



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Artes

Marina Pereira de Menezes

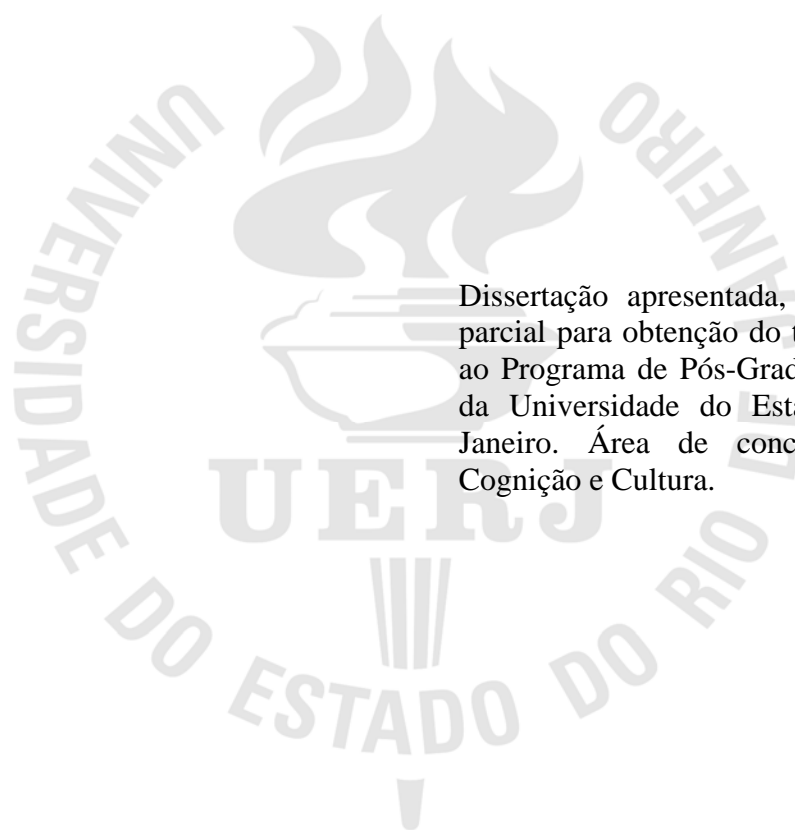
**A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do  
ensino de artes**

Rio de Janeiro

2007

Marina Pereira de Menezes

**A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes**



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, Cognição e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Luiza Sabóia Saddi.

Rio de Janeiro

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

M543 Menezes, Marina Pereira de.  
A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes / Marina Pereira de Menezes. – 2007.  
119 f.

Orientadora : Maria Luiza Sabóia Saddi.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes.

1. Arte moderna – Séc. XXI – Teses. 2. Arte – Estudo e ensino – Teses. 3. Cultura – Teses. I. Saddi, Maria Luiza Sabóia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Artes. III. Título.

CDU 7.036.4

Marina Pereira de Menezes

**A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes**

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, Cognição e Cultura.

Aprovada em 26 de março de 2007.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Luiza Sabóia Saddi  
Instituto de Artes - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Beatriz Siqueira  
Instituto de Artes - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cecília Almeida Salles  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Rio de Janeiro

2007

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, pelo apoio constante.

Ao Andre, companheiro e amigo.

À professora Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Sabóia Saddi, que esteve presente em todas as etapas de desenvolvimento da presente dissertação, e cujas idéias e discussões sempre demonstraram uma intensa e profunda reflexão sobre as questões do ensino de artes. Obrigada pela generosidade com que dividiu seus conhecimentos comigo.

À professora Dr<sup>a</sup>. Vera Beatriz Siqueira, que desde a graduação mostrou grande apoio e entendimento desta pesquisa.

À professora Dr<sup>a</sup>. Isabela Frade, que participou do meu exame de qualificação, pela contribuição em reflexões presentes neste trabalho.

Às amigas, Carolina e Camila, com quem tanto discuti sobre o ensino de artes.

À Cristina Campos e Fernanda Pequeno, pela amizade e colaboração no decorrer do mestrado.

Ao Colégio Santa Teresa de Jesus e às suas professoras de artes, pela contribuição com a pesquisa de campo realizada.

A todos que me apoiaram e auxiliaram na construção desta dissertação.

## RESUMO

MENEZES, Marina Pereira de. *A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes*. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

A partir de uma análise das práticas desenvolvidas nas aulas de artes, este trabalho apresenta uma proposta de fundamentação para o ensino de artes articulada à arte contemporânea. Objetiva-se configurar uma prática escolar em artes mais reflexiva e investigativa, que valorize a experiência, a abertura, a complexidade e o aprofundamento no processo produtivo e cognitivo dos alunos. É com origem no reconhecimento e na análise das mudanças, das características e das questões da arte contemporânea, da cultura contemporânea e do ensino de artes que se formula a proposta na qual a pluralidade de processos, de poéticas e de experimentações são concepções que permeiam tanto a discussão sobre arte quanto a produção dos alunos e para a qual são necessárias novas posturas, objetivos e metodologias mais atentos ao momento contemporâneo.

Palavras-chave: Ensino de artes. Arte contemporânea. Cultura contemporânea.

## **ABSTRACT**

Starting from an analysis of practices developed in art school classes, this work presents a proposal of a foundation for art teaching articulated with contemporary art. It objects to create an artistic scholar practice more reflexive and investigative, which valorizes experience, openness, complexity and deepness in the student's cognitive and productive process. It's from the recognition and analysis of the changes, characteristics and questions of contemporary art that it's formulated the proposal where plurality of processes, poetics and experimentations are conceptions that permeate both the discussion about art and the student's production, for which are necessary new postures, objectives and methodologies more aware with the contemporary's time.

**Keywords:** Art education. Contemporary art. Contemporary culture.

## SUMÁRIO

<b>ENSINO DE ARTE, CONTEMPORANEIDADE E ARTE.....</b>	<b>8</b>
Capítulo 1 – <b>DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO DE ARTES.....</b>	<b>14</b>
Capítulo 2 – <b>EM BUSCA DE FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA CONTEMPORÂNEA DO ENSINO DE ARTES .....</b>	<b>24</b>
2.1 <b>A arte contemporânea.....</b>	<b>28</b>
2.2 <b>A cultura contemporânea .....</b>	<b>40</b>
2.3 <b>A arte e a cultura contemporânea no ensino de artes .....</b>	<b>53</b>
Capítulo 3 – <b>A ARTE CONTEMPORÂNEA COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO DE ARTES .....</b>	<b>68</b>
3.1 <b>Questões e problemáticas para um ensino de fundamentado na arte contemporânea ....</b>	<b>70</b>
3.2 <b>Uma nova perspectiva para os conteúdos, objetivos e métodos no ensino de artes.....</b>	<b>91</b>
<b>PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO DE ARTES FUNDAMENTADO NA ARTE CONTEMPORÂNEA .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>



## ENSINO DE ARTE, CONTEMPORANEIDADE E ARTE

Falar sobre o contemporâneo, de maneira geral, é tratar de um tema aberto a controvérsias. É difícil construir um panorama relativo à atualidade, seja por uma incerteza quanto a validade dos critérios usados para definir um momento que está em contínua mudança, ou seja pela inexistência de uma perspectiva histórica que possa “confirmar” e tornar mais concreto os aspectos que para muitos ainda parecem nuances. De fato, se algumas características parecem presentes de maneira mais clara para alguns, para outros, parecem ser perfeitamente questionáveis.

Tratar da arte contemporânea também não é um empreendimento fácil. A busca pelas certezas parece levar sempre para a constatação da incerteza. A arte contemporânea é uma produção muito heterogênea, podendo ser caracterizada pela pluralidade de manifestações que se realizam nos mais diversos meios, materiais, temas e espaços que contribuem na indefinição de conceitos que possam configurar um estilo ou uma estética contemporânea. Na profusão de processos e experimentações, torna-se cada vez mais difícil responder a pergunta “o que é arte?”.

Expandindo as fronteiras do que pode ser arte, as obras contemporâneas dão ênfase a processos e temáticas antes não abrangidos. Uma indefinição, uma mutabilidade constante, um descompromisso e uma banalização, são muitos dos elementos que podem ser associados às produções artísticas contemporâneas, para as quais o público, em geral, responde em choque, em reações que beiram desde a ofensa pessoal à indiferença. Apesar das manifestações artísticas atuais aproximarem-se da vida – por estarem lidando com aspectos cotidianos, por quebrarem o distanciamento imposto por outros tipos de obras, e por serem, muitas vezes, um convite ao questionamento e a interação ao invés da contemplação – o distanciamento entre arte e público parece cada vez maior.

Este distanciamento pode ser percebido pelo desconhecimento do público sobre o que se produz como arte na atualidade – o que pode ter relação com um menor índice de visitação aos museus e galerias durante exposições de arte contemporânea em relação às produções de outros períodos. A impossibilidade de uma interpretação única ou a inadequação de valores artísticos já estabelecidos são alguns dos motivos que põem as obras contemporâneas à prova por parte do público.

Numa pesquisa das concepções e valores artísticos da maior parte das pessoas, o que teríamos como resultado? Grande parte destes valores certamente permearia as características da arte renascentista ou um tipo de visualidade não apenas da arte deste período, mas também dos séculos subsequentes, chegando até o século XIX<sup>1</sup>. Criticam-se as obras feitas na atualidade a partir de critérios que eram valorizados pela arte em outros momentos históricos, critérios estes que muitas das obras contemporâneas criticam e questionam. A produção artística contemporânea agrega o questionamento de valores, formas, limites e instituições, e explora novos campos de ação que modificam a relação entre o público e a obra. Para o diálogo com as novas manifestações, são necessárias novas posturas perante a arte.

Como espaço de construção social e democratização dos saberes, a escola tem um papel fundamental na difusão de conhecimentos artísticos (assim como o faz em relação às outras disciplinas), sendo um espaço no qual as temáticas artísticas contemporâneas poderiam ser trabalhadas. As aulas de artes, obrigatórias na grade curricular básica, já fazem parte da vida

---

<sup>1</sup> Como analisou Pierre Francastel, a mudança em temas da pintura, que se desvelou no século XVIII incluindo novas idéias e imagens, não desconstruiu o espaço realista tradicional. O Romantismo, por exemplo, trazia imagens e idéias novas, sem uma alteração na representação plástica do espaço. Segundo Francastel: “A discussão sobre o tema prova que, na realidade, os fundamentos não são questionados, que os artistas consideram as condições gerais da linguagem plástica tradicional sempre válidas” (1990:116). Mesmo quando aborda o Impressionismo, que, para o autor, construiu uma nova concepção de espaço, é destacado também que : “Qualquer que seja a inovação do Impressionismo, é evidente que ainda não se pode afirmar que haja, nesse estágio da história da pintura, a destruição absoluta do espaço plástico tradicional e de sua representação” (FRANCASTEL, 1990:133). No século XX, conforme Francastel, o cubismo é a primeira tentativa de expressão renovada do espaço (1990:184).

escolar, entretanto, pode-se questionar se de fato sua prática vem colaborando na construção de conhecimentos sobre a arte em geral e em especial sobre a arte contemporânea.

Nas diversas práticas que são desenvolvidas nas aulas de artes, vemos desde a execução de tarefas técnicas (nas quais os alunos executam técnicas propostas pelos professores), à livre expressão, na qual cabe ao professor dar oportunidades para o aluno se expressar de forma espontânea (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998:11), perpassando ainda o artesanato com fins utilitários. Nesta ampla gama de manifestações, um aspecto parece sobressair em igualdade: o descompasso entre o que se apresenta como arte nas escolas e o que se produz como arte atualmente.

Mas de que maneira poderiam os professores de artes trabalhar com as possibilidades da produção artística contemporânea? Se para muitos professores a arte ainda é abordada apenas em manifestações como a pintura, o desenho, a escultura e a gravura, como poderiam discutir sobre obras que estão tão distantes destas categorias? Muitos professores não deixam de vivenciar um estranhamento similar ao que a grande parte das pessoas tem em relação à arte contemporânea e, assim, ao justificarem-se por não entenderem a arte contemporânea, a excluem de seus planos e programas de aula. Excluindo-se das aulas de arte essa produção, intensifica-se o abismo já citado entre a arte da atualidade e o público.

Se a arte contemporânea parece trazer o estranhamento (sentido pelo público em geral) como parte integrante de sua proposta, este estranhamento pode ser o princípio para o desenvolvimento de uma prática significativa e reflexiva para a prática do ensino de artes. Estranhar pode implicar numa postura de questionamento e investigação que tenha diversos desdobramentos positivos. Olhar para o estabelecido como se este fosse estranho e questionar relações que parecem óbvias e conceitos que parecem arraigados é parte integrante da maior parte das posturas críticas, que hoje são tão

valorizadas pela educação e vistas como uma urgência na formação dos alunos como agentes culturais.

Trabalhando com a pluralidade e com a experimentação, a arte contemporânea é um convite para os alunos explorarem novas formas de produção, reflexão e significação; para ampliarem seus conhecimentos sobre a arte, desenvolverem novas posturas e relacionamentos com ela e refletirem sobre a cultura contemporânea na qual, tanto eles como a arte, estão inseridos. Para os professores, pensar na arte contemporânea em sala de aula pode ser uma possibilidade de rever posturas, valores e conceitos na busca de uma prática que articule sentido e aprofundamento.

Na dissertação em questão, discutir-se-á sobre as possibilidades de se tomar as questões e propostas da arte contemporânea como fundamento para o ensino de artes. Fundamentos aqui serão entendidos não como bases fixas, mas como pontos conceituais que dialogam e permeiam as ações, procedimentos e posturas. Não se toma aqui o termo fundamento como elemento que funda, normatiza algo ainda por vir – conforme usado na filosofia clássica – e sim como uma postura, encaminhamento e referência que busca estabelecer um novo ambiente para o ensino de artes. Mais do que apresentar uma proposta de ensino que apresente modos de fazer, metodologias, exemplos de atividades, projetos e processos, busca-se aqui uma proposta de ensino ao nível de uma conceituação epistemológica atual, complexa e crítica.

Se vista como fundamento, a produção artística contemporânea não será incluída na prática do ensino de artes apenas como modelo de propostas a serem executadas de maneira técnica. Nenhuma modificação significativa seria realizada no ensino de artes se substituíssemos a execução de trabalhos como pinturas e desenhos por instalações ou performances. A mudança ocorre ao nível de fundamento, pois implica em uma mudança no pensamento que rege estas práticas.

Na busca por esta orientação (ou fundamentação), são questionadas e analisadas práticas desenvolvidas nas aulas, promovendo o diálogo entre o posicionamento de autores do ensino de

artes, com autores que focalizam a arte contemporânea e a cultura da atualidade. É este tipo de fundamentação crítica, articulada e reflexiva que visa este trabalho.

O primeiro capítulo buscará apontar problemas no ensino de artes atual e articulará reflexões sobre a arte e a cultura que vêm sendo destacadas por professores e autores como Fernando Hernández (2000). Neste capítulo objetiva-se abordar o contemporâneo no ensino de artes, buscando mais do que diagnosticar, definir um quadro do ensino de artes em escolas, interesse que deu início a pesquisa e que abrirá a discussão para questionar as possibilidades de um ensino ambientado na contemporaneidade e articulado ao pensamento que caracteriza a arte contemporânea.

No capítulo seguinte, são definidos e discutidos os diferentes elementos conceituais que permeiam e apóiam uma prática de ensino de artes que tenha como fundamento a arte contemporânea. Mesmo sendo a produção artística tida como o elemento determinante, é também discutida a cultura contemporânea – que permeia a não só a arte, mas também o desenvolvimento de uma prática educativa – além de diferentes abordagens sobre o ensino de artes.

No capítulo final, a proposta de tomar a arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes é analisada com maior aprofundamento. Mudanças conceituais, re-significações, novas posturas, abordagens e propostas são apresentadas, assim como uma discussão sobre as implicações desta fundamentação para os conteúdos, objetivos e metodologias de professores. Para uma análise das mudanças que a arte contemporânea traz para a própria história da arte, são analisadas as posturas de Brent Wilson, Thierry de Duve e Arthur Efland, possibilitando uma avaliação sobre a diferença entre a arte moderna e a pós-moderna em suas implicações para a prática do ensino de artes.

Durante toda a dissertação, fala-se sobre a prática do ensino de artes referindo-se, com este termo, não apenas ao fazer, à execução ou à produção de trabalhos, como também às concepções e

valores, ou seja, aos múltiplos elementos que a perpassam e que estão integrados na idealização, concepção e realização das aulas. Agindo sobre a prática, a arte contemporânea atuará formando um conceito central, uma filosofia, que resulta em posturas, encaminhamentos metodológicos, objetivos e propostas para o ensino de artes, de modo complexo e integrado.

Tomar a arte contemporânea como situação conceitual que oriente, questione e esteja integrada à prática do ensino de artes implica em mudanças de referências, desintegração de alguns valores e questionamento sobre conceitos, metodologias e propostas. As possíveis transformações, entretanto, não parecem indicar a estabilização de novos valores e crenças únicos, mas justamente a proliferação de manifestações, reflexões e possibilidades. Engloba-se nessa pesquisa, a busca por um pensamento complexo<sup>2</sup> para o ensino de artes, que possa também resultar em práticas complexas. Como princípio para uma prática, a arte contemporânea parece propor uma intensa pesquisa, múltipla em suas possibilidades, ampla em sua caracterização e ambígua em suas significações.

