S. Paulo nos últimos quatro anos. As relações entre texto e quadrinhos não são necessariamente de um paralelismo óbvio; a intenção é apenas a de incorporar a leveza do humor sem escapar à reflexão. Quadrinhos são exemplos de arte gráfica contemporânea, inseridos no contexto da cultura de massa e com forte apelo junto aos jovens (durante a pesquisa observei que quando usados como tema ou ferramenta de arte educação, os quadrinhos muitas vezes se mostraram produtores de bons resultados). Há ainda, a cada abertura de capítulo, uma ilustração (de minha autoria) formando um pequeno conjunto de desenhos que oferecem outra forma de expressão do meu olhar diante do objeto de pesquisa. As imagens, motivadas pelo manancial de visualidades que o lugar e seus personagens ofereciam, partiram muitas vezes, de esboços realizados no próprio ambiente escolar e sobre o mesmo suporte usado para as anotações. Outras vezes usei fotos feitas durante as visitas como referência para os desenhos.

A dissertação está dividida em três partes (um primeiro capítulo mais “teórico”, um segundo mais “prático” e as considerações finais) conforme explicitado a seguir:

Capítulo 1. DESAFIOS DA UTÓPICA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Partindo de pesquisas já realizadas no campo da educação estética, analiso as contribuições que tais trabalhos trazem para a discussão aqui levantada. Neste ponto, são elucidativos as obras de Pierre Bourdieu, Nathalie Heinich e Howard Becker. Serão temas desse capítulo alguns desafios da escola atual (instituição que sobrevive num mundo regido pela lógica do capitalismo globalista), com seus abandonos sucessivos, ambientes e práticas periféricas. Esses trabalhos são os mais pertinentes e elucidadores, na medida em que facilitam a compreensão de como se constrói os processos de hierarquização social e, no caso específico do ensino da arte, nos alerta para a complexidade que subjaz a esse campo curricular.

O ensino da arte, para além de uma disciplina de importância secundária, guarda a tensão entre dois campos de inegável relevância na atualidade. A Educação é uma instituição cada vez mais interrogada pelo seu papel na efetiva construção da justiça social em face dos desdobramentos sociais cada vez mais contrastantes. Quanto à Arte, por sua vez, é uma instituição tensionada por pertencimentos diversos, os quais em certos momentos se mostram até antagônicos: a inegável potência emancipatória da criação estética e seu papel no fortalecimento cultural e a colonização mercadológica que condena a produção artística ao vórtice da geração de capital provocado pelo jogo das redes do mercado, como nos elucidava Joost Smiers, outro autor ao qual recorreremos. As decorrências das tensões entre a Arte e a Educação, ou seja, suas cumplicidades e afastamentos, resultam em potencialidades culturais marginalizadas, discriminadas ou simplesmente apagadas. Assim como favorece entendimentos equivocados e muito distantes dos proveitos que a Arte, em seu amplo espectro pode oferecer.

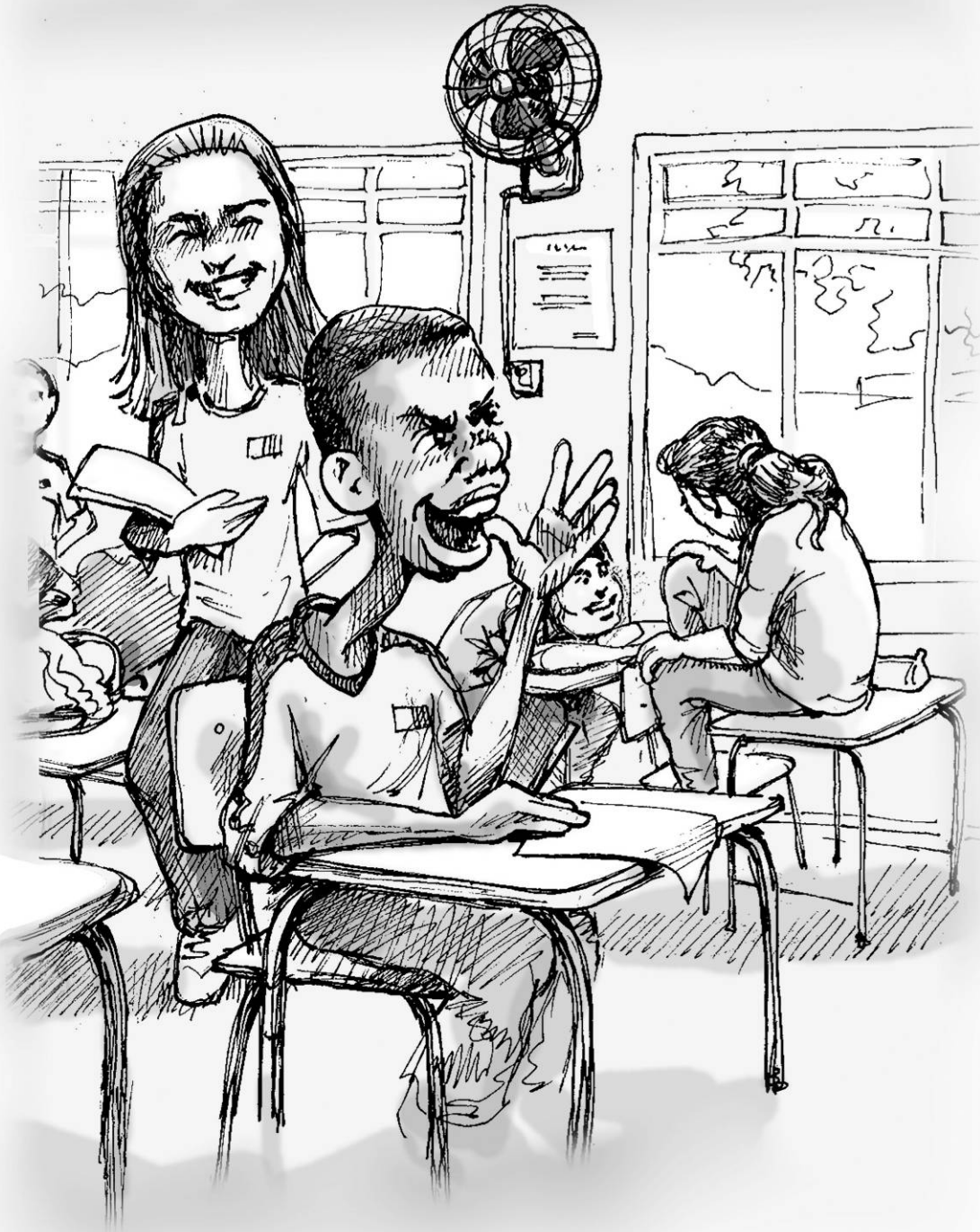
Capítulo 2. ARTE VIA SEU ENSINO E ENSINO VIA ARTE

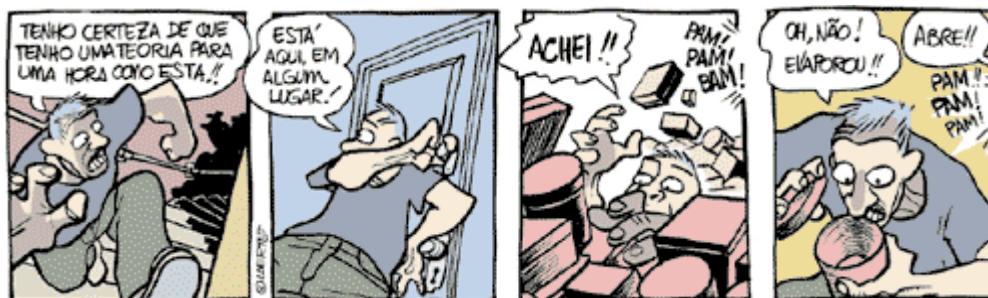
Partindo do pressuposto que a humanidade é fundada e movimentada pela energia de criação estética, apresento um desenho de ensino/aprendizagem em mão-dupla, já que contempla a arte via ensino e o ensino via a arte. Situações vivenciadas na pesquisa de campo surgem ao longo do capítulo. Os pensamentos de Michel Maffesoli e de Michel de Certeau serão fundamentais para o entendimento do mundo como construção cotidiana de cada indivíduo em conexão com os diversos coletivos com os quais interage. A perspectiva aqui adotada resulta do reconhecimento das forças e minúcias que geram as dinamizações do cotidiano no qual se pode apreender as fugidias, desprezadas, mas altamente significativas marcas das múltiplas redes culturais que dão corpo as sociedades contemporâneas, como alertam os teóricos escolhidos. Tratamos ainda da polarização “escola uma X alunos múltiplos”: as ações reguladoras da instituição escolar agem muitas vezes na tentativa de achatar as diferenças tomando a complexidade diversa dos alunos por massa homogênea. Nesse capítulo, sempre a partir das descrições dos exemplos colhidos no trabalho de campo, falamos desse embate entre dois pólos que, na verdade, se misturam. Esta parte abriga outra discussão capital desta pesquisa: o universo da escola como projeção social e a

educação artística não só como um caminho vital à formação cidadã, mas também como facilitadora do acesso às vivências dionisíacas, simbólicas e subversivas próprias do universo estético. O capítulo investiga qual o lugar dessa disciplina no mundo atual e aponta a posição que tal disciplina poderia ocupar caso fosse valorizada. Assim, a partir da interrogação das práticas observadas e relativização dos regimes de verdades que as conduzem, tentamos apresentar um panorama do ensino da arte que facilite o acompanhamento das ideias, análises, observações e interrogações que compõem esta pesquisa. Pretendemos, na tessitura das problematizações levantadas e a partir das descrições do cotidiano observado, ressaltar a valorização do entendimento que a vida pode ser produzida como obra de arte dentro e fora das salas de aula.

Capítulo 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faço um apanhado das questões debatidas ao longo dos outros capítulos, confrontando-as, porém sem pretensões de trazer conclusões fechadas e definitivas. Apresento o que encontrei como “resposta” para os questionamentos iniciais e como isso reflete a visão sobre o universo escolar – no campo da Arte – que encontrei no início do trabalho.





1 DESAFIOS DA UTÓPICA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

*As coisas estão no mundo,
só que eu preciso aprender*
Paulinho da Viola⁶

Antes de apresentarmos a realidade da sala de aula, convém falar dos autores que serviram de base para o campo e para as discussões que se colocam neste trabalho. Por meio deles, é possível ver como tem sido retratado esse ambiente onde arte e educação estão colocadas lado a lado: as aulas de educação artística. Ler tais recortes do ambiente educacional, escritos por estudiosos de diversas nacionalidades, nos faz pensar se o caso do Brasil está refletido nesses textos. Se as narrativas que dão conta de um mundo dividido entre centro e periferia podem ser aplicadas à nossa realidade.

Todo e qualquer processo de expansão, implica em perdas. Se estivermos falando em termos de química, ou física, as perdas serão de massa, de velocidade, de energia de força etc. No caso da educação, a invenção da instituição escolar e a expansão do ensino implicaram na compartimentação dos conhecimentos em campos delimitados, com conteúdos ordenados (por critérios diversos) que indicam como e quando devem ser ensinados.

Esse processo de organização do saber permitiu que o ensino pudesse ser levado a mais pessoas de maneira mais ou menos universal. Assim, um número maior de indivíduos pôde ter acesso à educação⁷. Para além das vantagens

⁶ Verso final da canção *Coisas do mundo, minha nega* (1968).

⁷ Essa é uma breve introdução para chegarmos ao debate que nos interessa, não negligenciamos que o Estado (política), a sociedade (na expressão de seus agentes) e estudiosos e filósofos e os próprios acontecimentos históricos (Guerras, avanço da ciência, aumento populacional) influenciaram ou contribuíram para a universalização e padronização da escola como a conhecemos hoje.

inegáveis desse processo (melhora da qualidade de vida, desenvolvimento das sociedades...), a expansão também produziu algum número de perdas, que muitas vezes são totalmente obliteradas em função dos benefícios alcançados. Considerando-se que os avanços já estão bem documentados, aqui nos interessam também as perdas.

A heterogeneidade do conjunto de elementos curriculares que podem fazer parte de uma aula de Artes pode ser uma das expressões da dificuldade em se engavetar a experiência estética em uma categoria disciplinar delimitada. Na história da Arte-educação intercruzaram-se, inclusive, algumas tendências que quando usadas única e isoladamente, se chocam com o entendimento (já estabelecido aqui) de Arte como necessidade cotidiana de manifestação estética do humano. A saber: valorização de uma visão eurocêntrica que privilegia cânones e modelos clássicos; dedicação a uma taxonomia de estilos e períodos; contaminação de elementos do mundo da matemática e do desenho técnico/geométrico; tendência à cópia e/ou ao unicamente recreativo etc. A experiência estética não admite esses aprisionamentos, de modo que prefiro entender Artes como uma disciplina indisciplinada.

Muitas vezes durante o trabalho de campo observei o uso de modelos fixos de ensino, aplicados sem uma prévia conversa com o alunado (no sentido de conhecer um pouco de suas opiniões e aspirações particulares e introduzir suas vivências na aula) resultando em propostas que não poderiam estimular a reflexão nem convidá-los a se envolverem pela atividade, mas apenas cumprir mecanicamente as tarefas ou ignorá-las. Houve trabalho com técnica pontilhista (ótimo para inutilizar canetas hidrocor), composição a “maneira de Mondrian” etc. Iniciativas marcadas pelo conhecimento legitimado; de forma que só dominando conteúdos alheios (expressos na prática da reprodução/imitação) é permitido ao aluno produzir esteticamente.

A universalização dos conteúdos não só sugere uma facilitação das tarefas de docência (com conteúdos definidos e ordenados, bastando que se escolha como apresentá-los na aula), como permite também a comunicação entre aqueles que exercem atividades na área. Independente de nacionalidades, todos compartilharão o mesmo cabedal de informações a respeito do que seja a disciplina Artes, o que trará dinamismo à rede de conhecimento. Entretanto, também estabelece o que

todos “devem” saber, o que seria o conhecimento legítimo, válido para quem deseja participar do mundo das artes.