---

<sup>2</sup> O termo indica um pensamento que se distancia de simplificações que visam o fácil consumo, e integra a multidimensionalidade e a incerteza (MORIN, 2005:334).

## CAPÍTULO 1 – DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO DE ARTES

Para subsidiar uma pesquisa teórica sobre ensino de artes encontram-se poucos títulos e referências que se proponham a discutir o assunto. A maior referência teórica para grande parte dos professores ainda é o trabalho de Ana Mae Barbosa, além de Maria Heloísa Ferraz, Maria Fusari e Miriam Celeste Martins também se destacarem como pensadoras da área no Brasil. Por vezes, textos destinados a outras áreas de conhecimento discutem sobre possibilidades para o ensino de artes, sendo os de maior influência alguns atentos à psicologia, ao desenvolvimento motor e à pedagogia em geral.

Na área da pedagogia, muitas são as discussões sobre a função da escola perante a sociedade contemporânea; questiona-se até que ponto a escola atua na formação do aluno, reproduzindo ou não hierarquias ou assumindo uma responsabilidade que parece maior do que o seu alcance na formação dos sujeitos e agentes, assim como na da própria sociedade.

O ensino de artes, também envolvido no espaço escolar, não se encontra alheio a tais modificações e igualmente assume novas responsabilidades. Inúmeras são as professoras que, percebendo a necessidade de trabalharem com aspectos básicos da educação e do desenvolvimento social de seus alunos, reservaram espaços em suas aulas para que elementos extra-artísticos sejam discutidos, abrangendo debates sobre a cultura e a sociedade, ou para ações que atendam a necessidades de contextos específicos. Será que é errado abdicar do já escasso tempo das aulas para a realização de tais díspares atividades?

De fato, o pouco tempo semanal dedicado à disciplina de artes é uma constante reclamação dos professores. A maior parte das escolas oferece um tempo semanal para o ensino de arte, que normalmente vai até a 8ª série do ensino fundamental. Por vezes, já na 5ª série esse tempo é

substituído por desenho geométrico. O fato de as aulas de artes serem tidas como um “horário divertido” para o aluno “relaxar” também não está fora da lista de problemas, assim como o próprio desinteresse dos alunos.

É comum entre os professores, de todas as disciplinas, apontar como motivo para esse desinteresse dos alunos a dificuldade crescente em trabalhar com as turmas (cada vez mais repletas). Muitos professores destacam que são desrespeitados pelos alunos, tanto em escolas públicas como nas particulares. Certamente, inúmeras são as dificuldades em se levar para o ambiente escolar propostas inovadoras, diferentes<sup>1</sup>. Para atender às novas expectativas dos alunos, dos seus pais, das escolas e da própria sociedade, o professor tenta buscar/criar metodologias que sejam satisfatórias para todos e, ao mesmo tempo, significativas e produtoras de conhecimento.

Retornando ao ensino de artes, se é fato que a disciplina parece ser tida como de menor importância diante das outras da grade curricular (em especial, as que constam no vestibular), também é preciso destacar que muitos alunos vêm as aulas de artes como aulas sem sentido ou finalidade, nas quais são realizadas atividades práticas que não reprovam (sendo isso sinônimo de que não há a necessidade de se comprometerem), que constituem um horário divertido, no qual a estruturação da sala (normalmente diferente da das outras salas de aula) possibilita uma maior interação e conversas.

Mas qual é a base desta desvalorização? Fernando Hernández (2000) destaca que não devemos perder de vista que “as práticas educativas respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, que as práticas do ensino de arte (...) constituem reflexos de problemáticas na sociedade, na arte, na educação” (2000:34). Desta maneira, se há uma

---

<sup>1</sup> Sobre os diversos problemas escolares, Howard Gardner aponta: “Entre os educadores, existe um grau surpreendente de consenso a respeito da natureza dos problemas escolares e dos tipos de solução que provavelmente funcionaram (e os que não funcionaram). Eles acreditam que as dificuldades das escolas originam-se de várias fontes, incluindo o nítido aumento na incidência de lares desfeitos, a diminuição do respeito pela autoridade dos pais e professores, a imensa quantidade de tempo que as crianças passam passivamente assistindo à televisão e alarmante declínio da qualidade de vida” (GARDNER, 1995:73).



problemática dentro da escola sobre os conceitos relacionados à arte, ela pode estar refletindo uma concepção da própria sociedade sobre a arte e a educação em geral. Hernández destaca:

(...) as matérias artísticas, necessitaram sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui (HERNÁNDEZ, 2000:43).

Como causas que dificultam o reconhecimento da importância do ensino de artes, Hernández ainda destaca a existência da crença de que o artista é um gênio individual e isolado, de maneira que “ser artista seja um dom recebido por alguns poucos eleitos” (2000:86) e, assim, para estes, o ensino de arte se torna desnecessário. Aliada a esta crença, que persiste até os dias de hoje, o autor destaca também a ligação da arte a um conjunto de “experiências agradáveis, divertidas e inclusive interessantes, mas que não constituem um conhecimento ‘útil’ que traria consigo seu reconhecimento social” (2000:86). Como último aspecto, o autor aponta a responsabilidade dos pesquisadores atentos ao ensino de artes, que demonstram uma falta de interesse na melhoria da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, e dos educadores que “continuam reduzindo a matéria à realização de atividades agradáveis, de vistoso resultado e perseguindo um tipo de beleza vinculado a uma visualidade formal, e não em termos do processo de aprendizagem ou do novo conhecimento que querem promover” (2000:87).

Conforme Hernández, a idéia de que as aulas de arte devam ser um espaço para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e produtivas e atitudes pessoais é a que mais domina as expectativas da sociedade. Entretanto, para o autor, os docentes e formadores parecem seguir uma direção diferente. Enquanto para os primeiros os alunos são tidos como produtores de objetos, sejam estes desenhos tradicionais ou feitos por computador, composições, maquetes etc; para os segundos, devem ser vistos como “construtores ativos de um conhecimento crítico e transferível a outras situações e problemas, não necessariamente artísticos, e, de maneira especial, que lhes ajude a interpretar e agir no mundo em que vivem e em suas próprias vidas” (2000:88). Apesar da

constatação apresentada por Hernández, é possível questionar se de fato os educadores e formadores brasileiros estão seguindo em uma “direção diferente” ou se a produção de objetos e o desenvolvimento de “habilidades” vem sendo a principal tarefa proposta por estes professores.

Numa análise das práticas desenvolvidas nas aulas de artes, realizada por Luciana Braga, percebeu-se que:

O desinteresse pelas aulas de educação artística, da maneira como é ministrada em determinadas escolas, se deve à imposição de técnicas e propostas prontas, muitas vezes desinteressantes; muitas vezes, os professores não levam em consideração os interesses, as experiências e os processos de criação dos alunos, cujas capacidades são assim, subestimadas (1998:46).

Algumas propostas formuladas pelo professor, sem se preocupar se é de interesse de seus alunos, levam-nos a considerar as aulas de arte enfadonhas, sem importância e significado. Mostrar como fazer, ou seja, demonstrar uma única maneira de fazer arte como sendo a ‘correta’ acaba desestimulando o aluno (1998:47).

Pela análise da autora, evidencia-se que as práticas freqüentemente desenvolvidas nas escolas preocupam-se com a realização de trabalhos técnicos e de propostas prontas, que são exclusivamente produzidas pelos professores, sem a preocupação de estabelecer pontes ou contatos com a vida dos alunos. Como resultado, as aulas tornam-se não significativas ou desinteressantes e, pode-se acrescentar, assim são tanto para os alunos como para os professores.

Não é difícil constatar que as práticas propostas pela maior parte dos profissionais da área restringem-se majoritariamente à criação de objetos, ou à produção de trabalhos técnicos (trabalhos nos quais apresenta-se uma técnica que o aluno depois exercita) desassociados de reflexões sobre processos e resultados em arte. O produto é o único foco da atenção e, muitas vezes, da avaliação também. Os trabalhos temáticos, feitos ainda como proposta técnica, para o Dia dos Pais, Dia das Mães e outras datas festivas, são variações comuns na aula.

As práticas desenvolvidas nessas propostas evidenciam uma abordagem da arte como execução de técnicas regidas pela busca por uma visualidade formal. Transpassando o fazer desenvolvido nas aulas, esta postura caracteriza também a análise e abordagem das obras de arte e o pensamento que rege as práticas educativas em artes. O desenvolvimento de poéticas ou

explorações pessoais, assim como o posicionamento reflexivo dos alunos diante das obras, parece estar distantes do cotidiano das salas de aula.

A abordagem da arte pelo ensino escolar, a partir da soma dos estudos de diversos teóricos, pode, conforme Martins, Picosque e Guerra (1998:46), ser analisada dentro de três campos conceituais: criação/produção, percepção/análise e conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade. Tal tríade muito se assemelha à proposta do Discipline Based Art Education (DBAE)<sup>2</sup>, assim como à Metodologia Triangular (ou Proposta Triangular) de Ana Mae Barbosa, nele inspirado. Para estas propostas, há três ações básicas: o fazer, a leitura da obra de arte e a história da arte (2005:34). Mas estes três eixos englobam todas as múltiplas experiências que podem e devem ser estimuladas para se promover um contato com a arte? E para que seja proposto um contato reflexivo e profundo com a obra, é preciso ter como obrigatoriedade a realização destes três pontos? Partindo da definição de três campos de ação como proposta metodológica para as aulas de artes, a Metodologia Triangular pode acarretar uma prática simplista e reprodutiva, tomada como *receita* para as aulas de artes e que acabe por diminuir a busca por novas experiências e conhecimentos.

De fato, a prática do ensino de artes parece ficar restrita em relação às concepções e tendências que aborda. Abordam-se apenas determinadas manifestações artísticas, com uma determinada metodologia e a partir de um determinado conhecimento. Será difícil efetuar uma prática mais diversificada, na qual se promovesse uma maior abertura a diferentes possibilidades suscitadas pela arte?

No que se refere à apreciação de uma obra de arte e à sua compreensão, Hernández (2000:115) cita o trabalho de Parsons, destacando quatro grandes temas ou idéias-eixo que permeiam os discursos sobre arte das pessoas: a matéria do problema (referindo-se ao conteúdo da

---

<sup>2</sup> O trabalho desenvolvido pelo Discipline Based Art Education (DBAE) buscava promover um ensino que incluísse a produção de arte, história da arte, crítica e estética (BARBOSA, 2005:36).

obra ou ao problema que o espectador encontra nela), a expressão de emoções (derivadas da aproximação das obras colocadas à consideração dos sujeitos), o meio, a forma e o estilo, e a natureza do juízo (que implicam a aproximação dos critérios que fundamentam os argumentos utilizados para avaliar as obras). Determinamos caminhos para se falar da arte como se repetíssemos postulados regulamentados. Quantas vezes nos aventuramos em uma mudança de orientação quando nos relacionamos ou propomos um relacionamento com uma obra de arte?

Uma mudança de orientação na prática do ensino de artes implica o desuso das leituras prontas e a inclusão do aluno no processo de análise e discussão da obra de arte. Desestruturação, desarticulação e desestabilidade seriam os primeiros sintomas. Há maneiras de se abordar a arte além de seu contexto ou de seus elementos formais tradicionais? Como proceder sem seguir as propostas pré-formuladas dos livros didáticos relacionados ao ensino de artes? Se tais questionamentos implicariam uma prática cujos resultados e caminhos são incertos e na qual seria necessária uma postura mais inventiva e aberta, também possibilitariam novas experiências e diferentes possibilidades de construção de conhecimento mais ricas e significativas.

No decorrer da história do ensino de artes, muitas foram as mudanças ocorridas; elas resignificaram a área (que deixou de ser tida como atividade e foi reconhecida como disciplina) e foram imprescindíveis na sua inserção como disciplina obrigatória no currículo escolar. Entretanto, as modificações ocorridas não devem ser tidas como um ponto final ou indício de uma estabilidade. As alterações se fazem necessárias constantemente, acompanhando as mudanças da própria arte.

O esgotamento de diferentes metodologias e práticas pode ser um dos princípios para se pensar na busca por novos caminhos. Talvez já seja comum a todos os profissionais da área de ensino de artes a percepção de que, diante dos tempos contemporâneos (cultural e artístico), se faz necessária uma nova postura e abordagem. É provável que a dificuldade no desenvolvimento de novas práticas seja acrescida pela ausência de material acadêmico que dê conta de tais mudanças,

por uma dificuldade de detectar o que mudou e quais as conseqüências de tais mudanças ou pela falta de um maior conhecimento das mudanças por que passam a arte. Certamente há algo novo no ar; as conexões não se fazem mais como antes e o que era certeza de funcionalidade hoje já apresenta resultados negativos. Nos tempos atuais, valores, modos e interesses vêm se transformando. Se muito é discutido sobre os pontos positivos ou negativos destas mudanças, o questionamento qualitativo pode ser deixado de lado em detrimento da constatação de que um novo modo de relacionar-se se faz necessário.

Apesar de a cultura contemporânea e as suas problemáticas já serem discutidas no ensino de artes, quando se apresenta a importância de que seja promovida uma prática atenta aos dias de hoje e especialmente à cultura dos alunos, pouco se debate acerca das questões e das mudanças no campo da arte e sua repercussão como conteúdo para o ensino de artes. Sobre a relação entre a produção artística de um determinado momento e o ensino de artes, Brent Wilson destaca:

embora a arte-educação seja apenas uma pequena parte do mundo da arte – e aos olhos de muitos uma parte insignificante – ela é, apesar disso, formada e modelada pelo mundo da arte e reflete as suas crenças. A arte-educação tem muitos valores em comum com o mundo da arte, os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no mundo da arte<sup>3</sup>.

Apesar de o posicionamento de Wilson apontar para uma união entre as práticas artísticas e educacionais em arte, de maneira geral as questões relativas à arte e à história da arte que são apresentadas em sala de aula dificilmente abordam os tempos artísticos contemporâneos. Como principal conseqüência, a arte torna-se, em sala de aula, uma produção do passado, na qual tudo é muito distante dos dias de hoje, da vida dos alunos. Para muitos, falar em arte é falar em pintura e escultura – ambos representando com fidelidade algo do “mundo real”. O fim da linha para a arte nas salas de aula parece ser a arte moderna (européia e brasileira), de maneira que, por exemplo,

---

<sup>3</sup> WILSON, Brent. “Mudando Conceitos da Criação Artística: 500 Anos de Arte-educação para Crianças”. In Ana Mae Barbosa (org.), 2005:82.

Portinari, Tarsila, Picasso e Matisse são alguns dos artistas apresentados mais próximos dos tempos atuais.

Excluindo-se a Arte Contemporânea do currículo e dos conteúdos propostos aos alunos, acaba-se por eliminar as diversas relações que estes poderiam fazer entre a arte de hoje e as suas vidas, as mudanças das propostas da arte no decorrer da história e a arte e a cultura contemporânea. A ausência de questionamentos relacionados à produção artística contemporânea ainda promove um distanciamento entre a prática e a concepção de arte apresentada no ambiente escolar e a prática que ocorre no ambiente artístico contemporâneo.

Concomitantemente, as referências teóricas que se propõem a discutir as diversas problemáticas e especificidades do ensino de artes dividem-se majoritariamente na apresentação/defesa de didáticas e metodologias e no relato de práticas desenvolvidas. Enquanto a primeira é abrangente e fala do ensino de arte em geral (abrindo espaço para particularidades), o segundo apresenta visões e produções de casos específicos.

A crítica à prática de “colorir um desenho mimeografado” ou da cópia de modelos, como forma de produzir arte, está presente em grande parte destas referências. Se a crítica a tal prática é extremamente justificável e importante, ela também já é extremamente difundida entre diversos professores de artes. Na prática de ensino de artes contemporânea, vemos o surgimento de novas questões, novas problemáticas – que não excluem outras, que apesar de antigas ainda se fazem presentes. Se as aulas de artes não se restringem mais a colorir uma imagem pronta ou à reprodução de imagens, isso não determina que as práticas escolares estejam atentas a novas experimentações ou que estejam propondo trabalhos mais significativos. Por vezes, os mesmos métodos antigos são transpostos para novas temáticas – faz-se um mosaico sobre forma pré-estabelecida ou repete-se uma imagem de uma obra de arte com outros materiais.

Fala-se de uma necessidade de “desenvolver o olhar” ou de “aumentar o repertório estético do aluno”, mas, para isso, são definidos valores, normas e critérios que a produção artística contemporânea já pôs em questionamento. De maneira geral, o ensino de artes tal qual é apresentado nas escolas ainda parece valer-se de qualidades que não mais são características da arte contemporânea – e ao apresentá-las deixam de associar tais valores aos seus contextos, tratando-os como valores atemporais e, até mesmo, universais. A postura, o pensamento que envolve a arte contemporânea (entre elas a abertura e multiplicidade de experimentações e possibilidades) pouco se assemelha às diferentes propostas técnicas e de repetição de modelos das aulas de artes.

Uma mudança se faz necessária; entretanto, de que maneira realizá-la? A arte contemporânea, se incluída na prática escolar dentro da mesma formatação técnica e na produção não-significativa ou não-reflexiva das aulas de artes, promoveria apenas uma mudança de rótulos, sem alterar o aspecto principal, que é o processo desenvolvido nas aulas. Para tanto, é necessária uma mudança nas estruturas, nos princípios que regem tais práticas – estruturas estas que nada têm de determinantes ou imutáveis, mas que são construídas e reproduzidas pelos professores de artes.

A arte contemporânea, caracterizada pela experimentação, abertura, multiplicidade de meios e processos e liberdade de experimentações, se trabalhada nas aulas de artes não apenas como conteúdo, mas como pensamento e princípio (como fundamento), acarretaria novas posturas metodológicas, práticas e propostas; novos pensamentos, posturas e visões do professor sobre o ensinar arte – e certamente promoveria interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte dos alunos.

Trazer a arte contemporânea para as aulas de artes requer uma nova postura do professor perante os alunos e sua produção, assim como na sua abordagem da arte. Para lidar com as diferentes problemáticas artísticas contemporâneas, de nada adiantaria a definição de categorias

formais como: ponto, linha, manchas, cor, espaço, figura e fundo, equilíbrio etc como leis centrais<sup>4</sup>, que seriam exercitadas através de tarefas técnicas. Conforme a justificativa anteriormente citada, a transformação desejada não se restringiria a substituir os pressupostos tradicionais por “formas contemporâneas da produção artística”. Esta seria uma falsa mudança de caráter simplista. O que seria então valorizado e estimulado nos trabalhos e na produção dos alunos? Uma composição criativa, a invenção? Se na arte contemporânea a idéia de talento ou criatividade (sujeito criador-inventor) perde sua força, de que maneira seriam os novos paradigmas que norteariam a prática do ensino de artes?

No capítulo em questão, objetivou-se problematizar a prática do ensino de artes tal qual vem sendo desenvolvida, acentuando o desejo de se promover mudanças na área. No decorrer da presente dissertação, algumas discussões deste capítulo serão re-abordadas de maneira mais aprofundada, na busca pela configuração de um novo pensamento que perpassasse as práticas do ensino de artes.

No próximo capítulo, serão discutidas de maneira mais detalhada a arte contemporânea – referente à produção artística atual, com especificidades em relação a outros momentos da história da arte – e a cultura contemporânea – como parte da rede de significados que permeiam esta produção. Ao fim deste capítulo, também serão apresentadas certas problemáticas observadas no ensino da arte, assim como alguns estudos e relatos sobre concepções, métodos e propostas desenvolvidas pelos autores que serão discutidos.

Em seguida, será apresentado um modo de ensino da arte que tome a arte contemporânea como fundamento e conhecimento, visto não como paradigma rígido, mas em concepções e atitudes coerentes com as propostas da arte contemporânea.

---

<sup>4</sup> Ou como “Conceitos fundamentais da história da arte” que, de acordo com Wölfflin (2000), englobariam aspectos como: o linear e o pictórico, o plano e a profundidade, a forma fechada e a forma aberta, a pluralidade e a unidade, assim como a clareza e a obscuridade. Estes mesmos aspectos poderiam ser analisados em diferentes categorias, como o desenho, a pintura, a escultura e a arquitetura, mas não obrigatoriamente em todas.



## CAPÍTULO 2 – EM BUSCA DE FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA CONTEMPORÂNEA DO ENSINO DE ARTES

A presente dissertação objetiva desenvolver uma reflexão epistemológica, que possa configurar um pensamento ou uma fundamentação para a prática de ensino escolar em artes que tenha como base a arte contemporânea. A partir de tal reflexão, pretende-se incitar questionamentos para o ensino de artes, repensar conceitos, articular discussões e fomentar mudanças e pesquisas para esta área.

Citou-se anteriormente que a maior parte dos trabalhos escritos referentes ao ensino de artes atenta-se na formulação e apresentação de propostas de trabalho e metodologias, basicamente sob a forma de relatos de experiências. As propostas de trabalho consistem na apresentação, justificativa, descrição e detalhamento de práticas desenvolvidas dentro de um determinado contexto. Aliadas às propostas, as metodologias vão além das atividades diárias que são realizadas no ambiente escolar e implicam um conjunto de encaminhamentos metodológicos, maneiras, caminhos ou modos de se agir.

Apesar de o contato com diferentes relatos de propostas e metodologias ser válido – à medida que contribui na relativização de conceitos (ou preconceitos) e no estímulo ao desenvolvimento de novas abordagens, reflexões e investigações –, é preciso definir as suas possíveis limitações. As propostas e metodologias são sempre localizadas, no sentido de que são feitas por um determinado grupo, mas também dentro de um contexto específico sob o qual seus métodos ou procedimentos têm um sentido. Métodos, metodologias ou propostas que se propõem universais – e cuja

possibilidade de consecução é ampla e pretensamente válida para diferentes meios – esbarram sempre nas diferenças, na simplificação, no descaso com as especificidades dos grupos e locais<sup>1</sup>.

Um trabalho desenvolvido dentro de um contexto e por um determinado grupo pode mostrar-se inválido se transferido para condições diferentes. Propostas de trabalho jamais podem ser tidas como universalmente válidas, passíveis de desenvolvimento sob qualquer âmbito e situação.

Quando se lê um relato de uma metodologia que se apresentou positivamente em um determinado contexto, deve-se ter em mente que abraçar tal metodologia (mesmo mantendo-se fiel a todas as suas especificidades) não implica a concretização dos mesmos resultados. Em um mundo cada vez mais complexo e diverso, torna-se mais difícil (e ao mesmo tempo errado) manter uma mesma postura e procedimentos diante de diferentes grupos e turmas. Talvez na prática das aulas isso seja algo claro para os professores, de maneira que metodologias são feitas e refeitas diariamente nas salas de aula. Mesmo quando se tenta realizar uma determinada metodologia, as adaptações e mudanças são inevitáveis. Desta maneira, como entender a proposta de uma metodologia para ao ensino de artes? Ela certamente deve ser analisada em suas limitações. A idéia de uma metodologia “ideal” para o ensino de artes exclui diversas experiências e possibilidades para alunos e professores.

De fato, uma pequena conversa com um grupo de profissionais da área pode detectar algumas propostas e metodologias que são tidas como abomináveis. Mas será que em um determinado contexto não seriam válidas? Será que se o *pensamento* envolto na consecução da proposta fosse diferente, tais experiências não poderiam ser significativas?

---

<sup>1</sup> O conceito de método, entretanto, não precisa ser entendido apenas conforme sua concepção clássica. Edgar Morin defende uma visão na qual o método é estratégia, procura, e não um caminho pronto a se seguir. Segundo o autor: “A palavra método deve ser concebida fielmente em seu sentido original, e não em seu sentido derivado, degradado, na ciência clássica; com efeito, na perspectiva clássica, o método não é mais que um corpus de receitas, de aplicações quase mecânicas, que visa excluir todo (...) Pelo contrário, na perspectiva complexa, a teoria é engrama, e o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção e arte” (MORIN, 2005:335).

Qual deve ser o principal aspecto para analisarmos e avaliarmos quando observamos a prática do ensino de artes: metodologias, propostas pré-estabelecidas, ou o pensamento vivo, dinâmico e atual que influencia e determina a consecução de tais diferentes trabalhos? Acredita-se que as concepções e contextos, que dão a origem e norteiam as práticas desenvolvidas em aula, são os principais elementos que devem ser analisados. Na busca por defender uma mudança para as práticas do ensino de artes e reconhecendo a necessidade de se agir sobre estruturas, sobre princípios que regem estas práticas, apresentou-se anteriormente a arte contemporânea vista como fundamento para a prática do ensino de artes.

Porém, a idéia de fundamento, como apresentada neste trabalho, não se relaciona a uma busca por uma essência ou verdade que seja imutável, segura e perpétua e que, assim, configure-se como conjunto de princípios, garantias ou idéias gerais a partir do qual se pode fundar ou deduzir um sistema – um agrupamento de conhecimentos. Os fundamentos também são passíveis de verificações, das quais não apenas a lógica e a análise empírica são determinantes de seguridade ou imutabilidade – o mesmo que ocorre com a noção de conhecimento, que parece una e evidente, mas que quando colocada sob questionamento fragmenta-se, diversifica-se e multiplica-se em inúmeras noções (MORIN, 2005:18).

Falar da arte contemporânea como fundamento não sugere um paradigma, mas é uma idéia que por si só já é aberta a paradoxos. Como ter como princípio uma arte que não possui princípios? Como buscar um conjunto de elementos determinantes em uma produção que não permite a definição de modos, meios ou maneiras? É justamente por esta indefinição de normas, pela mutabilidade e pela abertura de possibilidade e multiplicidade de experiências que ela assume o caráter de princípio ou estratégia<sup>2</sup> para reger um pensamento. Partindo de tal reflexão, a dissertação

---

<sup>2</sup> E assim, como estratégia, aproxima-se da noção de método proposta por Edgar Morin (2005).

em questão não objetiva fornecer paradigmas ou um pensamento que, agrupando um conjunto de ações pré-determinadas, possa “facilitar” ou apresentar soluções para o trabalho docente em artes.

Fundamentos serão aqui tratados como elementos que permeiam as concepções, ações, posturas, propostas e práticas do ensino de artes, como um pensamento ou estrutura conceitual, que está aliada à prática, justificando-a e construindo-a ao mesmo tempo. Princípios que nada têm de imutabilidade ou base de certeza, visto que são regidos pela mutabilidade e incerteza dos processos artísticos contemporâneos. Trata-se, portanto, mais de uma atitude ou postura relativa ao conhecimento, à arte e à cultura contemporânea, levando em conta valores tais como a abertura, a complexidade e a diferença.

A postura aqui defendida pretende compartilhar das noções que permeiam a busca por um pensamento complexo, tal como apresentado por Edgar Morin. Sobre a complexidade, o autor aponta:

O paradigma de complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada (MORIN, 2005:334).

Se a desconstrução, interrogação e relativização são aspectos que se sobrepuseram a sistemas baseados em fundamentos seguros, engloba-se aqui estes novos elementos na busca por uma fundamentação para o ensino de artes que quebre valores, normas, metodologias e modos que são trabalhados como verdades rígidas; que estimule a investigação e experimentação em que se faz a reprodução. Uma fundamentação que determine e justifique a escolha de posturas, posicionamentos e procedimentos, mas que não se feche na determinação de postulados e paradigmas, e sim explore as novas possibilidades da desreferencialização, incerteza e insegurança contemporânea<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Este posicionamento dialoga com a crise de conceitos fechados e claros, “com a grande idéia cartesiana de que a clareza e a indistinção das idéias são um sinal de verdade” (MORIN, 2005:183), e de doutrinas das naturezas simples e absolutas (BACHELARD, 2000:125).

## 2.1. A arte contemporânea

Desde meados do século XX, novas manifestações artísticas vêm desbancando valores e crenças e abrindo espaço para novas possibilidades e experimentações. Um abismo, entretanto, parece vir se formando entre tais processos e o público que responde a eles.

Se a existência da arte e de um público de arte (que detêm conhecimentos específicos sobre ela) parece sempre ter existido, a arte contemporânea parece falar a um público ainda mais restrito. Visitar uma exposição de arte contemporânea é abrir-se para o inesperado, o estranho e o incomum. É explorar o não-entendimento, a indagação (que muitas vezes vem acompanhada de uma certa indignação) diante de trabalhos que fogem do imaginado, do esperado, do que é concebido e valorizado como arte. Cria-se uma distância entre a expectativa e o conhecimento do espectador e entre a realidade da arte e a maneira como esta se apresenta e se constrói.

O não-entendimento, o estranhamento e o conseqüente distanciamento entre a arte contemporânea e o público já eram discutidos e percebidos desde que, ainda nas décadas de 60 e 70, críticos, teóricos e artistas exploravam novos terrenos para a arte, nos quais as antigas nomenclaturas, significados e valores não pareciam mais fazer sentido. Em uma coletânea de textos organizada por Gregory Battcock, podemos ter contato com impressões, escritas nessas décadas, que demonstram o estranhamento causado pela produção artística contemporânea, que então vinha derrubando crenças e explorando novos meios e formas para a arte. Localizados em um tempo específico, esses textos, em alguns aspectos, parecem ainda pertinentes quando pensamos sobre a arte contemporânea e as novas relações entre arte e público.

Dentre as impressões da “nova arte” apresentadas, o caráter não-dogmático e de quebra em relação a valores de uma tradição na arte parece ser um dos aspectos mais acentuados. Apesar de

valores e tradições não serem instâncias imóveis e imutáveis, tendo sofrido transformações ao longo de toda história da arte, o que vemos na arte contemporânea é um projeto de abertura e participação do espectador (como discute Umberto Eco em “Obra Aberta”), que impossibilita a definição de um grupo de procedimentos que defina um “estilo”.

A arte contemporânea, ao questionar regras e qualidades de uma tradição, por vezes busca meios, temáticas e materiais da vida cotidiana. Partindo de tal condição, por vezes fala-se de uma aproximação entre a arte e a vida nos tempos contemporâneos. Quando, na década de 70, Harold Rosenberg nos falava que “a arte em nossos tempos oscila entre a convicção de que enfrentar a resistência de uma tradição de habilidade é indispensável aos atos criativos e a crença de que os segredos podem ser pescados vivos no mar dos fenômenos”<sup>4</sup>, a idéia de fenômenos estava indistintamente associada à vida – aos fatos sociais e culturais. Entretanto, se tal aproximação ocorre no âmbito dos processos artísticos, o mesmo não pode ser dito no que se refere à relação entre a arte e as pessoas em geral.

Para Michael Archer (2001:1), no período referente ao início dos anos 60 ainda era possível pensar nas obras de artes pertencendo a duas amplas categorias: a pintura e a escultura. Mesmo com as diversas explorações já iniciadas pelo cubismo, a fotografia e a performance, a arte ainda era vista como produto do esforço criativo – que até hoje ainda permeia a noção de artista como “pessoa criativa”, dominada mais pela emoção do que por um processo intelectual. Mas foi ainda na década de 60 que a impraticabilidade do sistema pintura/escultura diante das novas manifestações foi se tornando mais claro, demandando a abertura de novos conceitos.

A idéia de uma abertura, no que se refere aos tipos de manifestações artísticas, foi discutida por Rosalind Krauss (1994) quando, em “A Escultura no Campo Ampliado”, a autora apontava a necessidade de se ampliar o conceito de escultura para explicar as heterogêneas produções

---

<sup>4</sup> ROSEMBERG, Harold. “Desestetização”. In Battcock (org), 2004: 223.

contemporâneas. A escultura, para a autora, assumiu uma condição de pura negatividade, uma combinação de exclusões (como não-paisagem, não-arquitetura), de maneira que para denominar as atuais manifestações tornam-se necessários novos termos que atendam às suas rupturas históricas e transformações que estas caracterizam.

Sobre a produção contemporânea, Archer também fala de uma expansão de categorias ao destacar um dismantelamento das fronteiras interdisciplinares (2001:62) e aponta como uma consequência a emergência de diferentes formas e nomes, como, por exemplo, a Conceitual, a Land Art, a Arte Povera... Diferentemente das vanguardas modernas, as manifestações contemporâneas demonstram novos campos e tipos de experimentação e pesquisa sem excluir as propostas de outros grupos. As visões são diferentes: enquanto nas vanguardas pode-se perceber uma busca pela definição de regras e normas que devem reger a produção artística, os projetos contemporâneos implicam a profusão de processos, bem distintos no que concerne ao material, tema e meio.

O campo expandido que corresponderia às novas manifestações artísticas abarcava, segundo Archer, diversas manifestações que ocorreram após o minimalismo, usando a liberdade que este possibilitou, mas indo contra sua rigidez formal (2001:63). Como consequência desta abertura, passaram a ir para museus trabalhos artísticos que poderiam ser frases, fotografias dos mais diversos processos, objetos comuns, formas e conjuntos dos mais inusitados materiais nas mais diferentes disposições. Exploravam-se novas possibilidades, assim como uma liberdade para tratar de diferentes temas, meios e materiais.

O que é identificado como elemento quase comum à maior parte das obras que então surgiam é a ênfase no processo de feitura da obra, com menos destaque em seu produto final – conjuntamente, a fotografia ganha importância como registro de processos e/ou eventos que podiam acontecer uma única vez. A idéia de processualidade é acrescida ainda pela realização de trabalhos efêmeros, que também com o auxílio da fotografia são registrados.

O formalismo de Greenberg foi, em parte, o que impulsionou alguns artistas da época a realizar diferentes experimentações. Greenberg, segundo Paul Wood, foi um crítico importante para a constituição do que ficou definido e conhecido como Modernismo e se tornou uma referência para a crítica dos anos 60 (1998:170). Greenberg, ainda para Wood, defendia que a pintura deveria se concentrar naquilo que não partilhava com nenhuma outra forma de arte: a sua planaridade – de maneira que deveria focalizar seus elementos formais e não tanto o seu contexto social e histórico (1998:173-74). Dentro da crítica proposta por Greenberg, a qualidade das obras estaria em suas propriedades e efeitos formais – analisada como pura visualidade. Como aponta Wood, “podemos considerar que a afirmação central do Modernismo, no sentido Greenberguiano do termo, diz respeito à autonomia da arte e à sua ‘especificidade de meios’ – ou seja, restringir seus efeitos legítimos aos efeitos de meios” (1998: 236-237).

Grande parte das manifestações que eram desenvolvidas por artistas como Warhol e Lichtenstein sofreu críticas por parte de Greenberg. Paul Wood (1998:185) destaca que a crítica da tradição modernista era altamente seletiva em suas explicações no que concernia uma ligação histórica com a arte moderna, marginalizando trabalhos como o dos dadaístas e o construtivismo russo. Ela não abarcava diversas manifestações que se realizaram durante os anos 60, que lidavam com aspectos distintos dos valorizados pela crítica greenberguiana.