Chegamos ao ponto em questão. Ao se estabelecer quais os conteúdos que devem ser ensinados e compartilhados por aqueles que frequentam a escola, o campo da Arte condensou o que seria o seu saber legítimo, dividindo as pessoas entre aqueles que entendem de arte e os que não.

Para entender melhor essa divisão entre os iniciados na arte e os que ficaram de fora, é elucidativo o estudo do sociólogo francês Pierre Bourdieu e sua obra seminal *A Distinção*, publicada em 1979. Motivo de grandes debates no cenário acadêmico da França na ocasião de seu lançamento, ainda hoje o estudo é referência quando se analisa os estratos sociais⁸ considerando as práticas de consumo culturais e não seus aportes econômicos. Ao olhar para as escolhas culturais de diversos segmentos da sociedade, o pesquisador percebeu que a maneira como cada grupo vivencia o mundo artístico constitui um fator de diferenciação, portanto de distinção.



A relação que Bourdieu estabelece entre as práticas culturais e determinadas predileções (no campo da música, educação, esporte, vestimenta) estão finamente relacionadas ao nível educacional da pessoa e traduzem o segmento social ao qual ela pertence, ou seja, “o que eu gosto não só diz quem eu sou, mas de onde eu venho – família – e quem anda comigo – meu grupo social”.

O trabalho desenvolvido no livro permite sair do senso comum da frase “gosto não se discute”, para se pensar como se forma a apreciação estética. Logo, o gosto

⁸ Optou-se aqui por evitar o uso do termo *classe social* em virtude das diversas leituras que o conceito encontra dentro do campo das ciências humanas, em especial nas sociais. Entretanto, convém lembrar que Bourdieu não segue a definição marxista de classe social (os que detêm ou não os meios de produção), e considera o social como um espaço onde agentes sociais atuam coletivamente na cooperação e no conflito para fazerem valer a sua visão de mundo. Como espaço de conflito em constante construção, o autor mostra que a classe “real” é, em verdade, a classe mobilizada, resultado da luta de classificações como luta simbólica para impor uma visão de mundo social, uma forma de percepção da realidade.

não só é discutível porque ele remete ao conjunto de experiências pelas quais o indivíduo passou, como também deve ser considerado como um fator de distinção e classificação: os iguais se reconhecem no compartilhamento dos mesmos gostos e podem identificar e marginalizar aqueles que não o conjugam.

O sociológico chegou a essa abordagem da realidade a partir de desenvolvimento de conceitos que permitem analisar como está estruturado o mundo social. Segundo Bourdieu, os diplomas adquiridos na trajetória escolar, os livros lidos e herdados, a maneira de se comportar, a rede de amigos, todos esses elementos podem ser entendidos como capital cultural e social de uma pessoa. Ao optar pelo uso da palavra *capital*, o autor transpõe para o social as mesmas características do conceito usado no mercado financeiro – o de ser acumulável por meio de operações de investimento, transmissível por herança, e o de permitir extrair lucros segundo a oportunidade que o seu possuidor tem para realizar aplicações mais rentáveis. Portanto, a acumulação de capitais (títulos, obras de arte, amigos importantes) representa para as pessoas a possibilidade de movimentação social, de realizar trocas entre as pessoas, de ganhar ou não prestígio.

O capital imaterial herdado pode ser expresso em três tipos: cultural, social e simbólico. O primeiro corresponde principalmente ao conjunto das qualificações intelectuais adquiridas no sistema escolar ou transmitidas pela família, pode ser exemplificado na desenvoltura para falar em público, na posse de quadros, de obras raras, livros, dicionários, instrumentos e equipamentos e na obtenção de credenciais socialmente sancionadas por instituições (títulos acadêmicos).

O capital social pode ser entendido como o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados ao pertencimento a uma rede durável de relações, mais ou menos estável, com propriedades comuns e passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros, ou por eles mesmos. A agenda pessoal de telefones é uma materialização desse capital, pois expressa uma rede de amizades, interesses e contatos profissionais que valem tanto para relações de proximidade no espaço físico ou de afinidades no espaço econômico e social. As redes virtuais de relacionamento, (Orkut, Twitter, Facebook etc) tão em voga no momento (sobretudo entre jovens), também são uma boa exemplificação do capital social.

O terceiro tipo de capital, o simbólico, corresponde ao conjunto de “rituais” (como as boas maneiras ou o protocolo) ligados à honra e ao reconhecimento. Tal capital é a base para a lógica da diferenciação entre as classes, da distinção entre os dominantes e os dominados na estrutura social.



Articulada ao capital cultural, mas não somente a esse conceito, está à noção de *habitus*, que pode ser entendida como um sistema de valores, maneiras e práticas comuns, não necessariamente uniformes (invariáveis), mas exclusivas a um determinado grupo social. A socialização do homem bourdieusiano passaria, portanto, pela incorporação de um *habitus*. A filiação social, ou seja, o pertencimento a determinada camada social implicaria certo comportamento e expressão pessoal, que seriam comuns a todos os membros dessa classe.

O *habitus* permite que se possa ‘reconhecer’ os pares, ou seja, quem estudou em determinada escola, a que classe social pertence. É um critério de reconhecimento entre iguais, cujas características se apresentam sem a necessidade de serem manifestadas de forma consciente, com grande estardalhaço ou mesmo exibição. (COULON, 1995).

A expressão do *habitus* indica o espaço onde o agente ou o grupo ocupa no mundo social, portanto, o espaço social é relacional, no sentido de que cada agente social ocupa uma posição relativa no espaço das relações, fato que pode gerar antagonismos individuais, e, às vezes, enfrentamentos coletivos entre os agentes situados em posições diferentes.

Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença inevitável. Não é por acaso que, ao serem obrigados a justificarem-se, eles afirmam-se de maneira totalmente negativa, pela recusa oposta a outros gostos (...), sem dúvida, os gostos são, antes de tudo, *aversão*, feita de horror ou de intolerância visceral ("dá ânsia de vomitar"), aos outros gostos, aos gostos dos outros. Gostos e cores não se discutem: o motivo não é tanto pelo fato de que, na natureza, há gostos para tudo, mas porque cada gosto pretende estar baseado na natureza - e o é praticamente, sendo *habitus* -, lançando os outros no escândalo da contranaturalidade. (BOURDIEU, 2007, p.55)

A construção dessas ferramentas de análise permitiu ao pensador francês compreender que as escolhas individuais não são casuais, mas sim refletem trajetórias de grupos construídas antes deles (como marca de um estrato social) e que permaneceram para além das existências individuais. O que significa dizer que a cada um foi dado um lugar, e neste lugar devem permanecer ou subir. É para desvelar essa hierarquização do mundo, que Bourdieu dedica boa parte de sua obra, mostrando como práticas corriqueiras, como o ato de nomear, a escolha do marido (ou mulher), a roupa que se usa etc. são formas de distinção, de reconversão do capital herdado.

Seguindo essa lógica de pensamento fica mais fácil entender porque um jovem de periferia se sente pouco a vontade dentro de um museu, onde exige-se uma postura (contemplativa na maioria das vezes) para a qual ele não foi acostumado. Talvez, se investir em seus estudos, esse mesmo jovem consiga acumular mais conhecimentos sobre o mundo da arte (reconversão do capital econômico – já que os pais financiam os estudos – em cultural) ou talvez prefira arrumar um bom casamento, como os burgueses de séculos atrás fizeram (reconversão do capital econômico em social). Mas vale ressaltar que o refinamento da teoria de Bourdieu não reside em pretensões de se ensinar como acessar o mundo legítimo, dos estratos superiores, mas se expressa ao revelar a disputa de poder que está subjacente às escolhas culturais.

Pelo fato de que sua apropriação supõe disposições e competências que não são universalmente distribuídas (...), as obras culturais são objeto de uma apropriação exclusiva, material ou simbólica, além de garantirem, ao funcionarem como capital cultural (objetivado ou incorporado), um *ganho tanto de distinção*, proporcionado a raridade dos instrumentos necessários a sua apropriação, quanto *de legitimidade*, ganho por excelência, que consiste no fato de se sentir *justificado para existir* (tal como existe) e de *ser como deve* (ser), (BOURDIEU, 2007, p. 214)⁹.

A arte “válida” existe, pois indica que um grupo social dela compartilha e permanece em constante luta para que a sua visão de mundo, conseqüentemente

⁹ No original: Du fait que leur appropriation suppose des dispositions et des compétences qui ne sont pas universellement distribuées [...], les oeuvres culturelles font l'objet d'une appropriation exclusive, matérielle ou symbolique, et, fonctionnant comme capital culturel (objectivé ou incorporé), assurent un profit de distinction [...] et un profit de légitimité, profit par excellence, consistant dans le fait de se sentir justifié d'exister. (BOURDIEU, 1979, p. 252).

de arte, permaneça como a referência do campo¹⁰. No fundo é uma luta por espaços de dominação. A produção artística da periferia muitas vezes circula por públicos diversos, mas não encontra espaço de discussão nas rodas da “alta cultura”. Não faltam opiniões que as apontem como exemplo de produção de baixa qualidade e degeneração da cultura. Mas esses argumentos apenas mascaram o fato de que essas produções não são incorporadas ao conjunto do que é legitimado, pois isso alteraria o paradigma da arte “válida” e o campo de forças entre aqueles que estabelecem o que deve ou não ter valor. Janet Wolff, pensando sobre os mesmo parâmetros, resume a questão:

(...) Além disso, julgamentos e avaliações dos trabalhos e escolas de arte, determinando sua colocação subsequente na história literária ou da arte, não são simplesmente decisões individuais e “puramente estéticas”; são eventos socialmente permitidos e construídos (in: SMIERS, 2006, WOLFF, 1989, p.40)

O que vale ser dito mais uma vez é que apreciar arte é uma experiência individual e subjetiva, na qual não existe certo ou errado, que uma das variáveis da obra artística é a sua polissemia, sua capacidade de comunicar um universo de fatos sem que um deles deva ser considerado legítimo. Não quero dizer aqui que essa constatação restringe ou inutiliza o trabalho do crítico, que existe para conduzir o olhar para uma das muitas possibilidades de apreciação, contudo, há de se deslindar o sentido político ou as políticas do sentido, da crítica, da teoria e da história da arte que se constituem em consonância com determinados interesses. Creio também que a mesma constatação só aumenta a responsabilidade do professor em ser um facilitador para o aluno das visões do todo e do detalhe, da cor e da ausência dela, da forma, da abstração etc.

Há ainda outro efeito desse doutrinamento do olhar, que acontece quando aqueles que são social e economicamente marginalizados optam por não fazer arte ou passam a menosprezar suas produções por entenderem que não poderiam entender nem participar da arte dita legítima. Desinteresse que pode vir deles, mas que não pode ser a eles imputado, como nos explica com veemência Roger L. Taylor:

¹⁰ O campo onde se desenvolvem essas lutas é chamado de campo de poder, sendo “o espaço das relações de força entre as diferentes formas de capital, e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo aos diferentes tipos de capital é posto em questão” (BOURDIEU, 1996, p.52). É no campo de poder que se travam lutas pela conversão de um tipo de capital em outro, na busca das melhores “taxas de câmbio”.

A vida “cultural” da nossa sociedade é uma farsa praticada contra o povo, que paga por isso de duas formas. Primeiro com seu bolso, que financia o sistema, ideologicamente comprometido com a “vida cultural”. Segundo por uma sensação geral de inadequação (velada) quando se percebe a gama de habilidades que a ordem social exige. As massas deveriam se interessar por atividades “culturais”, para constatar que tudo não passa de uma farsa e assim aprender a resistir a elas. (TAYLOR, 2005, pg. 11)

Taylor considera que a Arte – da maneira como foi outorgada – faz surgir práticas conceituais que vão contra os interesses da maioria das pessoas e que isso vem acontecendo sem que se perceba. O autor denuncia um consenso na estrutura societal que conspira para um processo de condicionamento psicológico excludente. Fica claro que, assim como outros campos do saber, a Arte não passou incólume pela imposição de uma forma de ver e ser visto que os dominantes vêm construindo ao longo dos anos. Esses padrões verticalmente impostos dão conta de uma Arte válida, valorizável e uma Arte menor, periférica¹¹.

De fato, os universos onde a Arte se faz presente não conferem a ela o caráter de algo compartilhável por todos. Em outras palavras: o ambiente de produção artística contemporânea (o mundo das galerias, ateliês, museus e demais espaços privilegiados da Arte) é excludente e não está preocupado em democratizar suas produções.



Devemos reparar como antidemocraticamente está estruturado o campo de apreciação da Arte. A produção artística dita válida, aquela que merece ser olhada só ganha esse estatuto se está em um espaço destinado a esse propósito, ou seja, a galeria, o museu. Se não está lá, é porque não é arte ou não foi referendada pelas pessoas “pretensamente autorizadas”: os especialistas, que podem atestar o que é

¹¹ Os termos centro, periferia e demais palavras são aqui usadas no sentido de evidenciar polarizações correntes na qualificação dos trabalhos artísticos. Evidentemente, não há uma ratificação de minha parte a essas terminologias. O que se procura, ao longo do trabalho é “desantagonizar” essas duas partes de um campo estético único e aumentado. A utilização dessas expressões, que já gozam de um entendimento por parte do leitor, tem o intuito de trazer à luz a forma desigual e injusta de organização e distribuição do saber estético, e mesmo que veladamente, do próprio ensino da Arte.

arte. Portanto, os demais espaços, muros, casas, quartos, clubes, escadas e demais manifestações em espaços públicos devem ser considerados prejuízos a ordem urbana e não Arte. Essa forma de referendar o que se produz esteticamente a partir de um *lócus* privilegiado exclui boa parte da população. Ao instituir nessa frágil rede de validações, essa organização também afasta novos apreciadores, visto que para transitar nesses lugares (museu, galerias, palácios) se exige uma *héxis* corporal, uma maneira de se comportar, que em geral está em dissonância com a maneira como as classes populares, e mesmo médias se manifestam.