No que se refere à década de 70, Paul Wood (1998:217) destaca que as manifestações mais significativas (dentre elas, a Land Art, as performances e a Arte Conceitual) já tinham em comum uma reflexão acerca da idéia de contexto. Esta idéia abarcava desde uma esfera da produção (material) até o consumo (que determina o acesso à obra) e o espaço das galerias (instituições e convenções do mundo social que estrutura a produção artística). Dita às vezes como arte política, estas manifestações tiveram, para Archer, um caráter de rejeição ao Formalismo de Greenberg, de maneira que: “O modo como uma obra se encaixava na história sucessiva dos objetos era de menor



importância que as conexões por ela forjadas com seu contexto, e esse contexto era tão político quanto visual, espacial ou estético” (ARCHER, 2001:118).

A idéia de um ativismo existente nessas manifestações aconteceu nas mais diversas maneiras, abordando desde os aspectos econômicos e institucionais até os relacionados a identidades, cultura e sociedade. Olhando para o contexto, parte destes trabalhos poderia ser tida como objeção ao modernismo dos anos 60 – no qual a plasticidade era acentuada em detrimento do contexto. Analisavam-se e denunciavam-se aspectos relativos à experiência perante a arte, que, conforme Wood, “passou a ser vista como produto codificado da ação da ideologia social, como algo estruturado pela classe e pelo sexo, e pela própria linguagem” (1998:232).

O uso de temas derivados do mundo cotidiano fazia-se cada vez mais presente em obras como as de Robert Rauschenberg e Jasper Johns. A influência de Marcel Duchamp e seus *readymades* foi inegável. Trazendo objetos fabricados do mundo cotidiano, Duchamp incitava a reflexão sobre o que se configura como uma obra de arte e quais são os critérios que a definem. A Pop Art apresentava questões relativas a uma nova sociedade americana que se desenvolvia no início da década de 60, questionando-se sobre a idéia de arte como mercadoria, assim como a da existência de um mercado da arte. A crítica sobre a arte e suas instituições permitiu uma nova compreensão acerca do contexto, poder, gênero e significados.

A sociedade e as identidades passaram a ser questões trabalhadas pelos artistas, de maneira que não há mais uma temática mais importante ou relevante do que a outra (ARCHER, 2001:137). Se a história da arte é certamente marcada pela definição e crítica a elementos estilísticos, temáticos e estéticos que se constituíam como valores e ideais, vemos na contemporaneidade a pluralidade como nova palavra de ordem em todas as diversas propriedades artísticas (temática, estilística, estética, material, conceitual, significativa, interpretativa...).

Falar sobre a vida (privada, pública, política, cultural, social ou econômica), seja criticando ou expondo uma sociedade ascendente, seja questionando papéis sociais, permitiu a realização de trabalhos associados a uma crítica da diferença, tanto de classe e raça como de gênero (WOOD, 1998:238). Estes trabalhos acusavam uma marginalidade dentro da sociedade, denunciando-se um “jogo do poder” (ARCHER, 2001:126). Mulheres artistas questionaram e revisaram valores e a dominação masculina no meio artístico, como aponta Archer:

As implicações mais amplas da maneira como o feminismo pensava a arte foram-se tornando cada vez mais claras em meados dos anos 70. Insistir no direito de não agir nem como sujeito neutro nem como substituto do macho, mas como mulher, havia posto em foco a questão da identidade. Contudo, apesar de reconhecida como tal, não era uma questão que pudesse se confinar aos limites do gênero. A compreensão de que alguém se diferencia dos outros engloba considerações sobre sexualidade, classe social, origem racial e cultural (ARCHER, 2001:132-133).

A concepção de arte que é expressa por estes trabalhos ocorre em um âmbito distinto do característico das produções artísticas anteriores. É pensando nisso que Wood (1998:239) cita Hal Foster quando este discorre sobre uma concepção de arte que está em uma “encruzilhada... de instituições da arte e da economia política, de representações da identidade sexual e da vida social”. Essa concepção, ainda segundo Foster, constitui-se como uma mudança que modifica a posição do artista, que passa a ser mais um manipulador de signos do que um produtor de objetos de arte e que transforma o espectador em leitor ativo de mensagens ao invés de um “contemplador passivo do estético ou um consumidor do espetacular” (FOSTER<sup>5</sup>, apud WOOD, 1998:239).

A liberdade de buscar inspiração em toda parte não se limitava aos temas, como também às referências a outras obras de arte e diferentes períodos históricos – não mais agindo em resposta necessariamente ao período histórico anterior. A citação, como aponta Archer (2001:156), “não precisava restringir-se às belas-artes ou às artes ‘elevadas’, mas também podia empregar o artesanato ou outras técnicas, materiais e temas culturais ‘inferiores’ onde lhe parecesse adequado”.

---

<sup>5</sup> FOSTER, H. “Subversive Signs”. In Foster (ed.). *Recordings: Art, Spetacle, Cultural Politics*. Seattle: Bay Press, 1985.

E assim, técnicas e experimentações que iam além da aquisição de “capacitações artísticas” (como a do domínio de técnicas da pintura, desenho ou escultura) passam a ser exploradas pelos artistas.

Conforme indicado por Foster anteriormente, novas propostas, que em diversas instâncias modificaram por completo o que era produzido como arte, ocasionaram também uma mudança da postura do público diante das obras de arte. Se antes poderíamos ver no espectador um contemplador dos diversos primores almejados pelos artistas ou da mestria em determinada técnica e do efeito que esta possibilitava, as manifestações artísticas, que não mais atentam a tais critérios, solicitam novas formas de significação.

A passividade e a contemplação diante do que é apresentado não fazem mais sentido. Já imersa na multiplicidade de manifestações e na liberdade de experimentação adquiridas nos anos 60 e 70, a arte hoje desenvolvida pede do seu espectador uma postura ativa, questionadora e investigativa. Mais do que um ponto final, que condense concepções e preceitos, a obra contemporânea implica um processo iniciador, ponto de partida para se repensar e refletir.

Entretanto, se a arte vem pedindo uma nova postura do seu público, este, por sua vez, parece estar cada vez mais distante das questões que ela vem apresentando. As diversas mudanças que, ao destituir valores, normas e técnicas, olharam para contextos e identidades, abrindo-se para novas experimentações, parecem ter distanciado a arte da vida das pessoas. Como aponta Gregory Battcock:

Mas em seus esforços para se relacionar com a realidade, o artista de hoje aliena necessariamente a maior parte do seu público potencial. A grande maioria da população não consegue suportar o desafio aos valores estruturais convencionais e à psicologia social corrente representado pelas realizações dos artistas contemporâneos (2004:14).

Ligando a arte à vida, por meio de temas, materiais e por outras possibilidades, a arte parece ter distanciado-se do público. A concepção de arte que é defendida e valorizada pelas pessoas em geral parece ainda ser a mesma que a arte contemporânea se propôs a abandonar. Assim, aceitar as

manifestações artísticas contemporâneas implica a perda de diversas normas, valores e regras que são tidas como características imutáveis da arte.

A idéia de originalidade e criatividade, que tanto permeou a arte durante toda a sua história e que conferia ao artista valor como “criador de formas únicas” e “inovador”, é também questionada e transformada. Quando objetos são tirados de seu contexto comum e dispostos em exposições de artes (sem qualquer alteração em sua forma), vemos uma quebra na idéia do artista como criador (em um sentido mais artesanal, como aquele que faz a obra) ou de originalidade (o objeto não é único ou inovador). Entretanto, podemos observar o ressurgimento de outros níveis de compreensão que podem ser relacionados ao contexto cultural e à maneira como estes são re-significados e dispostos quando transpostos para o espaço expositivo.

Se antes parecia ser possível definir um grupo de critérios que pudessem ser utilizados na apreciação e relação com uma obra (e que permitissem a validação da mesma), tal atitude parece não ser mais válida. Na arte contemporânea, não há mais um lugar seguro, no qual seja possível relacionar-se com uma obra; ela exige uma outra atenção, um novo modo de apreciar. Com a profusão de experimentações, somos convidados a rever conceitos constantemente, posicionando-nos no incerto e no indefinido.

Trabalhando dentro de novas relações, que não mais se articulam à estética formalista ou a qualquer domínio específico pelo qual seja possível definir uma norma de validação, a arte contemporânea é vista no território da estranheza, estranha ao público, que qualifica como estranhas as suas manifestações.

A arte contemporânea é, para Arthur Danto, muito pluralista em intenção e realização para que possa ser capturada por apenas uma dimensão (2006:20). Desarticulando as noções de estética e trabalhando em uma multiplicidade de maneiras, sem uma definição única de valores e normas, a arte contemporânea, para o autor, distancia-se ainda da história (da arte), por não demonstrar uma

direção ou uma unidade estilística, sendo assim pós-histórica. A história, assim, deixa de ser uma maneira pela qual uma obra pode ser analisada; ela não mais pode ser tida como detentora de critérios únicos para avaliar a obra de arte. Nessa nova “desordenação” e pluralidade, a arte experimenta uma perfeita liberdade estética, como aponta o autor: “Assim, o contemporâneo é, de determinada perspectiva, um período de desordem informativa, uma condição de perfeita entropia estética. Mas é também um período de impecável liberdade estética. Hoje já não há mais qualquer limite histórico. Tudo é permitido” (DANTO, 2006:15).

Se é possível questionar a perda de um limite da história que caracterize a produção artística contemporânea, a contribuição de Danto pode atentar a uma análise das novas relações que podem ser percebidas na obra de arte contemporânea. Modificam-se as formas, materiais e temáticas, assim como as possibilidades críticas, estéticas e apreciativas da obra.

Mais do que pensar que a história da arte perde sua validade como princípio de análise, cabe perceber que, segundo Danto, a produção artística contemporânea deixaria de ter o “benefício da narrativa legitimadora, na qual fosse vista como a próxima etapa apropriada da história” (2006:05). Ao não mais proceder como “próxima etapa apropriada”, a arte contemporânea vivencia uma nova abertura e relação com a própria história da arte. Danto observa:

A arte contemporânea, em contrapartida, nada tem contra a arte do passado, nenhum sentimento de que o passado seja algo de que é preciso se libertar e mesmo que tudo seja completamente diferente, como em geral a arte da arte moderna. É parte do que define a arte contemporânea que a arte do passado esteja disponível para qualquer uso que os artistas queiram lhe dar (DANTO, 2006:07).

Na pluralidade de formas, que configura a arte contemporânea, a história da arte não pode mais ser o único meio de se “chegar” a uma obra. Não é possível explicar todas as manifestações contemporâneas por uma linha que as coloque lado a lado e identificar um grupo de questões que

tenha se desenvolvido sucessivamente, nem mesmo definir um princípio estético que o faça. Sobre esta desarticulação de conceitos, Alan Solomon aponta<sup>6</sup>:

O artista contemporâneo está nos arrastando através de uma revolução estética de enormes ramificações (...), em que nossas idéias fundamentais sobre Arte, beleza e a natureza da experiência, a função dos objetos, tudo deve ser reconsiderado em termos substancialmente novos (...). Estes novos artistas podem estar somente nos apontando o caminho, mas estamos entrando num mundo novo, em que a arte antiga não pode mais funcionar, com acontece com a velha tecnologia.

Com o que foi apontado por Solomon, abre-se espaço para destacar que no momento atual, neste “mundo novo” em que estamos entrando, as antigas manifestações não podem mais funcionar, ou seja, ter sentido. Da mesma maneira, o contato e a interpretação da obra de arte também necessitam de abordagens distintas. Se as manifestações artísticas contemporâneas são frutos de uma reflexão que abrange complexas relações – que podem incluir a história da arte, seus meios, formas, materiais e temáticas –, a questão cultural, a instituição artística e o contexto no qual a arte se insere não devem ser descartados como fonte de análise válida. As manifestações artísticas também dialogam com o tempo e o espaço nos quais estão inseridas. A importância de se observar aspectos culturais dentro de uma análise da arte é defendida pelo antropólogo Clifford Geertz, que, ao defender uma análise dos objetos artísticos não apenas a partir de um discurso técnico, destaca que “não devemos deixar que o confronto com os objetos estéticos flutue, opaco e hermético, fora do curso normal da vida social” (1997:146).

A arte, segundo esta visão, é analisada “dentro das demais expressões dos objetivos, e dos modelos de vida a que essas expressões em seu conjunto dão sustentação” (GEERTZ, 1997:145) e por isso é sempre um processo local – feito a partir de um contexto específico. Tal visão não implica na desistência de uma análise “técnica”, atenta aos valores formais, mas na visão da complexidade de elementos percebíveis e que se articulam em uma obra de arte.

Se a arte contemporânea pode ser caracterizada através do questionamento de valores artísticos e por se constituir como uma produção em que há a diversidade e a complexidade de

---

<sup>6</sup> SOLOMON, Alan. “A Nova Arte”. In Battcock (org.), 2004:240

manifestações, pode-se, em uma análise da cultura contemporânea, perceber alguns aspectos em comum. Isso não implica a perda da especificidade da arte como campo de conhecimento, mas chama a atenção para as relações da arte com o pensamento que permeia o momento contemporâneo – que também se associa a outras manifestações de outros campos de conhecimento.

Quando pensa sobre arte e sobre os valores que esta “deveria” seguir, o público, em geral, se volta para conceitos relativos a uma arte antiga, que estava imersa em um mundo que não existe mais. Vivemos em uma sociedade de uma complexidade sem paralelos. Conhecimentos, verdades e valores, antes tidos como absolutos, vêm sendo derrubados ou deixam de fazer sentido. Como manter nossas convicções sobre a arte quando não só esta não atende mais à arte de nossos dias mas também quando esta não está mais imersa sob um mesmo contexto cultural?

No ensino de artes, de maneira geral, vemos a constante apresentação de imagens de obras de artes dos mais diversos momentos históricos, mas nunca da atualidade. Arte é sinônimo de antigo, de passado. Será que não se faz mais arte hoje em dia? Se a arte apresentada nas escolas, com seus valores e estéticas imersos em tempos anteriores ao atual, é a visão de “o que é arte” mais propagadas nas salas de aula, qual é a possibilidade de diálogo que estes alunos terão ante uma obra contemporânea? O contato com a arte promovido atualmente pelas escolas não fornece subsídios para incitar no aluno um questionamento diante da arte contemporânea. A visão de arte como algo do passado, feita por indivíduos distantes da vida atual, pode ser percebida nas concepções que, em geral, as pessoas têm da arte e no que efetivamente conhecem como arte.

O contato com a arte contemporânea dentro do espaço das escolas permitiria uma visão da arte como processo ativo e dinâmico, que não se relaciona apenas com um passado distante, mas com o atual momento em que vivemos. Como Harold Rosenberg (2004: 237) destaca: “A nova arte é valiosa por induzir no espectador um novo estado de percepção e pelo que lhe revela sobre si mesmo, sobre o mundo físico ou simplesmente sobre o seu modo de reagir às obras”. Tratando do

estranho, do instável, da complexidade e do plural, as obras contemporâneas podem ampliar experiências visuais, reflexivas e relacionais, além de explorar formas de significação, compreensão e conhecimento distintos, permeando aspectos culturais, individuais e perceptivos.

O contato com a obra, não mais feito dentro das instâncias tradicionais da percepção e da fruição artística, deve buscar seus caminhos dentro das novas inquietações propostas pelas diferentes obras contemporâneas. Deve fundar-se nas incessantes experimentações e potencialidades e ainda dentro da complexa “tradição do novo” (ROSEMBERG, 2004:238), que permeia todos os diferentes momentos históricos da arte.

No ensino de artes, partindo-se da estranheza ante a produção artística contemporânea, pode-se trabalhar a partir da história da arte, explorando, como apontou Rosemberg, as diversas modificações que constituíram e fundamentaram os diferentes estilos e momentos artísticos e atuar a partir das inquietações que as obras de arte podem provocar nos alunos. O meio para se lidar com esta produção deve, assim, permear a história e as possíveis reflexões que a obra pode incitar dentro das mais diversas possibilidades de discurso. O sentimento de estranheza (ou, às vezes, de repúdio ou insegurança) perante uma obra pode ser o princípio para uma reflexão que amplie as possibilidades de entendimento e percepção. Ainda discutindo sobre a arte contemporânea, em especial sobre as pinturas, Harold Rosemberg destaca: “Mas é na fase inquietante, quando a estranheza faz com que as obras nos pareçam fugir ao domínio da arte, que as pinturas inovadoras ampliam nossa consciência e sensibilidade” (2004:236-237).

A arte contemporânea, desta maneira, pode levar para o ensino de artes reflexões que ampliem a sensibilidade e os conhecimentos dos alunos, sendo um caminho para se desenvolverem questões mais atentas à arte, aos seus processos e à cultura contemporânea como um todo. Abordando a importância da arte contemporânea para o ensino de artes, Umberto Eco destaca:

Perguntamo-nos então se a arte contemporânea, educando para a contínua ruptura dos modelos e dos esquemas – escolhendo para modelo e esquema a efemeridade dos modelos e dos esquemas e a necessidade de seu revezamento, não somente de obra para obra, mas dentro de uma mesma obra –



não poderia representar um instrumento pedagógico com funções libertadoras; e neste caso seu discurso iria além do nível do gosto e das estruturas estéticas, para inserir-se num contexto mais amplo, e indicar ao homem moderno uma possibilidade de recuperação e autonomia (ECO, 2003:148).

Na construção de um pensamento para o ensino de artes, analisar-se-á, em seguida, aspectos da cultura contemporânea, objetivando detectar e examinar elementos que nortearão a proposta de uma prática de ensino de artes em conexão com a arte contemporânea e mais atenta às especificidades do atual momento cultural.