Essa auto-exclusão é um dos efeitos perversos da luta dos grupos sociais pelo estabelecimento dos paradigmas do campo da arte, dentre os quais podemos citar: originalidade, raridade, ineditismo... O que não se percebe é que isso faz parte de um jogo do poder que mantém sufocada a possibilidade de mudança e de perda de *status*.

A qualidade ou importância dada a uma obra de arte é, portanto, um conceito relativo. Existem enormes diferenças de qualidade dentro de cada área distinta de produção artística e as pessoas ligadas a certos gêneros acreditam saber porque algumas produções artísticas são melhores do que outras. Entretanto, em um contexto social mais amplo, são sobretudo outros critérios e, não a qualidade, o fator decisivo para que alguns trabalhos sejam projetados mais ou menos numa sociedade. Não é fácil distinguir quais os critérios de maneira geral, pois eles mudam de acordo com a sociedade ou época. (SMIERS, 2006, p.17)

A arte pode ser muitas coisas, mas não é monolítica, apesar de tantos tentarem mostrá-la dessa forma. É o que o pesquisador Joost Smiers quer nos dizer na passagem enxertada acima. A pluralidade na produção e na apropriação da arte não exclui a possibilidade de estabelecer leituras de valor (qualidade). O que não deve ser considerado como verdade é que há apenas uma leitura “válida” e sim que existem inúmeras formas de desfrutar da produção artística.

O autor do livro *Arte Sobre Pressão* (2006) alerta que a arte está carregada de ideologia, é que é preciso atentar para essa dimensão quando estamos defronte dos produtos culturais, como cinema, música, livro, obra:

A arte – esta forma específica de comunicação humana – molda nossa estrutura psicológica, nossas emoções, nossa linguagem, nossa visão e avaliação, nossa compreensão do passado e do presente, nossos sentimentos, sobre as pessoas e nossa sensibilidade. Ela é uma importante produtora de nossa ideologia. (idem, 2006, p. 30)

Logo, é preciso lembrar que subjacente aos produtos culturais estão as mensagens que a própria obra quer passar, mas também a da indústria cultural que está em busca de negócios lucrativos. Smiers se dedica a essa questão, pensando sobre a influência que os grandes grupos de comunicação mundiais (*American Online, TimeWarner, Disney*) exercem sobre as culturas locais, e como isso pode abafá-las ou colocá-las em uma posição periferizada.

É importante notar aqui uma mudança de escala de análise. Enquanto Bourdieu nos permite olhar para os mecanismos nos quais os grupos sociais estabelecem seus padrões de validade e de legitimidade dentro de cada sociedade, nas relações individuais, Smiers salienta como as produções nacionais, e mesmo globalizadas, atuam sobre as produções marginais, causando muitas vezes os mesmos processos de re(des)valorização das produções artísticas. O pesquisador holandês resume bem a problemática colocada pelos dois autores:

Nas sociedades ocidentais, o pensamento dominante é de que existe apenas uma cultura de valor - a própria, e que a arte seria a mais alta representação dessa cultura. Os ocidentais sabem agora que existem muitas culturas, no sentido antropológico amplo, dentro das quais diferentes formas de arte desempenham papéis distintos. Isso significa que o que tiver sido considerado de valor num campo amplo da arte é, portanto, uma questão de julgamento pessoal e social. Entretanto, qualquer avaliação sobre cultura é também, indubitavelmente, resultado de lutas de poder social, inclusive sobre quem tem condições de influenciar mais ou menos efetivamente os julgamentos de valor de muitos setores de uma população específica ou de uma sociedade. (ibidem, 2006, p. 31)

Apesar de discutirmos aqui dois autores que mostram como é artificialmente produzida a “arte legítima” com seus espaços privilegiados e fechados para os entendidos, essa visão do mundo hierarquizada ainda prevalece e se torna ainda mais distante da realidade de boa parte da população quando pensamos no leilão de arte. O *lócus* onde facilmente podemos identificar as estratégias de reconversão de capitais (de dinheiro – moeda mesmo – em prestígio – possuidor de obras de arte), onde atuam diversas pessoas – colecionadores, bancos, negociadores do mercado, especialistas, marchands – que vão ditar o “valor” literal da obra, estabelecendo ou ratificando a hierarquia do campo da arte.

É preciso lembrar o quanto tal realidade soa despropositado para aqueles que não conhecem esse universo, e, ao parecer assim o mistifica, passando uma mensagem de que realmente há algo ali que só pode ser compreendido pelos “iniciados”, que não é qualquer pessoa que pode entrar nesse mundo. Fato que

trabalha para a criação de espaços de exclusão, quando na verdade o que se pratica no leilão não é verdadeiramente uma reverência ou um debate sobre a arte e seu universo, mas sim uma transação comercial.

Há vários grupos poderosos envolvidos na determinação dos valores. Eles observam-se cuidadosamente, a cada minuto. Nesse processo intenso, alguns produtores são, de repente, “super” ou “subavaliados”; ou todos os produtos caem ou sobem inesperadamente. (...) Alguém que só acompanhe debates sobre estética pode ignorar o fato de que preferências estéticas são geralmente o resultado das estruturas de poder subjacentes e dos mecanismos de seleção. (SMIERS, 2006, p. 80).

Tanto Smiers como Bourdieu estão olhando para as estruturas que conformam o mundo da arte, mas essa uma das várias maneiras de se entender o mundo da arte. Existem outros pesquisadores que abordam essas problemáticas (arte legítima, ineditismo, originalidade, beleza...) de outra forma, como veremos a seguir com Howard Becker (1984).



1.1 Mundo da arte: consensos e valores

As reflexões de Becker sobre o campo da arte já partem de um patamar metodológico diferente do apresentado até agora. Para ele, o que vai determinar os padrões vigentes no mundo da arte são as relações estabelecidas entre as pessoas, naquele dado momento, em dada época. São convenções firmadas entre os agentes que passam a orientar as relações entre a produção artística e o público, ou entre os próprios artistas e deles com os colecionadores e curadores.

Ele procura entender como os mundos institucionalizados se mantêm por meio das interações face a face, e que no mundo da arte isso também representa tensões que vão sendo moldadas até a conformação de consensos. Para Becker, a maioria dos participantes do mundo da arte faz julgamentos estéticos: bonito, arte,

não-arte, boa arte, arte ruim. Tais julgamentos são uma parte importante do corpo de convenções que permitem aos membros de arte agir de forma coletiva (1984, p. 131).

Além disso, uma estética coerente e defensável ajuda a estabelecer valores e consequentemente a regularizar práticas. Estabilizar valores não é só um exercício filosófico. Os participantes do mundo da arte que concordam sobre o valor da obra podem atuar segundo padrões aproximadamente similares. Ao promover uma base na qual as pessoas podem fazer avaliações de forma confiável e segura, uma estética torna possíveis padrões regulares de cooperação. Quando os valores são estáveis, e pode-se garantir essa estabilidade, outras coisas igualmente se estabilizam – o valor monetário das obras e, portanto, dos arranjos financeiros sobre os quais o mundo da arte funciona, as reputações dos artistas e dos colecionadores, e o valor de coleções institucionais e de particulares [...]. (BECKER, 1984, p.134)¹²

Tais acertos coletivos não excluem a existência de “batalhas” onde são apresentados os argumentos para convencer os participantes do mundo da arte de que tal escola ou produção artística deve ser reconhecida neste universo e qual não terá seu lugar ao sol. Portanto, não é em um ambiente de neutralidade que tais consensos são alcançados, mas sim em cenários de disputas, pois como salientou Smiers, o que está em discussão não é somente uma abstração filosófica, mas a alocação de recursos financeiros (apoio para produção e exposição de obras...).

Ele ressalta que mesmo os padrões estabelecidos pelo consenso podem mudar. Os artistas e outros participantes do mundo da arte fazem ajustes dia a dia nos conteúdos e nas aplicações das definições anteriormente acordadas. Tais processos não acontecem sem que os participantes reflitam sobre as consequências de seus acordos. Eles temem ser muito restritivos, o que poderia constranger alguns artistas e até mesmo reprimir sua capacidade criativa (p. 156), ao superestimar as produções do campo. Entretanto, Becker aponta que há uma saída quando os padrões de arte estabelecidos não dão conta das novas produções, quando não são capazes de compreender e abarcar o novo:

Mas se arte é o que um mundo da arte ratifica como arte, uma alternativa existe, [...] a estratégia de organizar do zero um mundo da arte que ratificará como arte o que for produzido. Na verdade, a estratégia foi usada frequentemente e com

¹² Tradução livre, no original: “Furthermore, a coherent and defensible aesthetic helps to stabilize values and thus to regulate practice. Stabilizing values is not just a philosophical exercise. Art world participants who agree on a work’s value can act toward it in roughly similar ways. An aesthetic, providing a basis on which people can evaluate things in a reliable and dependable way, makes regular patterns of cooperation possible. When values are stable, and can be depended on to be stable, other things stabilize as well – the monetary value of works and thus the business arrangements on which the art world runs, the reputations of artists and collectors, and the worth of institutional and personal collections [...]”

sucesso considerável. Muito outros a tentaram e falharam, mas isso não significa que não é uma possibilidade razoável. (idem, 1984, p. 156).¹³

Portanto, Becker não descarta que o mundo da arte também é feito de exclusões e que há um movimento por parte dos artistas não reconhecidos por criar seu próprio espaço. Há um salto aí considerável em relação a abordagem bourdiesiana, que não abria espaço para essas fugas e possibilidade de respiração da arte não legitimada. O pesquisador americano nos auxilia ao mostrar como o mundo da arte está organizado e que são esses consensos que vão influenciar a recepção do público e também o ensino da arte. Entretanto, ele destaca que o modo atual como a arte está institucionalizada ainda precisa lidar com uma visão do campo artístico fortemente associada ao mérito e a aptidão de fazer a obra, principalmente a arte contemporânea, exemplificada pelos trabalhos de Andy Warhol e Marcel Duchamp.

A crítica que o senso-comum faz dessas obras é a de que qualquer um poderia criá-las, que elas não requerem habilidade ou inspiração, que elas não reproduzem nada da realidade, pois elas são realidade, que elas não expressam nada de interessante, porque não são nada além de objetos corriqueiros. (ibidem, 1984, p.146)¹⁴

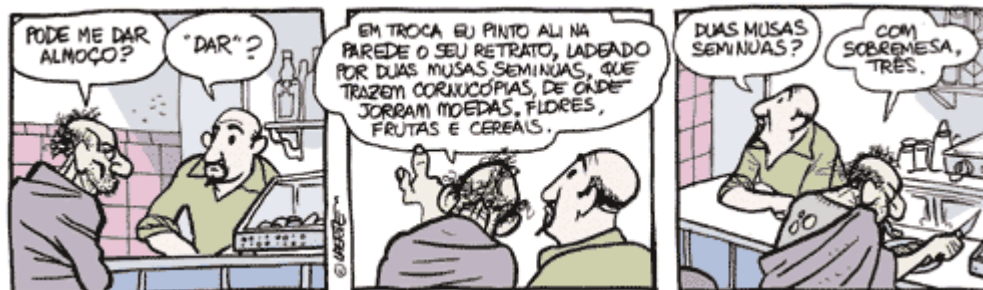
A produção contemporânea pode ser interpretada como a arte alternativa (no seu lançamento, hoje ela já ocupada um lugar de destaque nos museus) que conseguiu ser incluída nas escolas e nos debates entre os participantes do mundo da arte, entretanto, ainda encontra-se separada do grande público, que não consegue ver valor estético em objetos tão “próximos do mundo comum”.

Para a socióloga Nathalie Heinich, que se dedicou aos estudos de sociologia da arte, a dificuldade do público está em separar da obra alguns conceitos que estão enraizados no mundo da arte como originalidade e inspiração. Na visão da autora, subjacente a essa repulsa, repousa uma argumentação de ordem econômica, onde o “valor” e a “beleza” da obra se relacionam intimamente com o esforço do artista na sua produção. Há uma dificuldade em dissociar os dois universos, o artístico do econômico, o mérito da recompensa. Sendo essa uma das explicações possíveis

¹³ Tradução livre, no original: “The commonsense critique of these works is that anyone could have done them, that they require no skill or insight, that they do not imitate anything in nature because they are nature, that they do not express anything interesting because they are no more than commonplace objects.”

¹⁴ Tradução livre, no original: “But if art is what an art world ratifies as art, an alternative exists, (...), the strategy of organizing de novo an art world which will ratify as art what one produces. In fact, the strategy has been used often and with considerable success. Many more people have tried it and failed, but that doesn't mean it is not a reasonable possibility.”

para que muitos não compreendam o mercado das artes, com seus valores astronômicos, principalmente se a obra em questão é um exemplar de arte contemporânea.



A pesquisadora vai adotar uma perspectiva que leva em consideração os valores que são atribuídos às obras de arte, ou seja, para ela o que vai definir a validade ou não de um produto artístico é o julgamento estético feito por aqueles que participam do mundo da arte. Ao objeto será dada uma escala de valor (escala de grandeza) que vai do mais belo ao menos belo, do mais interessante ao menos interessante...

Aos desacordos fundamentais sobre os valores em jogo se somam os mal-entendidos acerca do que é visto: mal-entendidos que nascem do deslocamento entre a referência mobilizada pelos não especialistas e pelos especialistas em arte contemporânea. Para os não iniciados, a referência espontaneamente solicitada para perceber um objeto não tendo as características canônicas de uma obra de arte tende a ser as do mundo da vida, aquelas as quais se aplicam os valores do mundo ordinário; para os iniciados pelo contrário, o referencial unicamente pertinente é o da História da Arte – e uma história da arte muito especializada, que excede largamente a cultura escolar. De sorte que se os forasteiros têm, a evidência, de mal “compreender” a arte contemporânea, os iniciados não são melhores equipados para “compreender” a incompreensão dos forasteiros. (HEINICH, 1996, p.201)¹⁵

Essa abordagem permite pensar que os valores não estão engessados, mas são mutáveis em função dos grupos que admiram a obra, da época em que vivem, das realidades que encontram... Dessa possibilidade de mudança de valor é que nasce a chance de que o urinol possa ser exposto em um museu, ao invés de ser colocado no banheiro ou renegado nas suas características artísticas. Visto que o

¹⁵ Tradução livre, no original: “À ces désaccords fondamentaux sur les valeurs en jeu s'ajoutent les malentendus quant à ce qui est vu : malentendus nés du décalage entre le référent mobilisé par les non-spécialistes et par les spécialistes d'art contemporain. Pour les non initiés, le référent spontanément sollicité pour percevoir un objet n'ayant pas les caractéristiques canoniques d'une oeuvre d'art tend à être Le monde vécu, auquel s'appliquent les valeurs du monde ordinaire ; pour les initiés par contre, Le seul référent vraiment pertinent est l'histoire de l'art — et une histoire de l'art très spécialisée, qui excède largement la culture scolaire. De sorte que si les profanes ont, à l'évidence, bien Du mal à «comprendre» l'art contemporain, les initiés ne sont pas mieux équipés pour «comprendre» l'incompréhension des profanes.”

pertencimento de um objeto artístico ao mundo da arte não está somente relacionado ao seu registro estético, mas à exigência mesma de uma avaliação sob a escala de valores vigente para aquele grupo, o que importa é o valor projetado sobre o objeto, a resultante de uma operação de valorização, e não as propriedades objetivas do objeto em questão.

A leitura de Heinich concede a palavra para a audiência, para que esta possa se exprimir sobre a arte contemporânea. No caso, seu objeto de estudo, mas podemos estender a proposta e pensar na possibilidade de dar a voz para apreciação da arte em geral. Com essa saída, segundo a autora é possível escapar de certas análises do campo da sociologia que reduzem o objeto e a atividade artística a um contexto econômico, social ou a um *habitus*.

1.2 Conclusão do capítulo 1

A passagem pelas diversas tradições teóricas, algumas contraditórias, no estudo da arte-educação, mas também do mundo da arte nos põem em uma posição confortável para seguir com a pesquisa. Esse conforto não é dado por termos alcançado verdades incontestes, mas advém da crença de que não há caminho único para se chegar ao trabalho de campo e que esse universo é rico em fornecer aos estudiosos, possibilidades de entrada, seja pela abordagem estruturante de Pierre Bourdieu, onde o indivíduo aparece como a resultante de histórias e processos antes deles realizados, seja pelo lado do interacionismo simbólico de Howard Becker, em que as relações assumem o papel principal e no qual a busca pelo consenso é o caminho para o estabelecimento de paradigmas do mundo da arte. Ou ainda pelo olhar da valoração, proposto por Nathalie Heinich, que dialoga com a produção mais recente da arte e enfoca as perspectivas do público, sem negligenciar que tais espectadores são atravessados pelos julgamentos estéticos nos quais foram socializados.

Os estudos de Taylor e Smiers por sua vez ampliam o olhar. Ao se debruçarem sob processos globais e econômicos desvelam situações onde a Arte assume o lugar de inimiga ou de aliada dos públicos. Depois dessa revisão da bibliografia, veremos como a observação da realidade e o contato com os alunos dialogam com esses estudos.





2 ARTE VIA SEU ENSINO E ENSINO VIA ARTE

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

A escola é, muitas vezes, o primeiro espaço de efetiva socialização fora do seio da família e do ambiente doméstico. É nela que travamos o contato diário com a coletividade, com a alteridade, com a diferença. É lá que experimentamos e aprendemos a lidar com as sistematizações que, antes de nós, foram feitas de “todo o conhecimento do mundo”. E é na escola – sobretudo para aqueles que nasceram em um lar onde (por quaisquer motivos) os “valores artísticos” não são assunto corriqueiro – que começamos a exercitar com frequência o vocabulário e as práticas do mundo das artes.

Em muitas das oportunidades que tive de sugerir temas às aulas das quais participei como visitante, propus aos alunos, já que se tratava de uma aula de artes, que pensassem em um ambiente onde se daria, naquele instante, uma vernissage, a abertura de uma exposição de obras de arte. Sem suggestioná-los com exemplos, eu fazia algumas perguntas: Como estava arrumado o espaço? Como eram as pessoas? Como estavam vestidas? Sobre o quê conversavam? Essa forma de introduzir um tema de maneira informal muitas vezes se mostrava como ponto de partida positivo ao fornecer as opiniões dos jovens sobre o assunto e estabelecer um terreno para a aula que se desenrolava. Nesse caso, as respostas às minhas

perguntas muitas vezes descreviam (como se pode imaginar) um lugar que não se parecia em nada com a sala de aula onde estávamos: “Professor, eles estão bebendo champanhe, né?” “Salto-alto e meia-fina”. “Acho que não precisa botar gravata pra ir em exposição, mas se o lugar for muito chique, fica maneiro o cara botar um blazer e tal...” “Ih, mas aí tem que ter um ar-condicionado poder”.

Usando as informações de que dispunham os alunos imaginavam e descreviam com detalhes uma situação que não fazia parte de suas rotinas. Embora eu chamasse atenção para o fato de que talvez não fosse preciso tanta afetação para se viver a arte, caricaturar essa distância, com certo deboche, era muitas vezes o objetivo maior da fala de alguns deles.



No entanto, ao serem perguntados se poderíamos falar de arte ali mesmo, na escola, sem champanhe ou gravata, a resposta era decidida: “Ué, claro!” ou até meio ofendida: “Se a gente fosse lá, ia ficar tudo barrado na porta, mas nós é gente também”. Esse tipo de posicionamento somado às descrições detalhadas do que seria um ambiente “artístico” dão indícios de que o distanciamento do mundo-da-arte do ambiente escolar não pode ser imputado a uma possível falta de interesse dos alunos pelo mundo-da-arte. Os assuntos referentes à arte contemporânea (seja nos campos experimentais da *body-art*, das performances, da arte de rua, do uso da tecnologia etc) são vistos com desconfiança mesmo pelos professores e por isso não são temas das aulas de Artes e não fazem parte do cotidiano dos alunos. A máquina escolar deixa assim de funcionar como semeadora de um futuro público interessado em arte. Porque a arte legitimada e instituída parece tão apartada da realidade escolar? Qual é essa Arte que está na arte-educação? Com esses e outros questionamentos em mente inicio aqui uma série de descrições do que observei na pesquisa de campo.

“Arte é quando a gente faz o que quer”. Foi o que me respondeu Mariana, com um sorriso que não cabia no seu rosto de menina de 12 anos. Mariana é aluna

daquele colégio situado na região metropolitana do Rio. Sua fala é de um impacto enorme não só porque explicita o caráter libertário e contestador que a arte pode ter (e é ótimo quando tem), mas, também, porque trata esse universo (tantas vezes excludente e discriminador) como algo ao seu alcance (“a gente faz”). A escola de Mariana enfrenta problemas comuns à nossa rede educacional, mas nada disso impediu que respostas espontâneas como a sua fossem coletadas dentro dessa instituição e das outras visitadas.

É certo que muitas vezes, os jovens se esforçam em responder algo que para eles é o que um professor de artes gostaria de ouvir. Diego, por exemplo, precisou refrear os movimentos corporais constantes, típicos de quem tem 13 anos, para refletir e disparar: “Arte são as coisas bonitas que tem no mundo”. “Ué”, rebati, “Mas então não existe arte que seja feia?” Achava eu que estava instigando o garoto, mas ele não precisou de tempo para contra-argumentar destruidor: “Ah, existe sim. Mas mesmo assim é bonito que ela seja feia”. Mesmo desconcertado, perseverei no intuito de confrontar Diego: “E coisa bonita que não seja arte? Existe?” Foi a deixa que ele precisava pra incluir na roda o tema da libido e talvez assim, deixar claro que a conversa era de igual pra igual: “Claro, professor! O senhor já viu a Jaqueline da [turma] 802?” Foi gargalhada geral nas carteiras em volta.

Não foi preciso que essa garotada estudasse estética ou história da Arte, nem que frequentasse galerias conceituadas de Arte contemporânea para construir raciocínios que dão conta de compromissos importantes desse campo da produção humana. Seja no ensino médio, no oitavo ano, ou mesmo no sexto, façam parte de camadas destituídas dos privilégios de fruição artística ou não, os alunos demonstram saber que Arte é a expressão livre e concretizada de pensamentos e que não têm mais o imperativo da beleza como objetivo principal. Esses entendimentos aparecem nos discursos, nas produções cotidianas, nas escolhas e gostos (sempre variados e mutantes) que os jovens manifestam.

Os comportamentos observados no trabalho de campo demonstram que na sala de aula, não existe uniformização de identidades, pois cada sala, guardando sua singularidade, enquanto coletivo de alunos, é uma sala com uma “personalidade” própria; assim como cada indivíduo ali integrante é único. Por mais afastada dos centros urbanos dos quais gravita, a sala de aula está inexoravelmente plugada em um planeta cada vez mais evidenciado como tessitura de diferenças,

como jogo permanente de trânsitos intensos, cruzamentos, negociações e adesões provisórias. Assim, é a cada dia mais evidente que cada pessoa é um universo plural de possibilidades de pertencimento, se tornando cada vez menos útil recorrer às taxonomias socioantropológicas, categorias de identidade ou aceitação de permanências e estabilidades (CANEVACCI, 2005).

De fato, tantas vezes, os alunos nos dão indícios de que poderiam ser rotulados (embora aqui possamos questionar a utilidade dessas rotulações) como funkeiros, evangélicos, surfistas, umbandistas, pichadores, intelectuais, roqueiros ou mais de uma dessas classificações ao mesmo tempo. A abundância de imagens em suas rotinas é flagrante. O fato de habitarem em bairros mais periféricos em relação ao centro urbano não os impede de constantemente mergulhar numa torrente de informações visuais produzidas por mídias muito diversas, mas com intenções muitas vezes (como já dito) apenas de ordem mercantilista.

O conhecimento de que a apropriação do saber é individualmente variada permite que se fuja de um recorrente modo de compreensão da arte: o de um juízo de apreciação imediato (disso eu gosto; disso eu não gosto). Gostar de algo e poder dele desfrutar é sempre muito positivo, mas associar a Arte apenas ao gosto é uma maneira de limitá-la, no sentido de que o gosto passa por um conjunto de disposições de apreciação, que são coletivamente produzidas e difundidas, enfim, o gosto se insere no campo da cultura e ambos se inter-relacionam.

Nesse ponto Clifford Geertz vem novamente ao nosso auxílio: “estudar arte é explorar uma sensibilidade; de que esta sensibilidade é essencialmente uma formação coletiva” (1997, p.149). O antropólogo nos diz que a sensibilidade é particular, na acepção de que cada um detém seus cinco sentidos e eles se mobilizam de forma única em cada um de nós, mas é também coletiva, pois os sentidos são mobilizados de acordo com orientações e códigos de apreciação que estão para além do indivíduo. A exploração da arte e a percepção dela são orientadas pela cultura e boa parte da elaboração dessa forma de proceder é fornecida pela escola. Daí ter ela um papel fundamental no despertar da sensibilidade ativa, que permite como resultado não um conjunto de modos de olhar a arte (regras e procedimentos), mas um espectro aberto de possibilidades de olhar, tocar, cheirar, provar, produzir, refletir, interagir, viver...



Os múltiplos sentidos são resultados da troca de referências de cada aluno e estão constantemente abertos a estímulos de fontes emissoras do mundo (o outdoor, o vídeo, a arquitetura, a arte de rua, de galeria, popular, erudita ou de massa). Se pensarmos assim, cada turma terá (e sempre tem) suas respostas particulares para apreciar a arte, pois cada grupo de alunos traz suas experiências, com evidentes pontos em comum, já que estão ensejadas em uma mesma cultura, que permite a comunicação e a troca. Ainda segundo Geertz; “a arte e os instrumentos para entendê-la são feitos na mesma fábrica” (1997, p.178), porque, como salientamos, o artista comunica sua obra dentro de um contexto compartilhado, suas referências também estão plantadas na cultura do apreciador de sua manifestação artística.

Entretanto, podemos fazer um alargamento da proposta do antropólogo ao dizer que nada impede (a não ser a guerra ou a boa vontade) de que as diversas fábricas do mundo, as diversas culturas, possam compartilhar seus instrumentos. Não existem proibições à inter-relação entre as “fábricas”, seus instrumentos de apreciação e suas intra-estéticas.

Ocorre que nem sempre a escola se mostra preparada para lidar de igual para igual com esse quadro de complexidade. Problemas como falta de verbas, deficiências de infra-estrutura, profissionais despreparados e/ou desmotivados, entre outras manifestações de precarização existem na nossa enorme rede de ensino (números no Anexo B) e frequentemente são listados como principais responsáveis pelos resultados estatísticos negativos a que chegamos, inclusive em exames nacionais de desempenho escolar. Acreditamos, no entanto, que o campo da Arte-educação precisa enfrentar desafios de ordem cultural bem mais graves, para os

quais devemos voltar nossas atenções. Sem perder a dimensão de que lidamos com diversidade de saberes culturais, que é preciso democratizar os patrimônios culturais, sem esquecer de coletivizar e trazer à tona as manifestações periferizadas e as recém descobertas, emergentes.