## **2.2. A cultura contemporânea**

A relevância de se refletir sobre a cultura quando se apresenta um discurso sobre arte ou sobre ensino de artes é inegável, visto que o contexto cultural pode auxiliar na compreensão de questões postas pela obra e permitir uma expansão de conhecimento sobre ela. O antropólogo Clifford Geertz, citado anteriormente, é uma das referências da defesa da inserção dos aspectos culturais na análise de um objeto artístico. Para este autor, a cultura, como um conjunto complexo formado por diversas expressões sociais, tem papel fundamental na compreensão das obras de arte. Apontando para uma importância da integração de aspectos contextuais e críticos, e discutindo sobre os métodos expositivos da arte, especialmente da arte primitiva, a autora Sally Price destaca:

(...) frente a uma arte desconhecida, precisamos de ajuda especial, não apenas com relação ao seu ambiente social, econômico ritual e simbólico, mas também com seus arredores estéticos – ou seja, com as idéias acerca de forma, linha, equilíbrio, cor, simetria e tudo mais que contribuiu para sua criação. Isto porque a documentação da arte do mundo deixa bastante claro que os objetivos estéticos de seus criadores e críticos não são universais; apreciar uma máscara africana com base nos nossos próprios critérios estéticos, culturalmente adquiridos, é, *grosso modo*, o mesmo que apreciar um quadro de Miró de acordo com critérios estéticos valorizados por Michelangelo (...) Quando o saber e as perspectivas culturais estão implícitos, e não explícitos, avaliações estéticas podem assumir uma autoridade que parece não arbitrária, atemporal e incondicional (PRICE, 2000:140-141).

O que é apresentado como “arte desconhecida” pela autora pode tanto ser relacionado às obras primitivas quanto às ocidentais. Mesmo quando se abordam os aspectos e efeitos estéticos, é necessário relacioná-los ao momento histórico e artístico no qual foram criados. Se atualmente uma obra correspondente ao impressionismo é muito comum aos nossos olhos, não podemos deixar de lado o aspecto de novidade, de quebra de valores que assumiram no século XIX – igualmente, não podemos diminuir a importância que o contexto cultural parisiense teve para que este estilo se configurasse.

Se o discurso atento apenas às especificidades formais pode pecar pela falta de relações reflexivas entre a produção artística e seu contexto, numa limitação da experiência artística aos seus efeitos formais, um discurso meramente contextual pode levar à perda das especificidades do objeto artístico. Entretanto, o caminho do equilíbrio articulando ambas posturas pode não ser a melhor resposta ou uma maneira ideal de se dialogar com ou analisar uma obra de arte.

Quando se aborda uma obra de arte para um determinado grupo de alunos, os graus em que o contexto cultural é considerado pode variar muito de acordo com o grupo ou a faixa etária para o qual são direcionados. Segundo o autor Howard Gardner (1999), há uma diferenciação entre as concepções da arte para crianças de 4 a 7 anos, para indivíduos por volta dos 10 anos e para aqueles na adolescência: as primeiras concentram-se nos aspectos técnicos e acreditam que todos os julgamentos de qualidade artística são válidos; os segundos dão valor à literalidade e vêem a arte como cópia da realidade; os adolescentes já percebem as avaliações da arte como relativas. Mesmo questionando o acerto de tal afirmação, no âmbito escolar, especificidades como estas também não devem ser consideradas na abordagem que o professor fará perante uma obra de arte? Uma abordagem tendenciosa, que privilegie determinados aspectos em detrimento de outros, deve ser reformulada de acordo com os sujeitos aos quais é direcionada e na busca por uma postura mais complexa e aberta à diferença.

Anteriormente, ao analisar a arte contemporânea, foi apontado como um meio para se discutir a obra de arte uma profusão de caminhos e possibilidades – que caracterizam a própria produção artística atual. No que concerne aos aspectos culturais, cabe defender a mesma abertura para diferentes possibilidades de discurso no que se refere a discutir ou não sobre um determinado contexto de uma obra. Não há uma regra ou definição de quanto o contexto em que uma obra é realizada deve ser discutido ou mesmo que este deva ser obrigatoriamente abordado.

Na prática educativa, entretanto, perceber, discutir e analisar os elementos culturais tem uma importância que vai além da discussão das obras de arte e abrange aspectos da inclusão social, respeito às diferenças culturais e maior compreensão sobre a pluralidade cultural. Quando se olha para a cultura que permeia a consecução de um trabalho artístico, pode-se vislumbrar as redes de relações que levam à sua consecução, inserindo-o no complexo das relações sociais com o qual se articula e produz sentido.

O contexto cultural que vem permeando as manifestações artísticas contemporâneas é, por vezes, relacionado ao conceito de “pós-modernidade”, que se refere a um novo período da história cultural, marcado pelas mudanças ocorridas nas sociedades urbanas capitalistas desde aproximadamente a década de 60. Ele pressupõe a existência de uma nova mentalidade, que surge permeando a vida dos homens, recriando e transformando noções paradigmáticas, que caracterizam, produzem e reproduzem as identidades e as relações culturais da atualidade. Nesse contexto, as diversas relações sociais e culturais se transformam e o mesmo ocorre com a percepção e vivência destas relações.

Uma análise da arte contemporânea dentro de um contexto maior das produções e das manifestações culturais da sua época pode ser feita quando percebemos e analisamos linhas comuns que não se restringem ao fenômeno artístico, mas participam de um conjunto de saberes e concepções que em um determinado momento fazem sentido. Por exemplo, a idéia de apropriação,

que na arte contemporânea se torna comum, visto que os artistas fazem amplo uso de objetos do cotidiano ou de citações de outras obras, pode também ser vista nas artes em geral.

Esse fundo cultural pode ser entendido, como nas palavras de Omar Calabrese, como “Uma forma. Ou seja, um princípio de organização abstracto dos fenómenos” (1987:11). Este princípio permeia objetos e campos díspares, mas permite a identificação de um “gosto” (uma mentalidade) característico de nosso tempo<sup>7</sup>. O autor destaca:

A cultura inteira de uma época fala, em quantidades maiores ou menores e de maneiras mais ou menos profundas, nas obras de quem quer que seja. Mesmo evitando hierarquias e guetos entre cabeças, é possível descobrir a repetição de alguns traços que distinguem a nossa mentalidade (o nosso gosto, nesse caso) da de outros períodos (CALABRESE, 1987:10).

Como pano de fundo cultural da arte contemporânea, a cultura pós-moderna implicou mudanças para a arte, conforme indica Hernández:

A pós-modernidade, entre outras reflexões, abriu portas à importância de olhar a “arte” como uma representação de significados. Isso significa que, diante das obras, não há olhares nem verdades absolutas, ou aproximações formalistas (que se considere como uma categoria socialmente constituída), mas sim que dependem do tempo, do lugar e do contexto (...).

Essa abordagem implica assumir que as representações (e não as imagens) contêm idéias que refletem estruturas sociais, mostram o artista como mediador da construção de significado das diferentes sociedades e culturas. A expressão individual se situa numa dimensão social, o que desfaz a imagem do artista isolado, único, genial (HERNÁNDEZ, 2000:123).

Para o autor, o momento pós-moderno é caracterizado por uma aproximação entre arte e cultura, um elemento que caracteriza a própria arte contemporânea. Nesta nova condição, a cultura ou o contexto toma destaque como princípio da realização e compreensão da obra de arte.

Assumindo o papel de determinante na legitimação de uma obra de arte, o pós-modernismo, para Richard Shusterman, tem o seguinte aspecto particular:

A tendência mais para uma apropriação reciclada do que para uma criação original única, a mistura eclética de estilos, a adesão entusiástica à nova tecnologia e à cultura de massa, o desafio das noções modernistas de autonomia estética e pureza artística, e a ênfase colocada sobre a localização espacial e temporal mais do que sobre o universal ou o eterno (1998:145).

---

<sup>7</sup> Calabrese denomina o “gosto” do nosso tempo de *neobarroco*. Como o autor destaca: “O <<neobarroco>> é simplesmente um <<ar do tempo>> que alastra a muitos fenómenos culturais de hoje, em todos os campos do saber, tornando-os parentes uns dos outros, e que, ao mesmo tempo, os faz diferir de todos os outros fenómenos de cultura de um passado mais ou menos recente” (1987:10).

É a partir da definição deste pano de fundo que permeia as manifestações artísticas que Shusterman busca construir uma defesa da legitimidade estética do rap como arte popular pós-moderna. Conceitos relacionados à arte, assim como à pós-modernidade, misturam-se na apresentação de um conjunto de critérios que possam promover esse reconhecimento ou legitimação<sup>8</sup>. Shusterman contrapõe a estética da distância, pureza e autonomia modernas com a estética de profundo engajamento corporal e participante do rap, em relação tanto ao conteúdo quanto à forma (1998:163).

Como analisado anteriormente, a percepção de que vivemos em um tempo de mudanças sociais pode ser sentida dentro das mais díspares situações, grupos e manifestações, o que dá à pós-modernidade um caráter de fenômeno cultural de fundo, que se relaciona com diferentes campos culturais. O fim das grandes certezas ideológicas e o cansaço dos grandes valores culturais (MAFFESOLI, 1998:11) são alguns dos aspectos que permeiam a percepção de uma instabilidade, uma mutabilidade e uma polidimensionalidade (CALABRESE, 1987:10) no nosso tempo.

Se a modernidade teve como marco a idéia de unidade, a ascensão de grandes sistemas de pensamento (que se elaboram no século XIX) pelo indivíduo enquanto entidade homogênea e a hegemonia da razão (MAFFESOLI, 1999:06), os tempos atuais (pós-modernos) têm como aspecto determinante uma pluralidade marcada pelo enfraquecimento dos grandes discursos monológicos e paradigmáticos, como a história, o progresso, a utopia, o conhecimento, a verdade etc.

Enquanto muitos autores assimilam as diversas mudanças a um período de decadência, no qual se configuraria o vazio pós-moderno, outros reforçam os aspectos pluralistas de um momento em que a visão dicotômica e exclusivista do “ou...ou” é trocada pelos inclusivos “e...e” (COELHO, 2005:67). Nessa nova condição, diferentes pontos podem interagir numa cartografia, e não mais de maneira hierárquica ou vertical. Os reflexos deste novo momento podem ser percebidos na arte,

---

<sup>8</sup> Os quatro pontos apresentados por Shusterman, que constroem sua análise para reconhecimento e legitimidade estética e artística do rap são: a complexidade, o conteúdo filosófico, a autoconsciência artística e a criatividade e forma.

como aponta Eduardo Coutinho, quando vislumbramos nas obras uma pluralidade de linguagens, modelos e procedimentos “nas quais oposições, tais como entre realismo e irrealismo, formalismo e conteudismo, esteticismo e engajamento político, literatura erudita e popular, cedem lugar a uma coexistência em tensão desses mesmos elementos”<sup>9</sup>. O autor ainda destaca:

Assim, erguendo-se contra toda sorte de etnocentrismo e logocentrismo e contra todo tipo de identidade unívoca e estática, em favor da diversidade e da pluralidade de caminhos, o movimento não apenas deu margem a um vasto leque de possibilidades artísticas, como também abriu novos campos de investigação intelectual, social e política<sup>10</sup>.

O projeto moderno é marcado pela quebra de valores como a religião ou a representação na arte e a definição de diferentes campos de conhecimento. É nesse momento que se começa a falar de uma “autonomia da arte” (COELHO, 2005:20). O início desta modernidade é um tema de controvérsias, conforme observa Coutinho:

Para muitos estudiosos da questão, a condição moderna inicia-se com o Renascimento, nos séculos XV e XVI; para outros, é no século XVII que surgem os elementos básicos que norteiam a modernidade – discernimento científico entre certeza e erro, metodologias analíticas, esferas de sistematizações e, sobretudo, o reinado da razão; para outros ainda, é só no século XVIII, o “Século das Luzes”, que se pode falar de modernidade, quando começam a definir-se os relatos e representações que estruturam o mundo moderno e emergem fatores fundamentais, os quais transformam radicalmente a vida humana, como a Revolução Industrial inglesa, o racionalismo filosófico francês e o Iluminismo romântico alemão. Qualquer que tenha sido, entretanto, o início multissecular, marcado por estilos tão diversos quanto, por vezes, até antagônicos, e que talvez encontra o seu ponto culminante com o apogeu da civilização burguesa no século XX, acompanhada por avanços técnico-científicos e pela corrida para a industrialização<sup>11</sup>.

No chamado “capitalismo tardio”, que caracteriza a contemporaneidade, vê-se o domínio de corporações multinacionais e a mudança de foco da produção para o consumo. Com a mudança da organização dos sistemas da produção industrial ocorrida no século XX, no pós-fordismo, substituem-se as fábricas de larga escala (símbolos da modernidade) por unidades industriais menores e em lugares distintos, que criam uma cultura capitalista global.

As diversas inovações tecnológicas ocorridas em pouco tempo não apenas transformam a atividade industrial – multiplicando a produção sob custo cada vez menor e diminuindo o trabalho humano – como também permitem inovações científicas, pesquisas biológicas, genéticas, espaciais,

<sup>9</sup> COUTINHO, Eduardo F. “Revisitando o Pós-Moderno”. In Guinsburg e Barbosa (org.), 2005:164.

<sup>10</sup> idem, p.166.

<sup>11</sup> op. cit., p.160.

robóticas, comunicativas e mecânicas que mudam a qualidade de vida humana. As inovações não só marcam um progresso na descoberta de novas informações como ainda propiciam ao homem novas facilidades. É o que aponta Luiz Nazario:

Evoluímos, em poucas décadas, do bisturi ao *laser*, da patologia clínica aos testes de DNA; do forno elétrico ao microondas; do avião supersônico ao ônibus espacial; da máquina de calcular ao supercomputador, do PC ao *laptop*, da caneta esferográfica à caneta eletrônica; da TV aberta à TV a cabo; da TV analógica à HDTV; da câmera fotográfica à câmera digital; do VHS ao DVD; dos palácios de cinema aos *multiplex*; das salas IMAX às salas digitais; da impressão em *off-set* à reprografia digital; do jornal à internet; da carta ao e-mail; do livro ao e-book; do telefone ao telefone sem fio; do celular ao celular-internet; dos telefonemas espaciais às sondas que enviam mensagens de Marte; dos protótipos de autômatos aos robôs industrializados<sup>12</sup>.

As inovações tecnológicas se sucedem em uma rapidez na qual, por vezes, mal se tem tempo de dominar a tecnologia anterior. Em menos de 70 anos, vimos a criação, popularização, banalização e posterior superação de diversos objetos tecnológicos. A justificativa que permeia muitas destas inovações está na busca de promover melhorias para uma vida qualitativamente melhor e com menos esforço.

Dentre os frutos das inovações tecnológicas, encontram-se um dos aspectos fundamentais para se entender o contemporâneo e as mudanças que o estruturaram: as novas relações entre espaço e tempo. A possibilidade de se ter acesso às mais diversas localidades em cada vez menos tempo, proporcionada pelas inovações da tecnologia, transformou o sentido e as possibilidades de mobilidade perante a distância. É o que destaca Dominique de Bardonèche:

O espaço, ligado ao tempo, nos permite uma certa configuração do mundo. As novas técnicas trazem consigo uma modificação de nosso espaço que se encontra ligado ao tempo técnico, à velocidade. Nosso espaço está comprimido pelas possibilidades que nos dá a velocidade: com o avião, chegadas e partidas se confundem nos aeroportos uniformizados: não há mais tempos de viagem, nós nos apropriamos do destino quando não é ele que vem a nós graças aos meios de comunicação telemática, TV, satélite e fibra ótica. Num mundo tão encolhido pelas possibilidades de transporte e de comunicações, a velocidade anula a extensão<sup>13</sup>.

A nova experiência espaço-temporal desfaz distâncias e cria proximidades antes impossíveis, ligando os pontos mais distintos do globo e permitindo o acesso simultâneo de informações e a mobilidade acelerada de pessoas e mercadorias. A globalização é o termo que se refere a esta

<sup>12</sup> NAZÁRIO, Luiz. "Pós-Modernismo e Novas Tecnologias". In Guinsburg e Barbosa (org.), 2005:391-392.

<sup>13</sup> BARDONNÈCHE, Dominique de. "Espécies de Espaços". In Domingues (org.), 1997:198.

condição, articulando-se a uma nova ordem mundial, na qual o desenvolvimento de sistemas técnicos e de informação, cria renovadas possibilidades de comunicação e de mobilidade, atuando sobre o sentido e sobre a vivência do espaço social. Stuart Hall (2002:67) aponta que a globalização consiste num “complexo de processos de forças de mudança”, que agem em uma escala global, atravessando fronteiras nacionais e integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, que tornam o mundo mais interconectado.

Sob as novas tecnologias e mobilidades, nosso cotidiano se entranha nas mais diversas referências das mais distintas localidades. O contato com culturas externas está nos livros que lemos, na moda, nos programas a que assistimos, na arquitetura de nossa cidade, na publicidade e em todos os possíveis locais onde a tecnologia e a informação tenham alcance. De fato, de tão participantes em nossas vidas, podemos questionar até que ponto essas culturas nos são externas.