2.1 Reflexões sobre o (in)visível: cotidiano e marginalização

*Um livro deve ser o machado que partirá
os mares congelados dentro de nossa
alma.
Franz Kafka*

A cada vez que produzimos um texto, estamos escrevendo sobre tudo aquilo que já foi escrito (CERTEAU, 1998, pg. 109). Procurei deixar claro nos capítulos anteriores, que me faço valer de uma ampla rede teórica norteadora de minha escrita, rede que possibilitou a concretização daquilo que pertencia apenas ao mundo das ideias. A ordem em que apareceram os nomes dos autores não deve ser entendida como uma escala de importância. A polisssemia da colcha de retalhos que é essa bibliografia é para nós uma exigência da atividade de pesquisa em uma contemporaneidade na qual os saberes se dispõem em redes de múltipla conexão. Existe ainda uma quantidade de leituras (bem como experiências em outras linguagens de expressão) que, perdidas no passado, foram fundamentais no universo de minha formação e que infelizmente não serão citadas na dissertação.

Cabe, porém destacar a importância desses dois franceses, que com suas teorias, enriquecerão nossos esforços em descrever o cotidiano e seus transbordamentos. Michel de Certeau e Michel Maffesoli possuem obras respeitadas em todo o mundo (não só no contexto das ciências sociais) e que podem facilmente dialogar entre si, complementando-se. Esse diálogo vem ao encontro do tema de

nossa pesquisa e seguramente possibilitará a construção de muitas pontes de sentido. Não pretendemos aplicar teorias de maneira técnica e linear, mas buscaremos entendimentos mais amplos e livres que respaldem o fluxo das narrativas.

As estratégias e táticas de Certeau são valiosíssimas na compreensão que precisamos fazer do contexto global e contemporâneo de dominação. No livro *A Invenção do Cotidiano* o autor demonstra que no turbilhão de discursos, atos, comportamentos e movimentações do mundo diário há cenários de extrema profundidade alcançáveis por observadores verdadeiramente preparados para a análise daquilo que parecia, aos olhos de todos, apenas aleatório ou caótico.

Certeau acende uma luz sobre o homem ordinário, a figura anônima vivendo um dia como outro qualquer. Seu olhar metonímico nos prova que essa pequena parte (antes banal e desprezível) tem muito a dizer a respeito do todo onde se insere e por isso deve ser entendida como objeto científico. Estava inventado o cotidiano, instância inescapável, na qual todos vivemos.

Voltar as atenções para o sujeito comum em sua rotina significa cessar o entendimento errôneo de que em sua situação de dominado não existe nada além de passividade. Fica claro que o consumo de ideias, valores e produtos por anônimos no cotidiano não é uma prática uniforme, nem resulta de puro conformismo ou apenas aceitação de imposições mercadológicas. Certeau é incisivo: “(...) é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas.” (1998, p. 273). Haverá sempre no consumo de bens culturais e materiais, apropriações e resignificações incontroláveis e imprevisíveis. Essas astúcias dos consumidores, mesmo que inconscientes, configuram um movimento de subversão e resistência às estratégias de dominação que sofremos diariamente. Certeau enxerga na vida social o elemento antidisciplinar advindo de lampejos espontâneos, criativos e particulares de cada indivíduo. Usando jargões militares ele nos explica melhor:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. [...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende [...] O que ela ganha

não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida, mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco. [...] O poder se acha amarrado à sua visibilidade. (1998, p. 99-101)

O potencial subversivo e/ou de negociação dessas táticas (observadas por Certeau num nível macro) muito interessa ao contexto de nossa pesquisa, na medida em que podemos observar diversos artifícios análogos desenvolvidos pelos alunos na vivência diária escolar (nível micro). A realidade desses jovens está submetida à conhecida hierarquia escolar que os localiza na base de uma pirâmide onde os diretores das escolas gozam do extremo topo e os professores ocupam algum lugar no meio. Aqueles em maior número, que conferem à escola todo seu caráter de dinamismo e que, portanto, deveriam ser os protagonistas, são na verdade os dominados, já que o contrato estabelecido é de que ali estão para aprender e obedecer.

Embora essa lógica não seja questionada de maneira discursiva e direta pelos alunos, há inúmeros indícios de que as táticas de resistência certeunianas se fazem presentes a cada instante. As diferentes formas de fazer uso do uniforme – algo que por definição deveria achatar todas as diferenças – é constante motivo de negociações entre alunos, inspetores e a direção. Não raro, os cumprimentos de saias voltam a encurtar depois que o autor da reprimenda não está mais ao alcance da vista. Os bonés desaparecem diante da inspeção na entrada e ressurgem milagrosamente colorindo as salas, distantes do olhar da diretora.

– Ô, Carlinho! Para de mandar torpedo pro meu celular senão eu vou te bloquear no meu MSN! – gritou uma menina no meio da aula.

O uso de telefones celulares é proibido nas dependências das escolas e os professores são instruídos pelas direções a repreender esses casos. Há profissionais que seguem essa cartilha cegamente, inclusive denunciando colegas professores que preferem fazer vista grossa diante de algo que já foi inteiramente difundido como hábito e que na maioria das vezes não chega a representar grande transtorno às aulas ou desrespeito aos docentes (como alegam os defensores da proibição). O fato é que muito antes de qualquer discussão de profissionais da escola a respeito desses desdobramentos da proibição, os alunos já sabiam

discernir os momentos em que poderiam usar seus aparelhos e diante de quem isso não causaria problema algum. Aqui não nos interessa falar de celulares ou bonés, mas dos sujeitos que encontram maneiras diferenciadas de marcar seus espaços identitários diante de valores externos, crenças e cerceamentos impostos.



No contexto particular das aulas de Arte, essas táticas fugazes serão entendidas e valorizadas também como manifestações de ordem estética fundadoras de micro-liberdades e resignificações de caráter emancipatório. O ato de prescindir do que há de limitador na hierarquia escolar pode nos aproximar dos alunos, num sentido de exercício de confiança, afeto e conforto tão necessários às atividades de fruição e criação artísticas. É também nesse sentido, que às vezes me sinto tentado a apelidar a Arte-educação de disciplina indisciplinada.

A vida cotidiana é o lugar [...] de todas as tolerâncias, de todos os vícios, também de muitas virtudes. Além dessa pluralidade do ser, [...] o cotidiano é uma espécie de nicho. Um refúgio ao qual voltamos quando a vida nos fere, ou quando as pressões políticas, econômicas, profissionais, tornam-se muito fortes. Regressão, sim, mas regressão fundadora, ou pelo menos reconfortante, já que permite reconhecimento e nova partida (MAFFESOLI, 2003, p.63).

Igualmente devoto dessa poética cotidiana (como vimos acima) que confere ao ordinário de nossas vidas, o status de obra de arte, Michel Maffesoli contribui também ao valorizar a energia da ação coletiva e destacar a potência das culturas juvenis, sobretudo no livro *O Tempo das Tribos*. Outras obras como *A Lógica da Dominação*, *A Sombra de Dioniso* e *Elogio da Razão Sensível* lançaram luzes esclarecedoras ao contexto dessa pesquisa.

Maffesoli (1998) rememora as teorias freudianas ao apontar o retorno daquilo que havia sido recalçado anteriormente pelos períodos modernos em que vivemos uma era dominada por saberes absolutos, exatos, racionais, cientificistas etc. Para ele é o momento de erigirmos um saber dionisíaco, ou uma *libido sciendi* atenta às

paixões e emoções que afetam os fenômenos humanos. Assim estaríamos mais próximos de uma análise que entende o mundo também como algo imaginal e simbólico. Esse reencantamento diante do mundo estaria flagrante na maneira como consumimos, nos organizamos em tribos (cheias de simbolismos e identidades estetizadas), renovamos crenças religiosas ou nacionalistas e nos unimos em torno de símbolos totêmicos, como os times de futebol e os ídolos da música pop.

– Qual é o teu time, professor?

– Eu não me ligo muito em futebol...

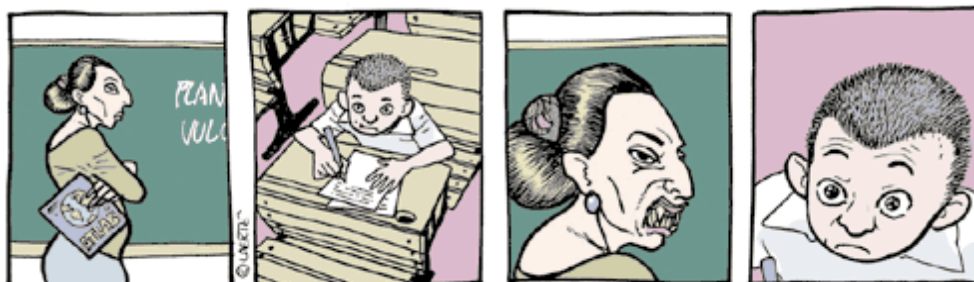
– Ih, professor... Eu acho que tu é América, né não?

Os ideais positivistas e democráticos próprios da modernidade (e tão presentes ainda em tantas instituições e mentalidades contemporâneas) estariam sendo substituídos por ideal mais comunitário com ênfase no presente, nas manifestações de pertencimento e numa cultura privilegiadora do sentimento. Os laços sociais estariam se convertendo em laços emocionais e a razão abstrata moderna estaria hibridizando-se com uma razão sensível.

Sempre flexibilizando conceitos em favor de uma escrita livre de engessamentos teóricos, Maffesoli denuncia que a Arte não cumpre mais seu papel de cimento societal, pois foi sequestrada pelo capitalismo. A saída para isso estaria nessa política de fruição que valorizasse o que há de estético nos pequenos aspectos cotidianos, assim como propomos nesse trabalho: A produção estética sendo a própria condição humana.

O entendimento que fazemos das imagens a partir de Maffesoli confere a elas um papel de comunhão e coesão social, já que elas têm o poder empático de produzir sentimentos de amplo alcance coletivo, na medida em que são pulverizadas pelos meios de comunicação de massa, itens tão rotineiros nas vidas dos jovens alunos que se encontram na escola e conversam sobre o que viram na véspera em determinado canal de TV ou combinam encontros virtuais em redes de relacionamentos como o popular *Orkut*.

O ambiente teórico descrito por Maffesoli, portanto, dialoga em diversos níveis com a prática que estamos vivenciando no cotidiano das aulas de Artes o que reforça sua importância em nossa rede teórica.



2.2 Escola una x alunos múltiplos

Eu ia à escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava.

Se você estava no primeiro ano, ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano, seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E para falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava, e a gente nem podia respirar direito...

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

Ruth Rocha

De maneira direta e lírica a epígrafe escolhida para esse subcapítulo dá conta de uma das preocupações dessa pesquisa. Ruth Rocha acerta em cheio ao descrever o achatamento que a instituição escolar provoca na rotina dos jovens alunos. Numa tentativa equivocada de viabilizar a educação, as ações reguladoras da instituição escolar agem muitas vezes achatando diferenças e tomando a complexidade diversa dos alunos por massa homogênea.

Alguns indícios desse *modus operandi* são fáceis de serem observados e se tornaram tão corriqueiros, que já não são questionados. Passamos a pensar que a escola precisa ser assim. O aferimento das presenças pelo recurso da chamada se torna muito mais prático e rápido quando são usados apenas números em vez de

nomes completos. Sendo chamados por numerais (que ainda são obrigados a decorar), os alunos são privados de terem em circulação um crucial fator de identidade e socialização: seus nomes próprios.

Só depois de numerados, uniformizados e organizados em filas de carteiras iguais, os alunos podem começar a aprender, ou melhor, podem começar a ouvir o que os professores escolhem como conteúdo. Depois de um determinado tempo, a massa homogênea de alunos terá seus conhecimentos testados em provas e aí sim será feita uma distinção precisa e numérica entre tantos. Os que prestaram atenção no que foi dito e fizeram as lições, ganham notas altas; os demais (que por vezes serão informados de suas notas baixas em voz alta diante da turma) podem até precisar repetir o ano.

Findada a trajetória escolar, terá início a vida adulta e a necessidade de colocação profissional e demais inserções. Ocorre que o sucesso na escola já não é mais capaz de dar garantias de acesso aos círculos que cumprem essas necessidades. De diversas maneiras, em entrelinhas de falas, em manifestações mais evidentes ou mesmo em discursos que depreciavam a instituição escolar (“só venho aqui para pegar esse diploma”), os jovens com os quais convivi demonstraram essa preocupação:

– A gente estuda pra ser alguém nessa vida. Minha mãe falou que não quer nenhum vagabundo lá em casa...

– Pra quê prestar atenção nesse papo aí? Eu não vou arrumar emprego nenhum sabendo o que é essa parada de mosaico...

Apesar de todas essas imposições e limitações da escola ainda guardamos conosco a sensação de a vida escolar é fonte de boas experiências para quem a vive e mesmo uma fonte de boas memórias para aqueles que já passaram por ela. Penso que os afetos, as amizades e a estetização da vida é que tornam esse percurso mais palatável.

Em uma das escolas da Tijuca, a diretora (sempre presente e atenta aos assuntos trazidos por alunos e professores) volta-se finalmente para uma aluna que adentrara sua sala, fazia muitos minutos, chamando-a pelo nome:

– Fala, Luciana. O que é que você quer?

– Eu vim buscar o uniforme.

– Sei. E eu quero saber por que a senhora não tem vindo às aulas... Aí... só veio buscar a camisa agora.

– Não... Eu tô vindo Dona Marlene. Eu tô vin...

– Olha, Luciana você trata de estudar e vê se não abandona a escola de novo, que você é muito nova pra desistir dos estudos e ficar por aí solta na vida...

– Que isso Dona Marlene, eu não vou largar a escola, não...

– Você não tem nada que ficar arrumando filho por aí, nem ficar dependendo de homem pra viver, que você não precisa disso. Depois o homem te larga no mundo (porque você sabe que é assim) e aí eu quero ver... – Nesse momento julguei que a diretora num excesso de preocupação, estava invadindo um espaço privado da aluna, mas ao mesmo tempo o sorriso envergonhado de quem se desculpa, no rosto de Luciana, me fazia crer que as cobranças da diretora eram um pouco rudes, mas com um viés feminista sinceramente bem-intencionado, e que eu não conhecendo a jovem não poderia compreender bem a situação.

– Não, não, Dona Marlene, pode deixar que eu vou estudar.

– Vê lá, hein? Eu tô de olho! Aproveita e leva o livro de Química que já chegou... Vai, vai!

A diretora Marlene é conhecida pela total dedicação à escola e por certa aspereza no trato com alunos (e também com professores). Tive a impressão que o tom ranzinza é calculado como caminho na manutenção de um respeito que passa pelo temor.

– Mexe com essa diretora pra tu ver... Quando essa tia vira bicho, ninguém segura. – descreveu um aluno arregalando os olhos.

De fato, os alunos que por motivos diversos precisam tratar com a direção, esperam quietos em fila na porta com semblantes de réus indefesos.

Métodos a parte, a diretora consegue se manter informada dos problemas do colégio em diversos níveis e trabalha junto aos professores no sentido de oferecer o que eles precisam para fazer bons trabalhos.

No entanto, há outros tipos de diretores. Em uma das escolas que visitei, sequer cheguei a ver a diretora, que não estava presente em nenhum dos dias e horários em que estive na escola (nem em vários outros como me inteirei mais tarde). Situações como essa trazem vários problemas aos alunos e ao corpo docente que se divide entre aqueles que assumem tarefas burocráticas e tomam decisões que não lhes caberia e aqueles que incorporam “um jeito aluno de ser” (segundo definiu um professor de matemática, criticando colegas ausentes e fazendo crer que, numa escala de responsabilidade, alunos estão sempre abaixo de professores) e aproveitam para ir para casa mais cedo.

Uma das escolas visitadas fica em uma localidade de Japeri cortada pela linha férrea. Não tão próxima da estação que faça a caminhada até a escola ser tarefa fácil. Na verdade os professores que usam o trem para chegar à escola (maioria deles) preferem usar um serviço de “moto-táxi” (muito comum em tantas comunidades do Rio) para completar o caminho da estação ferroviária à escola. O serviço é prestado por jovens quase sempre residentes na localidade (inclusive ex-alunos) ao custo de R\$ 2,00. Não há capacetes e muitas ruas não tem pavimentação o que torna o curto trajeto de motocicleta um tanto arriscado.

A escola ocupa uma ampla casa térrea coberta com telhas de cerâmica e os canteiros do pátio interno, com eventuais passarinhos, somados ao chão de terra vermelha da rua dão um aspecto rural a algo que está na região metropolitana de nosso estado.

Na sala dos professores, – um espaço exíguo (em torno de 20m², ocupado com mesa e armários) sem cadeiras suficientes para todos e com o banheiro permanentemente em obras – o assunto (com um tom melancólico de reclamação) gira em torno de contracheques, aumentos que não se concretizam e uma sigla muito recorrente: GLP. A Gratificação por Lotação Prioritária é uma remuneração extra dada ao professor que se oferece para dar mais aulas do que o previsto em sua matrícula e assim, cobrir a carência de profissionais da sua disciplina. Ocorre que por razões burocráticas ou de escassez de recursos, ou (como tantos acusam nas conversas) de má-fé dos administradores, essa gratificação nem sempre é incorporada aos contracheques, fazendo da GLP um sucesso entre os temas na sala de professores: “a sua já caiu?” “A minha ainda não bateu!” Os raros momentos em que a conversa toma novos rumos, revelam tantas vezes cidadãos comuns, bem

intencionados e bem humorados, que, no entanto são, há anos, aviltados pela baixa remuneração e outras precárias condições de trabalho.

A baixa remuneração além de repelir a entrada de mais e melhores profissionais, dificulta para os já contratados a busca por atualização e formação complementar, caminhos que deveriam estar nos planos de quem se ocupa da formação de gerações de jovens. É comum ver professores ocupando todo seu tempo na acumulação de jornadas e matrículas, não por amor à profissão (o que também não falta à maioria), mas no intuito desesperado de cumprir com a obrigação de pagar suas contas. O resultado disso são problemas de saúde e um inegável comprometimento na qualidade das aulas e demais atividades docentes. Além dos professores, cabe lembrar que demais funcionários da educação também sofrem com os baixos salários (no anexo C dessa dissertação, apenas a título de ilustração, exponho o contracheque de uma servente que trabalha para o estado há cerca de trinta anos – obviamente, protegendo sua identidade).

O cenário da instituição escolar no Brasil é resultado de abandonos sucessivos por parte de governos e demais setores da sociedade. Porém, nos círculos de poder, cada vez mais se compartilha a noção de que a educação é fator estrutural para o desenvolvimento de uma nação, o que pode ser um indício de mudanças positivas no quadro de precarização das redes de ensino. Entraves burocráticos e econômicos, próprios da coisa-pública desaceleram esse processo de melhoria. Reconhecemos avanços que demonstram preocupação com a educação nas macropolíticas governamentais, mas alertamos que muito ainda há a ser feito.

Mesmo depois de longas apresentações, a minha simples presença nas turmas era motivo de rebuliço e questionamentos (qualquer outra novidade que minimamente quebrasse a rotina também seria). “Mas você é irmão do outro professor?” “O que tu escreve tanto nesse bloquinho?” “Você é do conselho tutelar?” “Tu é o quê de quem?”

Como acompanhei muitas vezes o mesmo professor em diversas turmas, frequentemente observei diferenças extremas de recepção para um mesmo plano de aula. As reações diante de um mesmo tema, apresentado (quase) da mesma forma, podem ser opostas o que cria, muitas vezes, uma necessidade de adaptações e improvisações imediatas. Os professores costumam dizer que uma aula pode

“funcionar” ou não. E quando uma aula que funcionou em uma turma não funciona ou precisa ser muito simplificada para conseguir respostas dos alunos de outra turma, imediatamente se traça, na visão do professor (conforme exposto no discurso informal dos próprios docentes), um ranking de competência entre turmas e/ou alunos.

Inclusive, é comum em muitas escolas, um método de organização e alocação de alunos por turma que utiliza o critério do rendimento escolar, o que gera uma série de desconfortos e constrangimentos (“Pô, na nossa turma só tem gente burra mesmo!”), na medida em que classifica turmas e alunos numa “escala de competência”. Esse “ranking” não é concretizado em tabelas ou listas, mas está muito nítido para professores e direção que o usam como ferramenta de diversas formas, desde a escolha dos conteúdos, atividade e inclusive (e infelizmente) na forma de tratar os jovens: muitas vezes ficou explícito que os professores são mais gentis, ativos e bem humorados nas turmas “mais competentes”. Nas palavras de uma professora de português: “Fulana e Sicrana [nomes de alunas] são umas degeneradas. Se elas sumissem a 201 [turma] ficaria perfeita”.

No campo da Arte, a escolha dos conteúdos costuma ser uma opção particular do professor que quase sempre não encontra resistência nas direções e coordenações pedagógicas. No entanto, a impressão que se tem não é de que as instâncias superiores concedem a autonomia que o arte-educador precisa para exercer um bom trabalho, mas sim a de que elas pouco se importam com o que acontece nas aulas de Artes. A responsabilidade de montar uma grade de conteúdos e cumpri-la é quase sempre, tarefa apenas do professor. Ocorre que nem sempre é fácil superar esses desafios, e os professores de Artes parecem sempre em busca de ideias melhores que as já executadas.

Os documentos oficiais que tratam das políticas educacionais brasileiras já dão conta (há mais de dez anos) da problemática que vivenciamos nas escolas. Um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 deixa clara essa visão autocrítica do sistema:

No ensino de Arte no Brasil observa-se um enorme descompasso entre as práticas e a produção teórica na área (...) Tal descompasso é fruto de dificuldades de acesso a essa produção, tanto pela pequena quantidade de livros editados e divulgados sobre o assunto como pela carência de cursos de formação contínua na área. Nota-se ainda a manutenção de clichês ou práticas ultrapassadas em relação aos conhecimentos já desenvolvidos na área. (...) em muitas escolas ainda se utiliza,

por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno. Em outras, ainda se trabalha apenas com a auto-expressão, sem introduzir outros saberes de arte. (1998, p.29).

Esse mesmo documento (nas suas 116 páginas) explicita com sucesso a necessidade de se trabalhar conteúdos da cultura popular, estimulando a participação dos alunos na introdução de temas próprios de suas realidades no contexto de sala de aula. Afinal, supervalorizar temas que são estranhos aos alunos é como quebrar-lhes as pernas. Falta então, transpor para a prática o que está (quase que apenas) no papel. A relevância dos estudos do ambiente educacional se justifica, na medida em que o nível fundamental de ensino é obrigatório por lei e constitui parte significativa no processo de socialização dos jovens. É importante que o ambiente escolar seja também um espaço de inclusão dos alunos em um mundo fragmentado, polissêmico e regido pela lógica nem sempre justa do capitalismo globalista.



2.3 As aulas de Artes e suas irrealizações

Em determinado momento numa turma de oitava série, decidi fazer uma arriscada estimativa de quantos alunos estavam realmente prestando atenção na exposição do professor. No quadro havia muito texto a ser copiado. Nas carteiras apenas metade dos alunos parecia escrever algo. Ao percorrer a sala com o intuito dissimulado de distribuir papéis, reparei que muitos dos que pareciam escrever, na verdade apenas disfarçavam páginas em branco, ou desenhavam, ou trocavam bilhetes. Outros que pareciam ouvir a aula expositiva, na verdade ocultavam pequenos fones auriculares sob os capuzes ou cabelos. Muitos não demonstravam nenhuma preocupação em parecer alheios ou mesmo dormir. Duas colegas

espremiavam espinhas, uma da outra. Cheguei à imprecisa conclusão de que se houvesse 30 ou 40% de alunos ligados no tema da aula seria muito. Entristeceu-me o volume de desperdício de tempos e energias (dos alunos que acordaram cedo e compareceram e do professor que investiu esforços ao planejar aquela aula e a expunha com afinco).

Todos aqueles indivíduos têm potencial para produzir experiências mais ricas, bastando para isso que houvesse uma comunicação mais entrosada entre as partes. Questionando as razões dessa dificuldade de comunicação, decidi, eu mesmo, voltar as atenções à aula. Falava-se longamente da arte catacumbária paleo-cristã. Não havia recursos de imagem para além do quadro negro e não houve introdução que situasse o tema no universo da realidade dos alunos. Em pouco tempo, eu mesmo, me peguei desinteressado da aula, e intrometido, tentava saber o que conversavam usando sussurros e bilhetinhos.

Em diversas ocasiões, observei dificuldades de comunicação como essa no processo de ensino/aprendizagem nas aulas de Artes. Não atribuo a nenhum dos personagens a responsabilidade por essas irrealizações. Apenas acredito que não devemos ignorá-las se quisermos perseverar na facilitação dos conteúdos artísticos junto aos estudantes. Exponho a seguir uma sequência de exemplos desse tipo de irrealização da Arte na escola.

O professor tentava incentivar a resposta da turma:

– O poder político no Brasil é organizado em três poderes: Executivo, Legislativo e...?

– Nobreza! – tentava um.

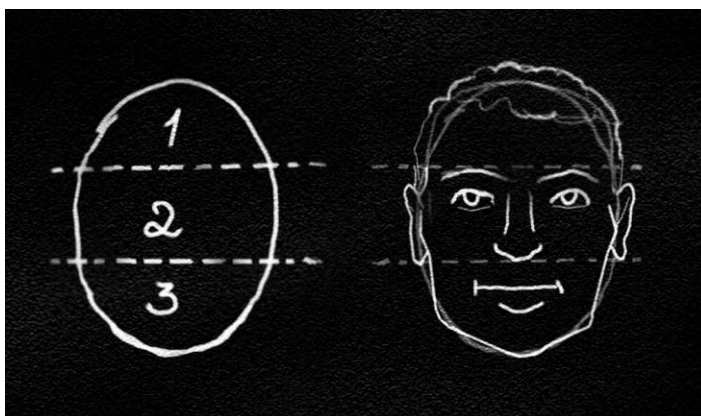
– Polícia! – chutava outro.

Em outro momento se fazia necessário explicar o que era o esboço de um desenho para uma turma de 6º ano:

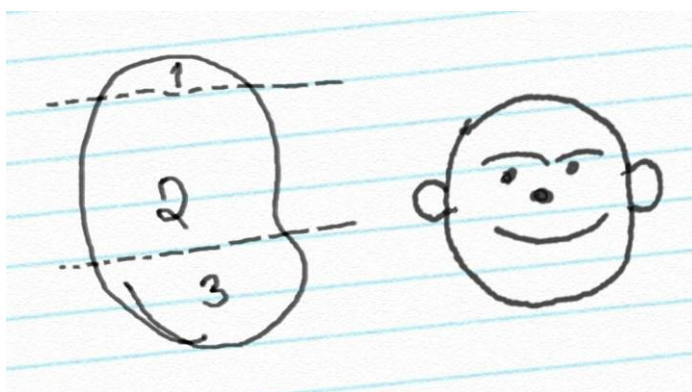
– Professor, se eu vou ter que apagar tudo depois, posso desenhar direto de caneta sem fazer esse monte de rabiscos?

Em outra situação o professor escrevia no quadro: “objeto 3D”, e no caderno de um aluno observei a cópia: “objetivo 30”.