Com a supressão de barreiras territoriais e a partir das mudanças que esta causa, a identidade social e cultural sofre transformações. Conforme indica Stuart Hall (2002), a identidade entra em uma crise ocasionada pelo fim das identidades modernamente concebidas como unificadas, centralizadas, estáveis e integradas em detrimento de uma nova descentralização e fragmentação. O autor ainda discute a complexidade do conceito de identidade, questionando critérios e posturas reacionárias. Sobre os tempos pós-modernos, ele destaca:

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall,1987). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente (HALL, 2002:12-13).

Para o autor, a identidade unificada moderna, fruto de diversos movimentos, como a Reforma, o Protestantismo, o Humanismo, o Renascimento e o Iluminismo, ganhou força à medida que as sociedades modernas adquiriam uma forma mais coletiva e criaram, assim, uma concepção mais social do sujeito. É durante o século XX que emergem nos movimentos modernistas uma nova visão do homem moderno, como indivíduo isolado, exilado ou alienado em uma metrópole anônima



e impessoal. A globalização surge ao fim do século XX, como um movimento que vem colaborar no deslocamento dessas identidades.

Em meio aos fluxos globais e às misturas causadas pelas novas relações espaço-temporais, as concepções de lugar e de identidade dos sujeitos sociais sofrem abalos. Como manter as referências simbólicas que caracterizam nosso espaço em diferenciação a qualquer outro quando a globalização traz pessoas das mais diversas culturas e muda a configuração espacial de nossa cidade, os produtos que consumimos, nossas opções de entretenimento e até mesmo nossa relação espaço-temporal? A existência de um “eu coerente”, e, podemos dizer, estático, que se configure homoganeamente a partir de uma narrativa, perde-se na proliferação de papéis e identificações que podemos assumir.

Associadas ao encurtamento espaço-temporal que configura parte do movimento da globalização, outras inovações tecnológicas vêm transformando a vida do homem, tornando mais rápidas e eficientes atividades que antes delongavam tempo e esforço. Com a diminuição do tempo gasto em algumas tarefas, podemos nos dedicar mais ao lazer ou a outras atividades (para estas, igualmente fazendo o uso de aparelhos tecnológicos).

Enquanto algumas tecnologias são valorizadas de maneira geral por um aumento dessa qualidade de vida, outras são criticadas devido às suas conseqüências. Associado à transmissão de informação, um objeto tecnológico que é alvo de muitas polêmicas, mas que é hoje em dia um dos objetos de grande importância para a população em geral, é a televisão.

Articulando aspectos positivos e negativos na sociedade de consumo e na cultura visual contemporâneas, a televisão torna-se um elemento de sustentação e reprodução deste sistema, atuando simultaneamente como meio de comunicação e informação. Ao mesmo tempo em que difunde informações, notícias e conhecimentos sobre todo o mundo, ela é a central de exibição e divulgação de mercadorias que, sob bases de um grande capital, movimentam indústrias, comércio e modismos. Sob as imagens da televisão, crianças, adolescentes e jovens encontram hoje em dia

modos de agir, consumir e pensar direcionados diretamente a eles. São os novos consumidores e focos de diversos estudos e investidas publicitárias.

No cenário contemporâneo, a moda agora é para todos, não mais restrita a elites ou a uma faixa etária. Ela atende a uma diversificação de consumidores, com gostos e perfis diferentes. Visando à sua sustentação e lucratividade, a moda abre suas possibilidades para aqueles que antes estavam excluídos.

Criando novas expectativas e padrões sociais, a mídia, associada à moda e à publicidade, influi fortemente numa nova condição social. A moda não se restringe às vestimentas e inclui a maneira de falar, a postura corporal, a sensualidade e o modo de pensar (MAFFESOLI, 1999:07). De fato, na pós-modernidade, a comunicação, a imagem e o estilo elevam-se como uns dos elementos mais marcantes de uma cultura nascente (MAFFESOLI, 1998:81).

Como corpo que comunica, as mercadorias e a moda passam a ser tomadas como aspectos definidores de identidades e comportamentos. A escolha por determinados produtos articula significados que o sujeito escolhe para ser representado em seu meio social – de maneira que as qualidades do produto são transferidas para o sujeito que o utiliza.

Mas se o mundo globalizado nos permite ter acesso às mais diversas localidades, mercadorias ou informações, ele apenas o faz pelo poder do capital. E o capital não é disponível igualmente. Isso significa que diferentes grupos sociais vão ter acesso de maneiras distintas às inovações e nas mais diversas nuances, porque se existem aqueles que têm acesso a todas as possibilidades abertas pela globalização, existem os que têm apenas uma parte dessas possibilidades, os que têm uma pequena porção das mesmas e os que não têm acesso algum. E cada uma dessas estratificações pressupõe outras estratificações de acesso e de vivência da globalização. Massey (1994) aponta que as maneiras pelas quais as pessoas estão posicionadas na compressão espaço-tempo são muito complicadas e extremamente variadas, porque as diferenciações são muito

complexas e envolvem diferentes graus de movimento e comunicação, assim como diferentes níveis de controle e iniciação. A questão não se restringe aos diferentes níveis de acesso aos bens e recursos da globalização; o fato de que alguns grupos possuem maior mobilidade implica o enfraquecimento de outros. Sobre isso Massey (1994, s/nº p.) destaca:

(...) mobility, and control over mobility, both reflects and reinforces power. It is not simply a question of unequal distribution, that some people move more than others, and that some have more control than others. It is that the mobility and control of some groups can actively weaken other people. Differential mobility can weaken the leverage of the already weak. The time-space compression of some groups can undermine the power of others<sup>14</sup>.

A autora conceitua como “geometria do poder” a maneira como a globalização é distribuída e reproduzida desigualmente em diferentes regiões e dentro de estratos dessas regiões. O poder, como fator agente das relações entre diferentes regiões ou grupos, é, para Massey, algo que vai além do mero contexto do local em que se desenvolvem as diferenças; ele abrange a própria história das relações políticas e econômicas do local e molda uma geografia imaginada, que influencia na formação da identidade e do significado deste local, além de atuar, por meio da dominação simbólica, no seu desenvolvimento.

Refletindo sobre as relações de poder e sobre a desigualdade existente dentro do que se define como globalização, pode-se concluir que este fenômeno, que se propõe global em suas possibilidades de alcance, não supõe uma homogeneização. As diferentes recepções, contatos e acessos já mostram que a globalização forma heterogeneidades, que produz diferenças.

Se a globalização não é um fenômeno homogêneo e de igual alcance entre diferentes localidades, o fluxo das mercadorias ocorre da mesma maneira. As mercadorias atuam sobre estratos, grupos sociais que são definidos primeiramente pelo capital. Tomando a moda como um exemplo, se por um lado esta se democratizou quando deixou de estar reservada apenas às elites,

---

<sup>14</sup> (...) a mobilidade, e controle sobre a mobilidade, tanto reflete como reforça poder. Não é simplesmente por uma questão de distribuição desigual, que algumas pessoas se movem mais do que outras, e que algumas têm mais controle do que outras. É que a mobilidade e o controle de alguns grupos podem ativamente enfraquecer outras pessoas. Mobilidades distintas podem enfraquecer o crescimento dos que já são fracos. A compressão espaço-temporal pode minar o poder de outros (*tradução da autora*).

por outro criou grupos de consumo restritos para determinadas marcas. Concomitantemente, a mídia promove uma vida de consumo (através de filmes, novelas, anúncios...) muito distante da realidade econômica da maior parte da sociedade. É o que destaca Ana Cláudia de Oliveira:

O controle do capital, da informação e das tecnologias garante o controle dos que possuem as matérias primas, mas não os meios de transformá-las em produtos distribuídos em escala mundial. Com todos os meios tecnológicos e industriais à mão, a fome e a subnutrição são as doenças que mais matam no mundo, enquanto a riqueza, restrita à elite detentora do capital de produção, vê-se ameaçada pela própria desigualdade que a modernidade por séculos construiu<sup>15</sup>.

Se o capital tem papel determinante na mobilidade dos indivíduos e no acesso ao “mundo globalizado”, em uma sociedade de consumo temos ainda outras formas de marginalização. Segundo Zygmund Bauman, “a maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar seu papel de consumidor” (1999:88).

Assumindo um papel cada vez mais determinante, é impossível negligenciar a importância do consumo para as sociedades atuais e principalmente para os sujeitos sociais. Mais do que satisfazer necessidades, o consumo, tal como se configura na atualidade, atua principalmente sobre os desejos e na busca por novidades. Associando essa busca pelas transformações, Bauman destaca:

É essa combinação dos consumidores, sempre ávidos de novas atrações e logo enfasiados com atrações já obtidas, e de um mundo transformado em todas as suas dimensões – econômicas, políticas e pessoais – segundo o padrão do mercado de consumo e, como o mercado, pronto para agradar e mudar suas atrações com uma velocidade cada vez maior; é essa combinação que varre toda sinalização fixa – de aço, de concreto ou apenas cercada de autoridade – dos mapas individuais do mundo e dos projetos e itinerários de vida (BAUMAN, 1999:92-93).

Os efeitos dos desejos do consumo na atualidade são facilmente perceptíveis. Os shoppings, que substituem antigos pontos de encontro das pessoas, estimulam o consumo e ainda são construídos para que os indivíduos mantenham-se em constante circulação e expostos a inúmeras atrações. Estas atrações não são dispostas para encorajar um olhar, conversar, analisar ou discutir sobre algo que vai além do exposto, não são feitas para passar o tempo de maneira comercialmente desinteressada (BAUMAN,1999:33).

---

<sup>15</sup> OLIVEIRA, Ana Cláudia de. “Espaços-Tempos (Pós-) Modernos ou na Moda, os Modos”. In Guinsburg e Barbosa (org.), 2005: 488.

O debate acerca da cultura de mídia, das desigualdades sociais, da identidade do sujeito e da pluralidade cultural é tema de extrema importância para a educação nos dias de hoje. A ampliação de uma postura crítica perante o quadro social, que inclui a globalização e o consumo, pode ser analisada em diversos referenciais teóricos. Cabe à educação investir no desenvolvimento de uma postura crítica que possa incentivar objetivos como a cidadania, a democracia e a justiça social. Vistos como agentes sociais, os estudantes têm um papel importante na realização e construção de mudanças sociais, como apontam Ballengee-Morris, Daniel e Stuhr:

É importante para os estudantes investigar como suas vidas se relacionam e são limitadas pela sociedade de forma mais ampla. Os alunos precisam de habilidades críticas para endereçar questões sociais e decidir, após pensar muito, como alguns grupos se beneficiam ou prejudicam outros pelas práticas e decisões colonialistas<sup>16</sup>.

Defendendo uma perspectiva sócio-antropológica da história, herança, tradição e cultura, os autores objetivam que a sala de aula seja um microorganismo para uma sociedade democrática<sup>17</sup>. A escola como um espaço no qual haja o encontro de sujeitos e no qual sejam trocados conhecimentos, valores e significados e que atue na formação dos indivíduos (em conjunto e singularmente) é um local no qual é possível estimular uma postura crítica perante a constituição da sociedade contemporânea.

A arte contemporânea como fundamento para o ensino de artes não exclui as possibilidades de discussão sobre essa cultura complexa que configura a atualidade. Muitas obras contemporâneas dialogam criticamente com essa cultura emergente, de maneira que discutir essas obras em sala de aula pode provocar debates sobre a sociedade atual, assim como sobre a arte, seus processos e sua história. Como conteúdo, ela pode proporcionar esses frutos; com posturas investigativas e reflexivas, pode-se estimular um olhar atento às diversas relações, como as de força e dominação.

---

<sup>16</sup> BALLENGEE-MORRIS, Christine, DANIEL, Vesta A. H.e STUHR, Patrícia. “Questões de Diversidade na Educação e Cultura Visual: Comunidade, Justiça Social e Pós-colonialismo” In Barbosa (org.). 2005:267.

<sup>17</sup> Idem, p.268.

### **2.3. A arte e a cultura contemporâneas no ensino de artes**

Buscando conceitos que permeiem a prática do ensino de artes, foram analisados anteriormente aspectos relativos à arte e à cultura contemporâneas, destacando-se também as relações entre tais campos e o ensino de artes. No presente tópico, serão apresentadas concepções e práticas feitas por estudiosos que, articulando diferentes propostas para o ensino de artes, dialogam com o momento contemporâneo na arte e na cultura. Tais propostas configuram-se como um campo rico de exploração e visam ao desenvolvimento de um novo olhar sobre o ensino de artes, expondo a preocupação com uma prática mais significativa para esta área.

No que concerne a uma prática atenta aos aspectos da cultura contemporânea, ou da pós-modernidade, será apresentado o posicionamento de Teresinha Sueli Franz. Sobre a possibilidade de se promover uma prática com diálogos entre a arte contemporânea e o ensino de artes, serão destacadas propostas de Ana Cristina Almeida, Maria Thornaghi e Maria Luiza Saddi. Objetiva-se, através das propostas a serem expostas, destacar diferentes maneiras pelas quais o contemporâneo vem sendo trabalhado no âmbito do ensino de artes e permitir, desta maneira, a percepção de diferentes caminhos e metodologias.

As características dos tempos pós-modernos, como a fragmentação, a globalização e as identidades plurais, incitaram o debate acerca de uma prática educacional mais atenta à diversidade cultural e artística. O fundamento de tais propostas de ensino voltou-se sobre o contexto contemporâneo, as mudanças e as dinâmicas que constituem seus agenciamentos para o desenvolvimento de uma proposta atenta às questões de nosso tempo.

O caráter dinâmico da cultura confere à mesma um estado de devir, mutabilidade e processualidade. Ao olhar para o momento atual em busca de referenciais e conseqüentemente

relativizando valores, crenças e normas, os educadores percebem e aceitam a mudança como um aspecto necessário e inerente a todas as manifestações humanas. Tais posturas também fundamentam uma prática cujos objetivos têm sentido dentro de seu contexto e são adequados ao seu tempo.

Tendo em vista as diversas iniciativas, como o III Fórum Social Mundial (2003) e a Conferência Geral da Unesco (realizada em 2001, na qual os direitos culturais foram destacados como parte dos direitos humanos), assim como o direito de todos à educação de qualidade que respeite suas identidades culturais, Teresinha Sueli Franz (2004) defende uma prática para o ensino de arte que tenha como princípio as questões da sociedade contemporânea e a pós-modernidade. É a partir do pano de fundo de tais questões, que englobam as novas possibilidades e mobilidades da sociedade de informação, a pluralidade cultural e a fragmentação de crenças, que Franz discute uma proposta para o ensino de artes na pós-modernidade.

Quando caracteriza o novo momento cultural, Franz aponta para uma consciência dos fatores sócio-culturais, que, no ensino de artes, promoveriam uma concepção em que a arte e a vida estariam conectadas, sem limites entre a arte e o seu contexto. A proposta educativa, formulada dentro desta consciência e atenta ao momento contemporâneo, seria uma “concepção de arte-educação que se compreende democrática, inclusiva e competente” (FRANZ, 2004:2).

A “pedagogia crítica da arte”<sup>18</sup>, que é defendida na proposta de Franz (2004), implica o aumento da importância dada aos fatores sócio-culturais, através de uma consciência das relações entre arte e cultura. A pedagogia crítica é, para a autora, “sempre emancipatória, libertadora, crítica e política” e pode ser vista como um caminho para engajar os alunos na luta por uma sociedade melhor (2004:6), interligada a ideais democráticos e de uma sociedade mais justa. A autora destaca:

---

<sup>18</sup> As teorias críticas da educação são apresentadas por Dermeval Saviani como uma maneira de “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”, acrescentando que “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2002:31).

Nesta direção podemos pensar o ensino de artes como um poderoso instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e a singularidades culturais, na medida em que ele também se proponha a rejeitar a sonegação cultural e lutar para romper as históricas barreiras criadas em torno deste campo, através de uma concepção de arte-educação intercultural e crítica que nos remeterá necessariamente à educação para a cidadania (FRANZ, 2004:7).

Buscando resgatar a identidade, a diversidade e a singularidade e trabalhando com a pluralidade através de uma consciência crítica sobre a condição pós-moderna, a autora desenvolve fundamentos para uma prática de ensino que, se desenvolvida, atuará sobre as novas emergências contemporâneas relacionadas a uma maior tolerância e respeito às diferenças culturais. Desta maneira, conclui-se que os objetivos principais da proposta de ensino apresentados por Franz são referentes aos aspectos sociais e culturais envolvidos no desenvolvimento dos alunos. A finalidade da prática artística abrange, portanto, elementos extra-artísticos, pois a fundamentação do ensino de artes proposto pela autora é feita a partir do momento social e cultural pós-moderno, e os objetivos almejados perpassam os mesmos aspectos.

Quando aborda a importância da arte, em especial da arte contemporânea, a autora indica:

Engajar a arte nas escolas com o mundo da arte contemporânea significa uma ativa e conscienciosa associação como o Pós-Modernismo, que convida muitas vezes a se juntarem na construção social do conhecimento, da realidade e dos valores sociais, a reconhecerem múltiplas versões da realidade e as muitas vezes sobre a verdade (FRANZ, 2004:6).

A proposta de um ensino pós-moderno, segundo Franz, é voltada principalmente para uma metodologia que desenvolva a cidadania, a democracia e a inclusão social. Na proposta de Franz, os conhecimentos artísticos aparecem integrados ao momento social e cultural contemporâneo; entretanto, a preocupação com uma postura crítica perante os tempos atuais e a busca por uma prática libertadora e democrática parece estar mais acentuada do que a busca por uma experiência reflexiva sobre a arte. Pode-se perceber que, enfatizando tais objetivos (que seriam urgências culturais e sociais), os aspectos relacionados à experiência artística são postos apenas como caminhos para uma reflexão sobre a contemporaneidade. A percepção de uma relação entre arte e vida, que estaria intensificada contemporaneamente, se sobrepõe às especificidades da arte e da sua história.



Para Maria Thornaghi (1998), a análise da atual situação do ensino de artes, foi o início da reformulação do *Núcleo de Crianças e Jovens da Escola de Artes Visuais do Parque Lage*. Em sua caracterização, a autora destacou que: “Com poucas exceções, as aulas seguiam dois modelos - se restringiam ao adestramento do aluno em técnicas específicas, ou eram um horário divertido onde usando material de arte se imaginava estar produzindo arte” (1998:01).

Para Thornaghi, as aulas de artes desenvolvidas nas escolas muitas vezes não estavam relacionadas à experiência da arte, e mesmo quando esta experiência era focada raramente se levavam em conta os aspectos relacionados à percepção e a reflexão. A partir dessas análises, trabalhando a arte como atividade cognitiva que gera um conhecimento específico e alia prática e reflexão, a autora desenvolveu uma proposta de aprendizagem em que os alunos desenvolvem trabalhos em processos similares aos dos artistas. Esta prática, além de valorizar a experiência do aluno, que constrói seus caminhos – sem eliminar as orientações e participações do professor – vê a aprendizagem como um processo de descoberta, que segundo a autora:

Abrange a habilidade crescente de se envolver com um trabalho, examinado-o sobre os múltiplos pontos de vista de quem faz (encontra problemas, vence dificuldades), de quem percebe (reconhece o que está vendo, lembra outras imagens, provoca memórias) e de quem reflete (escolhe, articula conhecimentos, julga) (THORNAGHI, 1999:5).

Na prática apresentada por Thornaghi, fazer e refletir se encontram intimamente ligados na busca de aprofundamento e continuidade. A arte contemporânea e suas questões (que na análise do ensino de artes nas escolas, realizada por Thornaghi, foi percebida como algo completamente exterior ao cotidiano dos alunos) se tornam “Propostas de Trabalho” (1998:2). As “propostas” se referem a um dos instrumentos pedagógicos utilizados pela autora, assim como os portfólios, que são recursos para acompanhar os processos dos alunos e abrangem estudos, experiências e trabalhos em processo ou selecionados, o que permite uma constante reflexão do aluno sobre o seu desenvolvimento.

As produções artísticas contemporâneas, assim como as de outros períodos, são abordadas como atividade cognitiva, de maneira que o espaço do núcleo é tido como gerador de um conhecimento específico, formado pela relação entre prática e reflexão em arte. Através da metodologia proposta, percebe-se que a arte é abordada como campo autônomo, mas a prática do núcleo não tem como principal aspecto e fundamento tal questão. O maior intuito de Thornaghi é o desenvolvimento de uma aprendizagem em arte que alie prática e reflexão. O compromisso com o contemporâneo, que, segundo a autora, é parte da Escola de Artes Visuais do Parque Lage, apresenta-se de forma que: “No núcleo de Crianças e Jovens os processos pessoais de cada aluno são compreendidos dentro de um contexto cultural onde a arte contemporânea e suas questões exercem um papel relevante” (1998:1).

O recurso do portfólio é também apresentado por Howard Gardner (1995) no chamado Arts PROPEL, mas sob o nome de “processofólio”, no qual os estudantes guardariam planejamentos, revisões, produtos finais e observações (GARDNER,1995:69). Tal recurso teria função de um “catalisador para as suas reflexões como sobre si mesmo como um aprendiz e um artista inexperiente” (*idem*). A avaliação é realizada pelo exame do produto final e dos planos para projetos subseqüentes.

O Arts PROPEL trabalha com três formas de arte: a música, as artes visuais e a escrita imaginativa. Nestas formas, ele observa três tipos de competências: a produção, a percepção e a reflexão – o termo “propel” captura tal trio de competências e o “l” final denota a preocupação com a aprendizagem (*learning*) –, os mesmo elementos que permeiam a aprendizagem em Thornaghi. Na primeira competência, o aluno compõe, executa, pinta, desenha, escreve; na segunda, efetua distinções ou discriminações em qualquer forma de arte; e por último, com a reflexão, distancia-se das próprias ou de outras produções e percepções e procura entender objetivos, métodos e dificuldades e efeitos atingidos (GARDNER, 1995:126).

O Arts PROPEL consiste em uma nova abordagem do currículo e avaliação nas artes, tendo como base o *Harvard Project Zero*, fundado em 1967 pelo filósofo Nelson Goodman – que formulou uma taxionomia sobre sistemas simbólicos, dentre eles, os sistemas simbólicos de especial importância para as artes. Esta abordagem alia também exames adotados pela educação americana, que, em relação ao ensino de artes, constataram que a ênfase dos trabalhos desenvolvidos ainda é na produção e que as aulas muitas vezes são dadas por professores para crianças pequenas, enquanto que para as de faixa etária superior, a disciplina diminui de frequência (GARDNER, 1995:122). Quanto às tentativas de reforma do ensino de artes, o autor destaca que elas requerem majoritariamente “uma educação artística que abranja alguma discussão e análise dos trabalhos artísticos e alguma apreciação dos contextos culturais em que eles foram criados” (1995:123).

Gardner aponta que o objetivo inicial do Arts PROPEL foi desenvolver instrumentos de avaliação adequados e administrá-los aos alunos; entretanto, percebeu-se que tal objetivo só poderia ser realizado caso experiências significativas de trabalho fossem desenvolvidas. Para agir sobre tais pontos, desenvolveram-se módulos curriculares para vinculação aos instrumentos de avaliação. Para o novo “currículo-e-avaliação” (1995:126), destacaram-se as competências centrais para cada forma de arte, que eram abordadas através de exercícios (chamados “projetos de domínio”), que articulariam percepção, produção e reflexão.

Dentre as competências centrais citadas como exemplos por Gardner, têm-se, por exemplo: sensibilidade do estilo, apreciação de vários padrões de composição e capacidade de criar e planejar um retrato ou uma natureza morta (1995:126). A idéia de competências centrais que possam ser adquiridas através de exercícios remete a uma visão tradicionalista do ensino de artes, em que o produto do trabalho é o foco principal (FERRAZ e FUSARI, 1999:30); uma visão na qual as poéticas pessoais e propostas abertas a diferentes respostas são afastadas. Ao contrário, para

Gardner os projetos de domínio desenvolvem-se como práticas contínuas, que articulam intensa reflexão, percepção e produção do aluno. Para evidenciar tal postura, o autor acentua:

A aprendizagem artística não requer meramente o domínio de uma série de habilidades e conceitos. As artes são também áreas profundamente pessoais, em que alunos encontram seus próprios sentimentos, assim como os de outros indivíduos. Os alunos precisam de veículos educacionais que lhes permitam essa exploração; eles precisam ver que a reflexão pessoal é uma atividade respeitada e importante, e que sua privacidade não deve ser violada (GARDNER,1995:125).

Aliados aos projetos de domínio, desenvolveram-se os “processofólio” (citados anteriormente), que têm como potencial:

(...) a consciência que o aluno tem de suas potencialidades e dificuldades; a capacidade de refletir corretamente; a capacidade de aproveitar a autocrítica e de fazer uso da crítica dos outros; a sensibilidade em relação aos próprios marcos desenvolvimentais; a capacidade de descobrir e resolver novos problemas; a capacidade de relacionar projetos atuais com aqueles realizados em momentos anteriores e com aqueles que a pessoa espera realizar no futuro (...). O objetivo não é apenas o de avaliar em várias dimensões potencialmente independentes, mas também o de encorajar o aluno a desenvolver-se nestas dimensões. Este sistema de avaliação tem o potencial de alterar o que é discutido e valorizado em sala de aula (GARDNER, 1995:130) .

A transformação do trabalho educativo nas aulas de artes, segundo o Arts PROPEL, seguiria os veículos educacionais do “processofólio” e dos projetos de domínio visando às competências centrais. Tais propostas objetivariam, segundo Gardner, “a oportunidade de envolver-se em projetos educativos, nos quais o entendimento e o crescimento podem ocorrer” (1995:132).

Analisando o contexto atual, algumas abordagens do ensino de artes e, principalmente, a arte contemporânea, Maria Luiza Saddi (1999) apresenta a proposta do “ensino produtor em arte”. Este ensino não trabalha com uma estética, poética ou corrente específica da arte; ao contrário, opta por abordar as práticas e a reflexão em busca de uma “constante invenção e devir”, adotando “práticas de reflexão sobre as produções e abordagens da arte” e defendendo sempre a especificidade do campo da arte e não separando prática de conhecimento (1999:304). Sobre a especificidade do campo da arte a autora ressalta:

Apesar da estreita conexão, a arte não se constitui como uma representação de outros acontecimentos, e sim como um acontecimento cuja autonomia e especificidade têm reflexos para outros campos da cultura, ou seja, uma concepção da arte como “metáfora epistemológica”, segundo a expressão de Umberto Eco (SADDI,1999: 300).

É percebendo características e concepções da produção artística em geral e trazendo tais posicionamentos para o momento artístico e cultural da atualidade que a autora formula sua proposta para o ensino artes. Em sua análise sobre as concepções de arte, Saddi percebe que a arte e sua história são marcadas por um caráter metamorfofóico, que afasta definições absolutas e únicas – definições que estão distantes das produções contemporâneas.

A partir desta perspectiva da arte como devir, metamorfose e das características de multiplicidade e abertura da arte contemporânea, a autora se pergunta de que maneira é possível formular um ensino de artes que seja também contemporâneo. Tendo em vista tal objetivo, Saddi apresenta as concepções e práticas comuns à arte, ao ensino de artes e à arte contemporânea, cujas ações, atividades e atitudes a ela se articulam em práticas abertas e múltiplas, não-seqüenciais, mas simultâneas e processuais: propondo, olhando, pesquisando... Para resumir a concepção do “ensino produtor em arte” a autora apresenta o seguinte quadro:

<b>Vertentes</b>	<b>Concepções e Práticas</b>	<b>Características</b>
vertentes conceituais	arte, arte contemporânea e ensino da arte	devir, mudança, abertura, diferença, multiplicidade, complexidade etc.
vertentes prático-reflexivas	ações, atitudes, atividades inter- relacionadas	Propondo/ Pesquisando / Olhando/ Marcando/ Observando...

(SADDI, 1999:304)

A palavra “vertentes”, segundo Saddi, foi escolhida para marcar as concepções e práticas como fluxos flexíveis, não como normas fechadas. As vertentes conceituais apresentam uma concepção de arte como devir, fundada em um processo de constante mudança de formas, valores e sentidos (SADDI, 1999:305). Esta concepção é comum às características da arte contemporânea, como a abertura, multiplicidade, instabilidade, complexidade e diferença.

Em relação às vertentes prático-reflexivas, a abertura e a flexibilidade apresentadas pelas vertentes teóricas se desdobram em atividades na qual o aluno produz propondo, pesquisando e

observando. Assim, assume “um caráter múltiplo: investigativo, inventivo, reflexivo, processual e interligado” (idem) – o que explica suas terminações em gerúndio. Os processos desencadeados pelas vertentes são articulados, de maneira que, por exemplo, tanto “observando” quanto “pesquisando”, “identificando” e “propondo” são ações cognitivas e poéticas, que vão ocorrendo durante o desenvolvimento dos projetos em arte dos participantes.

A presença da arte contemporânea e de suas características (abertura, diferença, multiplicidade e complexidade) está, segundo Saddi, ativa nas atividades e em todas as suas vertentes prático-reflexivas. No ensino produtor, há uma estreita ligação com a produção da arte, pois é a partir da sua análise que são definidas as propostas e metodologias de ensino. As correspondências entre a produção artística e as aulas de artes ainda permitem uma afirmação do sujeito como agente do processo de criação de práticas e conhecimentos na arte. Saddi destaca:

O ensino produtor em arte não está voltado para a manutenção de um *status quo* e do território institucionalizado da arte, mas para diferentes formas de criação efetivadas por sujeitos agentes e operadores de práticas de fazer, refletir e questionar sentidos e valores da arte, o que pode permitir novas possibilidades e novos modos na arte (SADDI, 1999:306).

Desta maneira, a autora aponta que a proposta do trabalho desenvolvido pelo ensino produtor não visa ao estabelecimento de valores únicos em detrimento de outros. Objetiva, ao contrário, trabalhar com a multiplicidade de pontos de vista e de poéticas dos alunos na consecução de práticas e conhecimentos que lidem e explorem justamente a variedade e a diversidade das possibilidades artísticas.

É nesse desejo de promover um ambiente atento ao desenvolvimento de atividades que incentivem a investigação e as diferentes manifestações, materiais, temáticas e poéticas que o discurso do ensino produtor mostra seu caráter prospectivo, que para Saddi se caracterizaria como “movimento que envolvido no presente, está ciente do vir-a-ser e aberto para o porvir” (SADDI, 1999:306).

A concepção de arte aberta de Maria Luiza Saddi, na qual arte e ensino da arte são abordados como devir, invenção, autonomia e participação, condiz com a de Ana Cristina Almeida (1992), exposta na tese “Propostas de Trabalho: Experiências para a Arte”, que é fruto de um trabalho extensivo da autora como arte-educadora, em setores educativos (em especial os da Bienal) e em escolas de São Paulo, e de suas reflexões, produções e investigações constantes sobre o contemporâneo e sobre o ensino de artes. Na tese, Almeida apresenta práticas desenvolvidas nos setores e escolas, descrevendo seus fundamentos, processos e resultados. Tais práticas constituem-se como as “propostas de trabalho” para a arte.

As “propostas de trabalho”, segundo a autora, são atividades desencadeadoras, nas quais não são pretendidos resultados pré-estabelecidos. As atividades buscam resultados que demonstrem um processo de questionamento, problematizador, assim como uma compreensão do mundo que nos cerca e de nossa relação com ele (1992:133). O termo “propostas de trabalho”, apresentado anteriormente, é também usado por Thornaghi como um dos seus recursos pedagógicos para uma aprendizagem reflexiva no ensino de artes, e engloba o mesmo sentido de questionamento e experimentação sugerido por Almeida.

A pesquisa apresentada por Almeida procura descrever, discutir e configurar uma abordagem metodológica para o ensino de artes que reflita sobre o contemporâneo nas artes plásticas e do pensamento a ele relacionado. Destaca a autora:

As propostas de trabalho têm sua origem no desejo dos professores de investigar, experimentar e compreender aspectos particulares da produção artística, especialmente aqueles relacionados ao momento contemporâneo, e verificar as possibilidades de desdobramento dessas investigações no ensino da arte (ALMEIDA, 1992:158).

Segundo a autora, houve a preocupação de se precisar uma concepção de arte, na qual enfatizou-se “a identificação com a contemporaneidade no que se referia à idéia de arte em processo, arte voltada para a experimentação” (1992:57). A visão de artes apresentada analisa as artes plásticas como um sistema específico de signos, constantemente aberto para novas

significações. Para a autora, as propostas desenvolvidas que aliaram a produção artística contemporânea ao ensino de artes tiveram como resultado a seguinte percepção:

Foi possível a verificação da pertinência de elaborar propostas de trabalho para crianças e jovens a partir da problemática colocada pelas obras de arte contemporânea. Observou-se que as crianças e jovens têm a possibilidade de ultrapassar seu próprio nível de experiência e aventurar-se a experimentar e pesquisar outras formas de idéia, desde que isto lhes seja proposto (ALMEIDA, 1992:83).

Tal análise possibilitou a percepção de que crianças e jovens têm a capacidade de pensar e produzir arte dentro de moldes ditos “não-convencionais”, assim como de “revelarem uma percepção e compreensão do fazer arte que vão ao encontro das concepções de arte contemporânea” (ALMEIDA, 1992:106). Na prática desenvolvida, percebeu-se a importância de uma atitude indagadora sobre o mundo natural e construído, mas também foi a ressaltada a importância do envolvimento pessoal e profissional do professor na realização de tal trabalho.

É nesse ponto que Almeida vai além das metodologias para falar sobre o papel do professor no desenvolvimento de trabalhos significativos e atentos às novas problemáticas abordadas pela sua proposta de ensino. Ela aponta que, caso objective-se uma atitude indagadora por parte dos alunos, os professores não devem defender estéticas particulares, mas “identificar e apontar a multiplicidade de estéticas nas manifestações de seus alunos e no próprio universo da arte” (1992:134). Tais profissionais devem perceber a arte como um sistema específico, como um campo de conhecimento que possui sua própria história técnica e formal. A autora ainda destaca que o caráter não-dogmático que caracteriza as produções contemporâneas exige do professor um entendimento e disposição para a constante revisão de padrões estéticos, de maneira que o caráter experimental de tais obras abre constantemente para o professor novas perspectivas técnicas formais e de significado, que podem gerar novas formas de ensino (1992:166).

A possibilidade de tratar, simultaneamente, vários pensamentos e movimentos de arte, para Almeida, criou uma consciência sobre o paradigma do devir, no qual estabelecem-se continuamente novos sentidos. Tal concepção foi também destacada por Maria Luiza Saddi, na sua proposta de um



ensino produtor, quando a autora defendia uma concepção aberta à multiplicidade e a invenção, ciente do vir-a-ser.

O relato das experiências desenvolvidas por Almeida não apenas comprova a possibilidade de se promover uma prática mais engajada ao contemporâneo como também apresenta práticas educativas eficientes no desenvolvimento crítico, poético e plástico do aluno, de maneira que, como aponta a autora, “a multiplicidade de pontos de vista sobre a arte levava o aluno a se indagar sobre seu modo de ver, de pensar” (1992:134). Multiplicidade, investigação, processo, pesquisa, indagação e experiência são conceitos-chave de sua metodologia.