No quadro negro, o professor expunha a noção de proporção e outras técnicas de desenho do corpo humano. Entre os exemplos via-se algo assim:



No caderno a cópia de um dos alunos era mais ou menos assim:



Essa falta de intimidade com os saberes exigidos pelas disciplinas não pode ser facilmente atribuído (como tantos fazem) a incapacidades ou falta de compromisso dos alunos. De diversas outras maneiras (por vezes ignoradas e por vezes reprimidas mesmo), os jovens demonstram aparelhos cognitivos afinados e um enérgico interesse pela realidade que os cerca. Repetem com perfeição as coreografias das músicas que gostam, inclusive decorando letras e melodias extensas, imitam bordões e gestos de personagens de TV, resignificando-os de acordo com os momentos que vivem, adornam seus cadernos e fichários com recortes de revistas de temas, ou ídolos de suas preferências, redesenham com fidelidade as imagens dos desenhos animados prediletos, em suma, consomem produtos estéticos e incorporam a esses “textos” os seus próprios significados. A exemplo da teoria de Paul Willis que identifica esse processo como estética localizada (*grounded aesthetics*):

Estéticas localizadas são os momentos especificamente criativos e dinâmicos de um processo geral da vida cultural, do nascimento e do renascimento cultural. Para conhecermos o mundo cultural, nossa relação com ele e em última instância para conhecermos a nós mesmos é necessário não apenas estar nele, mas mudar – embora momentaneamente – esse mundo cultural. Esse é um fazer específico – em relação ao grupo social ou ao indivíduo e suas condições de vida – dos modos pelos quais o mundo natural e social recebido torna-se humano para *eles* e torna-se, mesmo num pequeno grau [...], controlável por eles. (WILLIS, 2005, p. 245)¹⁶

Infelizmente, quase nada desse investimento juvenil é intencionalmente aproveitado nas atividades propostas em aula. A prova disso é que os próprios alunos estranham quando um tema sugerido por um deles ganha destaque na aula: “Ué!? Mas isso é que é aprender?”

Enquanto o professor faz uma longa explicação sobre as influências gregas e etruscas na escultura romana, Cristiane sorri e conversa com Daniel enquanto os dois lêem um livro, num nítido jogo amoroso. A exposição do professor chega ao fim para dar lugar a uma projeção digital de slides. A turma se alvoroça com o escuro que se faz na sala e eu me preparo para perceber se as imagens projetadas despertarão em Cristiane, Daniel e todos os demais, o interesse pela arte antiga. Espantosamente, as projeções trazem muitos textos em tipografia pequena e serifada, de difícil leitura à distância. As imagens surgem aqui e ali, mas poucas, não causam nenhuma comoção nos jovens que preferem brincar com as sombras projetadas na parede e a escuridão da sala:

– Quem *tá* passando a mão aqui? (risos e gritinhos).

Chega a hora de passar uma atividade, as luzes são acesas, mas o ruído constante de conversas é cada vez maior. Ao deixar a tarefa no quadro o professor, tentando elevar sua voz sobre as demais, começa a falar sobre os prazos para sua realização, quando é interrompido pela própria Cristiane:

– Professor, o senhor pediu material, caderno, tinta, lápis e não usou nos trabalhos! Nós compramos tudo e é só prejuízo! Chega de passar dever só escrito!

– Cristiane, você fica aí no fundo namorando e não presta atenção aqui na frente. – nesse momento aumenta o vozerio da turma - O trabalho não é escr...

¹⁶ Tradução livre, no original: Grounded aesthetics are the specifically creative and dynamic moments of a whole process of cultural life, of cultural birth and rebirth. To know the cultural world, our relationship to it, and ultimately to know ourselves, it is necessary not merely to be in it but to change – however minutely – that cultural world. This is a making specific – in relation to the social group or individual and its conditions of life – of the ways in which the received natural and social world is made human to them and made, to however small a degree (even if finally symbolic), controllable by them.

– Professor! Eu não tô nada namorando! Tô mostrando aqui esse livro pro garoto!

– Sei, sei... O trabalho é uma maquete. A gente vai usar todo o material. Para de namorar e copia aí o enunciado.

– Ih, professor, que mentira! Já falei que não tô namorando, que eu sei que aqui não é lugar disso. Só tô mostrando aqui esse livro que é lindo.

– Ah é? E que livro é esse?

– É do Vinicius de Moraes. Ele escreve umas coisas lindas. Eu acho que tudo o que ele escreveu deve ser altamente recomendável, não é verdade, professor?

– É verdade, Cristiane. – disse o professor, talvez percebendo que as verdades podem ser muitas...

Quando as atividades propostas exigiam que cada aluno produzisse desenhos, as manifestações contrárias eram parecidas em turmas de todas as escolas. Os estudantes demonstram de início que acreditam em um conceito de dom e/ou aptidão que separa aqueles que podem daqueles que não devem desenhar:

– Ah, professor, eu não sei desenhar, não! – disse Roberto.

– Todo mundo sabe desenhar. – tentava incentivar o professor – Cada um tem o seu desenho. É como uma impressão digital. Não tem outra igual no mundo. O seu desenho é como o seu rosto, pode dizer muito sobre...

– Ah, (interrompeu Roberto sem se convencer) mas a minha cara é muito mais bonita que o meu desenho! O senhor não tem idéia! (risos).

A resistência inicial terminou cedendo, tanto no caso de Roberto (que ao final da mesma aula havia produzido, com gosto, dois desenhos que demonstravam criatividade e ofereciam pistas de suas preferências e de sua personalidade) quanto para outros tantos meninos e meninas, em outros espaços/tempos, que de imediato reagiram mal à ideia de desenhar.

Houve debate a respeito do que cada um havia produzido e como cada desenho dizia respeito à pessoa que o havia criado, ao mesmo tempo que podia ganhar novos entendimentos nas leituras de cada sujeito observador. A isso

sucedeu-se novamente a questão filosófica (feita aos alunos, como forma de colher opiniões):

– Então gente, o que é Arte para vocês? – Entre muitas respostas a de Roberto foi justamente a que me chamou atenção:

– Ah, sei lá, professor... *É nós!*

– Vocês são os artistas, não é? – tentou entender o professor.

– Arte, artista é tudo a mesma coisa... Tudo junto e misturado... (risos).

A estetização da vida estava expressa ali de forma bem humorada e espontânea. Naquele momento, os desenhos, a fala e a própria pessoa de Roberto eram Arte (“*É nós*”).

Perfeitamente observável foi o fato de que quanto mais velhos (em séries mais adiantadas), mais difícil é a adesão à proposta do desenho como atividade. Para muitos jovens do ensino médio, lápis de cor é “coisa de criancinha”. Essa predisposição é encorajada (ou talvez tenha sido mesmo gerada) por escolhas curriculares que reiteradamente reservam os trabalhos plásticos às séries iniciais e apenas aulas expositivas de “sociologia da arte” e/ou “história da arte” aos alunos mais velhos.

Acreditamos que deixar de incentivar a visualidade e a criatividade nas turmas finais é negar a esses estudantes o exercício e o desenvolvimento de uma intelectualidade estética repleta de potenciais. A prática comprova que, mesmo nas turmas de jovens e adultos (superadas quaisquer resistências iniciais), depois de envolvidos na criação das imagens, os estudantes mantêm a atenção por longo tempo e produzem imagens tão diferentes entre si, quanto seus próprios rostos, suas próprias histórias. As narrativas e simbologias presentes em cada imagem são expressões de belezas particulares e, tantas vezes o próprio aspecto formal dos desenhos resulta harmonioso a despeito da falta de intimidade com técnicas acadêmicas.

Esses momentos de beleza e de produção de significados derrubam o excludente conceito de dom e asseguram a existência de possibilidades e soluções para além das incontornáveis irrealizações da Arte na escola.

2.4 Cultura: o novo e o agora

O entendimento do papel fundamental da arte na vida, ou ainda da própria vida como expressão artística encontra espaço em uma recente vertente de pesquisa: a dos Estudos Culturais. Diversas práticas, crenças, estruturas políticas, econômicas ou sociais produzem e difundem a toda hora, múltiplos significados (textos culturais). Essas mensagens constituem ricos objetos para esse campo acadêmico que diz respeito à natureza política da cultura contemporânea, mas possui objetivos e metodologias diferentes dos da Antropologia Cultural.

Surgido em meados dos anos 1960, na Inglaterra e nos Estados Unidos, os estudos culturais se apresentaram como uma possibilidade de resposta a uma inconformidade com o ordenamento do mundo de então. Os pesquisadores e, principalmente, os jovens expandiram seus olhares para além das realidades próximas e perceberam as inúmeras expressões culturais a sua volta. O multiculturalismo, termo cunhado então:

[...] significa o reconhecimento de que cultura não é um todo unitário, mas um mosaico de manifestações simbólicas autônomas e específicas, geradas no interior de diversos segmentos que formam as sociedades, mas capazes de ultrapassar fronteiras nacionais e regionais. (BORDINI, 2006, p.15)

Defensora dessa corrente teórica, Rita Felski afirma que os estudos culturais são um campo de reflexão do novo e do agora, em um mundo conectado, saturado de imagens, globalizado e com consumo exacerbado¹⁷. Essa abordagem contribui com as discussões realizadas neste capítulo ao reforçar a possibilidade de olhar a vida como arte, e arte é cultura. É fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo, visão esta que está atrelada a concepções, princípios, espaços, tempos, vivências.

O contato com a arte de diversos períodos históricos e de outras regiões geográficas (evitada a simples decoreba de datas, artistas e estilos) amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da

¹⁷ Tradução livre, no original: Its is a field that is adamantly yoked to the new and the now, a method matched to its own moment, na approach tied to the epochal uniqueness of our own image-saturated, consumption-crazed, globally connected yet politically fragmented age. (FELSKI, 2003, p.501)

diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz. Por sua vez, o conhecimento da arte produzida em sua própria cultura permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, que é capaz de intervir modificando o futuro, que toma consciência de suas concepções e idéias, podendo escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade da qual faz parte.

Cabe ressaltar mais uma vez a dimensão simbólica da arte, de seu poder expressivo de representar idéias com o uso de linguagens particulares criadas pela humanidade para expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada. Essas linguagens (como todas as outras) têm suas próprias estruturas simbólicas que envolvem elementos tais como espaço, forma, cor, tamanho, entre do modo visual de expressão. Ora, esse alfabetismo visual (DONDIS, 1997) alcançado com o domínio dessas estruturas simbólicas não é evidente aos alunos, nem se constrói espontaneamente através da livre expressão, mas precisam ser ensinados. O ensino das linguagens da arte é também um dos papéis da escola.

Diante de tal importância que a arte assume na educação, pode-se fazer uma revisão crítica do que a escola tem alcançado em termos de ensino da arte. Temos conseguido valorizar nos alunos sua expressividade e potencial criativo? Temos sabido perceber, compreender e avaliar suas idéias sobre as linguagens artísticas? Temos desenvolvido nosso próprio percurso em artes de tal modo que conheçamos os conteúdos, os objetivos e os métodos para ensinar cada uma das linguagens artísticas? Temos tido suficiente bagagem teórico-conceitual para identificar o momento que cada educando vivencia em sua construção de conhecimento sobre a arte e fazer intervenções que lhe permitam avançar? Temos sabido incentivar a formação cultural de nossos educandos e ajudá-los a perceberem-se como sujeitos de cultura?

Creio que estamos vivenciando um momento histórico de grande importância na educação como um todo e na arte-educação especificamente: o desafio de superar concepções tecnicistas e utilitaristas, mas também de ir além do “deixar fazer” e da livre expressão apenas, para reconhecer que a arte tem características próprias que devem ser investigadas e exploradas pelos educadores, que tem objetivos próprios e seus próprios métodos. Será que nós tivemos, em nossa

educação, acesso à arte? E que acesso foi esse? Estamos reconstruindo o ensino da arte, não com base no que aprendemos na escola, mas no conhecimento que estamos a construir agora. Como esclarece Felski: os estudos culturais nos lembram que existem argumentos, outros valores, outras formas de apreciação e de discriminação entre trabalhos, mais do que os que reinam nas salas de aula.¹⁸ (FELSKI, 2005, p. 35).



2.5 Conclusão do capítulo 2

Neste capítulo, pontuado por narrativas vivenciadas nas escolas e ao longo do trabalho, foi possível entender melhor como os jovens transformam o cotidiano em arte a partir da expressão de suas considerações estéticas sobre questões no dia a dia. Demonstrem as possibilidades de resistência as forças opressoras que insistem em (des)classificar suas opiniões e produtos. São a comprovação de que não é preciso ir a outras partes do mundo para entender que estamos diante de manifestação do multiculturalismo, e que hoje já contamos com um instrumental teórico para entender, respeitar e apreciar tais expressões.

¹⁸ Tradução livre, no original: Cultural studies reminds us that there are other arguments, other values, other ways of appreciating and discriminating between works, than those that reign in the classroom.





3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Enquanto a sociedade feliz não chega,
que haja pelo menos fragmentos de
futuro em que a alegria é servida como
sacramento, para que as crianças
aprendam que o mundo pode ser
diferente. Que a escola, ela mesma, seja
um fragmento do futuro...*

Rubem Alves

O término desse texto é mais uma interrupção do que uma conclusão. Ao escrever seus últimos parágrafos me lembro também da interrupção que foi o fim das visitas às escolas das quais falei aqui. Não acompanhei as turmas e os professores até o final do ano letivo de 2009. Parei de frequentar as escolas (em um momento em que minha presença já não causava nenhum estranhamento – mas sim cumplicidade e diversão) com a intenção de não mais interferir no trabalho dos professores e na certeza de que o que havia colhido era suficiente para esse trabalho.

Na verdade, percebo que jamais poderia dar conta com fidelidade, em um único texto de todas as nuances de todas as situações que pude vivenciar. Embora eu não saiba sequer o nome de muitos dos jovens que conheci, fica uma lembrança de envolvimento e afeto, muito maior do que a imagem de dificuldades e diferenças. A sinceridade e o desarmamento com que somos tantas vezes recebidos me deixaram a impressão de que eu era tratado como um irmão mais velho (dando conselhos sobre estudo, trabalho e namorados) em meio a uma família gigantesca e inconstante. Recordo-me dos sorrisos, das falas e das danças e percebo que essas manifestações espontâneas e inabaladas (por tudo o que há de adverso) foram os maiores ensinamentos que esses estudantes me possibilitaram.

– Professor, você desenha muito e é muito gente boa também. Vai fazer falta aqui na escola. Palmas pra ele, gente! (gritando) – foi como Gabriela agitou a turma, quando contei que não voltaria mais às aulas. Gabriela foi a mesma menina que me recebeu pedindo o fim da “enrolação” numa disciplina que “nem reprova”. Naquele momento, considerei um gesto meio abusado, mas percebo agora que de algum jeito, esse discurso estava cheio de razão. De fato, não considero vantagem alguma reivindicar à disciplina Artes o poder de reprovar alunos. Sua valorização deve ser conquistada de outras formas. Tirar partido das estetizações juvenis no cotidiano é seguramente um passo no sentido dessa valorização e que, por tabela, nos distanciaria da “enrolação” denunciada por Gabriela.

Percebemos com preocupação que a escola é uma instituição generalizante que se comporta de maneira partidária e absolutamente compatível com a sociedade e o imaginário circulante em seus aspectos violentos de distinção e exclusão. Mesmo sem demonstrar preocupação de falar ao jovem e ainda calcada no modelo iluminista de passividade imposta aos alunos, a escola se mantém diante de tantos como verdade isenta de questionamentos. Observamos uma reiteração daquilo que podemos chamar de homeopatia do saber: doses pequenas de informação e fruição para os subservientes e todo o conhecimento e gozo para as classes dominantes.

A cultura escolar é construída com os valores legitimados e seus processos de avaliação podem ser entendidos como injustos julgamentos baseados em critérios sociais que terminam por oficializar as desigualdades e reiterar o contexto de violência simbólica a que são submetidas as camadas mais populares. Não concordamos com esse estado de coisas e esperamos que esse trabalho seja mais um a representar o papel da antipartícula de potencial sempre contrário.

Acredito que é preciso desenvolver na prática cotidiana um Ensino via Arte e uma Arte via Ensino onde todas essas preocupações estejam presentes, ao menos como uma bússola norteadora de nossos atos.

Não nos interessa incorrer em generalizações, mas é possível constatar que muitas escolas ainda adotam metodologias residuais de períodos ultrapassados, com estruturas curriculares programadas e difusoras de saberes instrumentais que servem à lógica do mundo do trabalho e do mercado. Apesar da consolidação de

metodologias e propostas pedagógicas mais progressistas, as afirmações de verdades científicas ainda têm mais espaço no âmbito da sala de aula do que as incertezas, os questionamentos e as soluções pela criatividade. Como explicitado, são variados os fatores que compõem esse cenário: desmotivação do professor, falhas de formação, falta de condições físicas e instrumentais, desvalorização da arte no contexto escolar, etc. Vale destacar que ao desprezar as contribuições dos alunos, sua experiência e sensibilidade, o processo de ensino da arte perde muito de seus propósitos

Uma das considerações a que podemos chegar é que as orientações detalhadas do MEC (em seus Parâmetros Curriculares Nacionais), de como deve ser o ensino da arte no Brasil, não são ponto de referência para a maioria dos professores com os quais tive contato. Muitos alegam que as descrições genéricas dos conteúdos a serem aplicados formam um modelo ideal (e idealizado) do ensino. Ouvi declarações de professores, inclusive de outras disciplinas, relativizando a importância dessas diretrizes oficiais (“não servem pra nada”). De fato, é difícil ver um professor que ande com os parâmetros de sua disciplina em baixo do braço. Há a necessidade de um diálogo maior que aproxime a formulação de documentos oficiais da prática escolar cotidiana. Aqueles que constroem a educação diariamente precisam ser mais consultados.

O que se passa então numa aula de Artes é muitas vezes escolha exclusiva do professor da disciplina. Ministérios, direções, coordenações pedagógicas e pais (talvez mais por desinteresse do que por confiança no professor) não exercem, na maior parte das vezes, ingerência sobre essas decisões. Uma questão a se pensar, suscitada por este trabalho cuja resposta não cabe nessas linhas, é se estamos tirando partido de toda essa liberdade de trabalho (reitero que uma dose de liberdade é – mais do que benéfica – fundamental para o pleno florescimento das manifestações estéticas), transformando-a em resultados favoráveis aos alunos, ao Ensino, à Arte...

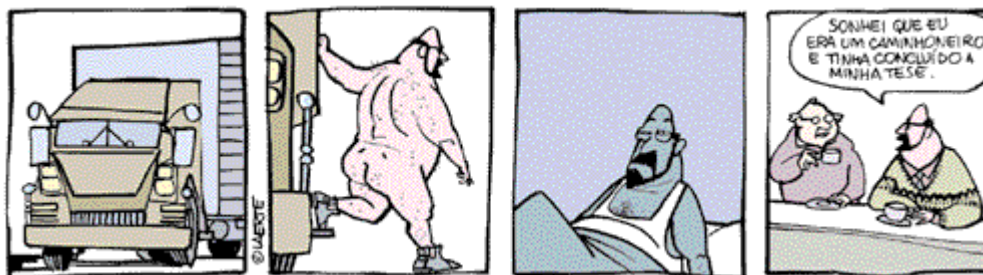
A literatura e a observação da realidade trouxeram a constatação de que a disciplina Artes figura ainda no cenário escolar como um conjunto de saberes inferiorizado. Dessa forma, o ensino da arte acaba obscurecido em suas potencialidades como espaço de conhecimento importante para os intercruzamentos culturais e as relações sociais e se desvanece a sua condição de *locus* privilegiado

de expressão artístico-estética. Diante do inegável potencial como campo de entendimento, fruição e produção das sintonias imagéticas e sensíveis que conquistam cada vez mais papéis predominantes nas sociedades contemporâneas, (tanto a favor das movimentações emancipatórias quanto a favor das sofisticadas operações do mercado) defendemos para o campo das Artes um tratamento em pé de igualdade com as ditas disciplinas-chaves, como matemática e português. Ressaltamos ainda a valorização do entendimento que a vida pode ser produzida como obra de arte dentro e fora das salas de aula.

Cabe destacar a beleza do estímulo que é poder observar (no momento em que se dão) diversas ações de tessitura da vida atual, tais como: a personalização do uniforme obrigatório, o uso de acessórios que garantem diferenciações identitárias, as falas, os cantares, a movimentação dos corpos e outros indícios de um inegável potencial criativo dos jovens. Exemplos vivos de como construir vivências estetizadas.

Oferecer a minha experiência e as impressões que tive diante do cotidiano da escola e da sua Arte, a uma rede de conhecimento é um dos objetivos que creio ter atingido com esse trabalho. Ainda movimentado pelos questionamentos sobre os lugares e os papéis desempenhados pela Educação e pela Arte em nosso mundo, prefiro terminar com a resposta rápida do jovem aluno:

– *É nós!*





REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____ et al. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____ (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do Mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Campinas: Papirus, 1990.

BÉGAUDEAU, François. *Entre os muros da escola*. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BECKER, Howard S. *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press, 1982.

BORDINI, Maria da G. Estudos culturais e estudos literários. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 11-22, set. 2006.

BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

_____. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

_____. *Sobre a televisão. A influência do jornalismo e os jogos olímpicos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.C. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Ed. Estação Liberdade, 2001.

COELHO, Teixeira (Org.). *A cultura pela cidade*. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2008.

COULON, A. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo: Comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FELSKI, Rita. *The Role of Aesthetics in Cultural Studies*. In: BERUBE, Michael (Ed.). *The Aesthetics of Cultural Studies*. Malden, MA: Blackwell Publishing, p. 28-43.

_____. *Modernist Studies and Cultural Studies: Reflections on Method*. *Modernism/Modernity*, v. 10, n. 3, p. 501-517, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HEINICH, Nathalie. *L'art contemporain exposé aux rejets: contribution à une sociologie des valeurs*. Hermès, Paris, n. 20, p.193-204, 1997.

_____. *Art contemporain, dérision et sociologie*. Hermès, Paris, n. 29, p. 121-130, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *O Instante eterno*. São Paulo: Editora Zouk, 2003.

_____. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *A parte do diabo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: Enigmas e Revelações*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, Ruth. *Quando a Escola é de Vidro*. In: ROCHA, Ruth. *Este Admirável Mundo Louco*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teóricas do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SMIERS, Joost. *Artes sob pressão: promovendo a diversidade cultural na era da globalização*. São Paulo: Escrituras/Instituto Pensarte, 2006.

SODRÉ, Muniz. *O globalismo como neobarbárie* In: MORAES, D.(Org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

TAYLOR, Roger L. *Arte, inimiga do povo*. São Paulo: Editora Conrad, 2005.

VALLE, Lílian do (Org.). *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

VICTORIO FILHO, Aldo. *A arte na/da educação: a invenção cotidiana da escola*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Ensino da arte hoje: desafios, sentidos e sintonias*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31.,2008, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2008.

WILLIS, Paul. *Symbolic Creativity*. In: GUINS, Raiford; CRUZ, Omara Zaragoza. (Ed.). *Popular Culture: A reader*. Londres: Sage Publications, 2005. p. 241-248.

ANEXO A - Tabela comparativa de cargas horárias entre disciplinas do nível médio (em horas/aula)*

Disciplina \ Série	Carga horária semanal por série			Soma das cargas horárias anuais dos três períodos letivos do Ensino Médio
	1º ano	2º ano	3º ano	
Português	4	4	4	480
Matemática	4	4	4	480
Física	3	3	4	400
Química	3	3	4	400
Biologia	3	3	4	400
História	3	3	3	360
Geografia	2	2	3	280
Inglês	2	2	2	240
Ed. Física	2	2	1	200
Artes	–	2	–	80

* Tabela construída a partir da simples observação dos quadros de horários das escolas visitadas. Há uma base nacional para a aplicação dessas cargas horárias. Cada ano-letivo é composto por quarenta semanas. Disciplinas não incluídas nessa tabela, como Ensino Religioso, Sociologia, Filosofia e Cultura Afro-Brasileira, (quando são oferecidas) costumam ocupar espaço equivalente a Artes nos quadros de horários.

ANEXO B - Dados do Censo da Educação Inep*

Estabelecimentos de Ensino por UF e Dependência Administrativa					
U.F.	Total	ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PRIVADA
Brasil	198,502	33,131	235	132,571	32,565
RONDÔNIA	1,782	392	2	1,200	188
ACRE	1,713	675	1	1,002	35
AMAZONAS	5,389	563	5	4,594	227
RORAIMA	722	391	3	312	16
PARÁ	12,363	1,054	9	10,764	536
AMAPÁ	796	428		298	70
TOCANTINS	2,082	548	2	1,359	173
MARANHÃO	13,781	1,232	7	11,724	818
PIAUÍ	7,413	799	5	6,120	489
CEARÁ	11,047	682	7	8,653	1,705
RIO GRANDE DO NORTE	4,303	790	11	2,876	626
PARAÍBA	6,479	1,069	8	4,830	572
PERNAMBUCO	10,388	1,107	11	7,478	1,792
ALAGOAS	3,408	340	4	2,745	319
SERGIPE	2,499	399	4	1,816	280
BAHIA	21,593	1,681	15	18,200	1,697
MINAS GERAIS	17,804	3,911	31	9,982	3,880
ESPÍRITO SANTO	3,821	605	10	2,700	506
RIO DE JANEIRO	9,630	1,654	35	4,921	3,020
SÃO PAULO	25,880	5,735	8	11,394	8,743
PARANÁ	9,029	2,085	12	5,083	1,849
SANTA CATARINA	6,713	1,418	13	4,231	1,051
RIO GRANDE DO SUL	10,155	2,818	17	5,371	1,949
MATO GROSSO DO SUL	1,587	367	1	783	436
MATO GROSSO	2,762	661	3	1,765	333
GOIÁS	4,398	1,108	9	2,370	911
DISTRITO FEDERAL	965	619	2		344

* Retirado de http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_01.htm .
 Dados referentes a 2007. Os dados referentes a 2008 e 2009 existem (indicam, em geral, ligeiras quedas nesses números), mas não foram consolidados em tabelas como essa.

ANEXO C - Contracheque de funcionária da escola*

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO
 AV. ERASMO BRAGA, 118 - CENTRO - RJ CEP 20020-000
COMPROVANTE DE PAGAMENTO
 EMITIDO EM 29/06/2009 - REFERENTE AO MES DE JUNHO/2009

CPF	Nome					Nasc.
SX F	EC 1	GI 2	IR 00	SF 00-0	Identidade	Senha Internet *****
Pref. 00	Matrícula	Cód. Lotação	Lotação		Admissão 01/01/1988	
QD 1	Nível 210.5	Classe 1229	Cargo SERVENTE II	Símb. 00	Vínculo ESTATUTARIO	T. Serv. 7.731
Função				GR 01	Banco 341	Agência Conta
Pref. **	Matrícula	Cód. Lotação	Lotação		Admissão	
QD *	Nível	Classe	Cargo	Símb. **	Vínculo	T. Serv. *****
Função				GR **	Banco ***	Agência Conta
Pref. **	Matrícula	Cód. Lotação	Lotação		Admissão	
QD *	Nível	Classe	Cargo	Símb. **	Vínculo	T. Serv. *****
Função				GR **	Banco ***	Agência Conta

Código	Item	Ref/Parcela	Valor
	GANHOS		
	VENCIMENTOS		259,46
	GRAT AVAL NOVA ESC APO		47,82
	TRÊNIOS		126,24
	ABONO LEIS 1550/1317		0,01
	GRAT PROGR NOVA ESC APO		39,20
	V. PES NOMINAT/IDEN ATIV		56,16
	DESCONTOS		
	RIOPREVIDENCIA 11%		48,50
	BMC S/A	16/058	124,00
	BMG - CARTAO DE CREDITO		50,01

MARGEM CONSIGNAVEL		
MAT 0274667-5	68,11	MAT ***** : *****
Total de Ganhos	528,89	Total de Descontos
		222,61
		Total Líquido
		306,28

* Os vencimentos pagos pelo estado (livres de gratificações e triênios) estão bem abaixo do salário mínimo fixado por lei (R\$ 512,67 em 2009). Também é interessante notar um abono no valor de um centavo.

ANEXO D - Álbum de fotos

Imagens de autoria coletiva, cedidas pelos alunos.