O espaço da arte e da produção artística é visto como aberto, por Ana Cristina. Aberto para a interpretação, para a produção e para a invenção. Não há respostas únicas ou caminhos únicos para seguir; as propostas apresentam-se como pontos de partida, com possibilidades, cujos resultados são abertos. Viajando sobre novos territórios, implicando uma aceitação do risco, do erro, do incerto, da possibilidade de não se chegar sempre a resultados incomuns, a autora propõe um ensino de arte como prática inventiva, no qual o contato com a arte contemporânea apresenta-se como um aspecto de fundamental importância para o professor e para o aluno, pois funciona como possibilidade de um ensino dinâmico, adequado ao nosso tempo.

Abordando Eco, que defende uma condição em que devemos nos habituar para não nos habituarmos, Almeida destaca a função pedagógica da arte contemporânea para habituar o olho e o pensamento do homem a uma sucessão ininterrupta de visualidades (1992:166), que estimularia uma constante reflexão sobre a arte, sua história, seus padrões e possibilidades, o que permitiria, assim, a variedade de valores e produções, ao invés da definição de formas únicas e verdadeiras.

Enquanto o papel do professor se transforma devido às problemáticas contemporâneas, que solicitam a constante reflexão de valores, normas e conceitos (e possibilita uma visão da arte como processo dinâmico), os processos dos alunos também sofrem alterações, como aponta a autora:

Em relação ao aluno, a arte contemporânea torna mais explícitos os processos de fazer essa arte, permitindo que ele estabeleça conexões entre seu próprio processo e os demais processos artísticos. A multiplicidade de modelos impede a adoção de um parâmetro rígido estimulando nos alunos atitudes de experimentação e pesquisa (ALMEIDA, 1992:166).

As abordagens apresentadas no decorrer do capítulo objetivavam abranger diferentes propostas e discursos para o ensino de artes que se mostravam atentos ao momento contemporâneo. Com Teresinha Sueli Franz, foram destacadas as possibilidades de um ensino mais ligado à cultura atual, em uma postura que, se contraposta às outras, pode evidenciar uma importância aos elementos culturais, que coloca a arte a serviço de outros fins não restritos aos conhecimentos sobre a arte e a sua produção.

Pensando nos possíveis desdobramentos e possibilidades da experiência artística educacional, foi apresentado o Arts PROPEL, formulado por Howard Gardner. O autor apresenta uma proposta de ensino em que a produção, reflexão e percepção são promovidas por meio de um ensino baseado em competências centrais. Tais competências são formuladas a partir de referenciais artísticos que, por exemplo, abrangem a “sensibilidade do estilo”.

As propostas de práticas de trabalho, expostas por Thornaghi e Gardner, ainda têm em comum o uso de um arquivo dos materiais, pesquisas e processos desenvolvidos, que assume o nome de “portfólios” e “processofólio”, respectivamente. Esses recursos permitem uma constante reflexão sobre os processos desenvolvidos, o que permite, ao mesmo tempo, aberturas e possibilidades futuras. Outra articulação que pode ser observada está no destaque do uso de dois meios no desenvolvimento das práticas; enquanto o primeiro destacou o uso de dois veículos educacionais, os projetos de domínio e os citados processofólios, Thornaghi apontou o uso de dois instrumentos de trabalho, as propostas de trabalho e o portfólio.

A mesma valorização do processo, das experiências e da reflexão é parte também da proposta de ensino produtor de Maria Luiza Saddi. Como apresentado, foi a partir da característica de devir, mutabilidade e multiplicidade de abordagens da arte e da arte contemporânea que a autora formulou

uma prática em que o devir seja uma consciência e um fundamento. Na proposta de Saddi, a produção do aluno estimula a percepção do mesmo como um agente do processo de criação artística e que pode realizar trabalhos que lidem com diferentes formas de criação e experimentação. A visão da arte propiciada não privilegia nenhum valor ou *status quo* e neste aspecto se encontra sua maior ligação à produção artística contemporânea, cuja pluralidade de temáticas, materiais, suportes e experimentações impossibilita qualquer definição de elementos que *a priori* caracterizem e validem sua produção.

Relacionando diretamente a arte contemporânea às propostas educativas, Ana Cristina Almeida apresentou algumas propostas de trabalho que se baseavam em obras de arte contemporâneas. A arte contemporânea em tal trabalho foi o princípio para o desenvolvimento de propostas que promoveram experiências indagadoras, abertas à diversidade de estéticas e conscientes das especificidades da arte. Trabalhando com a pluralidade, a autora identificou a necessidade de se promover uma prática aberta, estimulando a viagem por novos territórios e o constante questionamento sobre escolhas e processos.

As diversas práticas acima apresentadas e articuladas constituem-se como novas abordagens de ensino, nas quais objetivos como o virtuosismo técnico ou uma forma ideal não são mais almejados. Nessas propostas, o olhar volta-se para valorização das experiências e processos, que são tidos como aspectos característicos da arte contemporânea.

O intuito da exposição realizada não foi o de sobrepor posturas indicando a maior pertinência de uma em detrimento da outra, mas o de expor conceitos e problemáticas que vêm sendo desenvolvidas e que atentam para a necessidade de se formular novas perspectivas e propostas para o ensino de artes. De maneira geral, as propostas apresentadas conversam entre si, possibilitando pontes e complementações.

As possíveis relações entre arte e vida, o olhar para os contextos, a busca de uma experiência significativa e as bases para uma prática de ensino que foram apresentados anteriormente serão rearticuladas posteriormente na busca de uma proposta de ensino que tem como fundamento a arte contemporânea. Os elementos apontados e métodos acima citados servirão como referenciais teóricos, buscando justificar e validar a proposta a ser apresentada no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3 - A ARTE CONTEMPORÂNEA COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO DE ARTES**

O termo “contemporâneo” refere-se ao tempo em que vivemos (COELHO,2005:37). Neste sentido, falar de um ensino de artes contemporâneo pareceria ser uma obviedade, pois se ocorrendo na atualidade este ensino jamais poderia não ser contemporâneo. Mas estariam as práticas escolares em artes realmente atentas ao contemporâneo?

O momento contemporâneo, por vezes qualificado de pós-moderno, vem trazendo uma série de modificações para a vida humana. Este novo momento, que engloba inovações tecnológicas, diferentes fluxos de informação e uma nova abordagem do conhecimento em geral, provoca, ainda, novas problemáticas, que desestabilizam antigas certezas. Se, de fato, os aspectos culturais já vêm mobilizando diversos educadores, especialmente na perspectiva da crítica à marginalização social e da crítica à cultura de mídia e consumo, de que maneira, especificamente em relação ao ensino de artes, a arte contemporânea tem estado presente nas suas práticas? Quais são os novos desafios impostos pela arte e pela cultura contemporânea para o ensino de artes?

Definindo o contemporâneo como princípio para se buscar mudanças para o ensino de artes, a arte e a cultura contemporâneas foram vistas como pontos de estudo. Foram estes os elementos para identificação de referências e conceitos, assim como para uma análise crítica das práticas escolares em artes. Em seguida, tendo em vista os estudos já existentes sobre o tema do contemporâneo no ensino de artes, foram apresentadas algumas abordagens feitas por autores que indicaram os caminhos pelos quais a contemporaneidade pode ser trabalhada neste campo.

A análise da produção artística contemporânea apresentada, ao destacar como características a diversidade de manifestações, propostas, materiais e meios, abrangeu ainda o estranhamento e o

distanciamento que vêm marcando a relação entre o público em geral e a arte contemporânea. No âmbito das aulas de artes para as escolas, percebeu-se que a arte contemporânea não faz parte das discussões desenvolvidas, de maneira que são excluídas as possibilidades de conhecimento significativas, sensibilizadoras, reflexivas e investigativas que esta produção poderia proporcionar.

Se a aproximação entre a arte e a vida caracteriza muitos discursos sobre a arte contemporânea, a análise do contexto social e cultural no qual esta se insere parece ser um caminho com amplos desdobramentos e abrangências. A pluralidade que marca a produção artística contemporânea também caracteriza o momento cultural contemporâneo, distinguido pela fragmentação das identidades, por uma aceleração das relações espaço-temporais, na qual re-significam-se referências e multiplicam-se relações. A globalização cria novas condições espaciais e influencia na formação de identidades e no sentido do lugar. A cultura de consumo torna ainda mais complexas as significações dos tempos contemporâneos e modificam o modo de se relacionar das pessoas e o seu próprio papel social. Mídia e consumo fazem parte da vida das pessoas que são expostas a uma cultura visual impregnada de seus valores. Diversos estudos em educação destacam a importância de uma postura mais crítica dos professores e dos alunos perante tais referências que fazem parte do cotidiano, assim como da relevância de uma orientação para uma postura mais atenta às diferenças culturais, que se aproximam em um mundo globalizado.

Nas abordagens sobre a cultura e a arte contemporânea no ensino de artes foi possível perceber como questões incitadas por estes temas vêm fazendo com que pesquisadores e educadores questionem e busquem novos procedimentos e reflexões. Foram ainda apresentadas metodologias e propostas que comprovam a possibilidade de se trabalhar com a arte contemporânea em sala de aula – por mais distante que esta possa parecer para grande parte dos profissionais da área.

Neste capítulo seguinte, são apresentadas questões relativas à prática do ensino de artes a partir das reflexões incitadas anteriormente, na busca por dimensionar o que consiste em um ensino

de artes fundamentado na arte contemporânea. Partindo das diversas mudanças que configuram esta área, que possui uma história marcada pelo questionamento de conceitos e pela busca de uma prática significativa, discute-se uma prática que está em constante devir, aberta a re-significações e à “desestabilização” do estabilizado – de maneira que as aulas de artes são tidas como um espaço investigativo não apenas para alunos mas também para os professores. É discutida a idéia de um ensino ligado ao seu tempo, articulando características da pós-modernidade em contraposição a momentos anteriores. Nessa nova perspectiva, são também abordados os conteúdos, objetivos e metodologias. A partir de tais questões, pretende-se, assim, configurar a proposta de uma fundamentação para uma prática do ensino de artes que seja dinâmica, atenta às questões da atualidade, e que, concomitantemente, incentive uma prática mais inventiva, complexa e reflexiva.

### **3.1. Questões e problemáticas para um ensino de artes ligado à arte contemporânea**

Em “Imagem no Ensino da Arte”, Ana Mae Barbosa destaca que “Os museus de arte moderna foram pioneiros da arte educação pós-moderna que enfatiza a leitura da obra de arte e até permite que a criança faça releituras gráficas e expressivas de obras de arte” (BARBOSA, 2005:43). Por este trecho, a autora parece indicar a existência de uma abordagem pós-moderna no ensino de artes baseada na leitura da obra de arte e na releitura. Como objetivo que permeia esta prática, Barbosa destaca:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, e prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 2005:34).

Mas será uma postura como esta, a base para uma abordagem pós-moderna do ensino de artes? Quando abordamos a pós-modernidade anteriormente, destacamos a fragmentação e a pluralidade como conceitos que permeiam a atualidade, de maneira que, uma proposta pós-moderna para o ensino de artes certamente deveria levar em conta estes aspectos, propondo uma postura aberta à diversidade. Neste sentido, a proposta da leitura como decodificação não estaria em consonância com a pós-modernidade – apesar de Ana Amália Barbosa apontar que a leitura da obra de arte não implica na definição de caminhos únicos ou de abordagens mais adequadas, já que seria aberta a múltiplas interpretações que dependem do seu leitor<sup>1</sup>.

A proposta de leitura como busca de uma “decodificação da gramática visual” remete ao ato de decifrar, descobrir ou analisar um grupo de normas relativas, aspectos e características pré-estabelecidas da arte. Parte-se do princípio que há um grupo de elementos que podem ser definidos como artísticos e assim, percebidos, destacados e interpretados em diversas obras. Mas, se a “gramática visual” pode mostrar-se possível para a análise de determinados grupos de obras de arte, ela pode excluir outras. Por exemplo, uma gramática visual atenta a aspectos como a cor, a linha, a forma e a composição, usada na análise de obras como as contemporâneas, pode ser improdutiva. A idéia da leitura da obra de arte, muito ampla em suas possibilidades de significação, pode ser assimilada de maneiras muito diferentes, mas, vista como leitura, já implica a existência de um conjunto de códigos e elementos a partir dos quais o entendimento e a interpretação serão feitos.

A proposta da releitura, que para muitos professores se restringe ao ato de copiar uma obra de arte, pode permitir o desenvolvimento de um olhar mais perceptivo e, talvez, até a re-interpretação de aspectos presentes em uma determinada obra de arte. Se há de fato possibilidades de se destacar aspectos deste procedimento na arte contemporânea (em projetos de diversos artistas que fizeram e fazem uso da apropriação e da citação em seus trabalhos), o procedimento não finaliza as

---

<sup>1</sup> BARBOSA, Ana Amália T. B. “Releitura, citação, apropriação ou o quê?”. In Barbosa (org.), 2005:144.



possibilidades práticas que podem ser realizadas perante a arte em geral ou a produção artística atual. Assim, é preciso rever o uso da releitura em suas realizações em sala de aula como meio de se conhecer e dialogar com obras de arte.

Foi pensando nas relações entre o ensino de artes e a produção artística de seu tempo que Thierry De Duve (2003), em uma análise das tendências do ensino de artes (em escolas de artes), destacou a existência de três modelos de ensino que se sucedem criticamente: o modelo acadêmico, o modelo da Bauhaus e um terceiro, que surge em resposta às propostas modernistas do segundo modelo. Pode-se concluir que este terceiro modelo se relaciona às práticas artísticas contemporâneas. Os modelos são definidos por tríades formadas pelas crenças, pelo elemento a partir do qual classificam a arte e por um elemento que cultivam, respectivamente.

O modelo acadêmico é caracterizado pela tríade “talento/*métier*/imitação”. Conforme o autor, a tradição estabelecia os padrões de avaliação da produção do aluno, que por meio das aulas adquiria habilidades a partir de um longo aprendizado, baseado na observação da natureza e da imitação da arte do passado (DE DUVE,2003:93). De Duve aponta que com a industrialização há o distanciamento da atividade acadêmica e a mudança da cópia e dos modelos exteriores como referência; assim, a pintura e a escultura passam a olhar para seus meios de expressão (2003:93-94). A excelência em arte passa, dessa forma, a ser determinada por uma “essência” e uma pureza, características do domínio de um determinado meio artístico. Sob esta nova visão, o ensino de artes vai buscar seus fundamentos não mais na cópia ou na observação, mas num novo humanismo artístico, no qual a “especialização em artes visuais significava treinamento específico e crescimento das faculdades da percepção visual e da imaginação”; o estudante ideal, “um infante cujas habilidades naturais de ler e escrever o mundo visual precisavam apenas ser corretamente monitoradas”, e as habilidades estariam nas propriedades do meio (2003:94). De Duve denomina

este momento do ensino de arte como “modelo Bauhaus”, formado pela tríade: “criatividade/meio/invenção”.

Por volta dos anos 70, a criatividade é substituída pela atitude (crítica), formando um novo discurso extremamente politizado sobre a arte e em relação à sociedade (DUVE, 2003:102). A especificidade do *meio* deixa de classificar a obra em detrimento da “prática”, palavra genérica e usada pelos que defendiam a interdisciplinaridade ao invés da especificidade. Sobre a “prática”, De Duve destaca:

Aplicada à pintura, por exemplo, ela não nos permite concebê-la em termos de habilidades específicas (a exemplo da noção de *métier*) e nem em termos de um meio específico (assim como a planaridade greenberguiana) mas sim em termos de uma instituição histórica específica chamada “prática pictórica” (DE DUVE, 2003:103).

Ao construir a tríade que se forma depois do modelo Bauhaus, uma tríade referente a um modelo mais próximo a arte contemporânea, De Duve apresenta a passagem da invenção para a desconstrução, que caracteriza um momento em que a imitação, que repete (modelo acadêmico), ou a invenção, que faz a diferença e o novo, são repensados (2003:104). Forma-se a tríade de noções “atitude/prática/desconstrução”, que segundo o autor não substitui o paradigma moderno da “criatividade/meio/expressão” e constitui-se como uma “pós-imagem, um sintoma negativo de uma transição histórica cuja positividade ainda não está clara” e cujo “potencial contestatório já se tornou convencional” (2003:105).

No que se refere ao suposto paradigma associado às produções artísticas contemporâneas, De Duve destaca a problemática em se trabalhar com a contestação e uma atitude crítica como princípio: são repetidas desconstruções, contestações e críticas sem o fundo que causou tais posturas. Como aponta o autor, se tal posicionamento ainda pode construir grandes trabalhos de arte, para o ensino de artes ele é estéril (2003:105).

Além de De Duve, que examina as diferenças entre valores tradicionais, modernistas e pós-modernistas na arte e suas implicações para o ensino de artes, Arthur Efland <sup>2</sup> também estuda as comparações entre diferentes períodos históricos, a partir de uma análise das maneiras pelas quais o pós-modernismo afeta e caracteriza a arte, assim como as conseqüências destas mudanças para o ensino de artes no ambiente escolar. O termo “pós-moderno”, utilizado por Efland, apresenta o mesmo sentido do “contemporâneo” (aqui utilizado) e é contraposto ao modernismo, com o objetivo de definir as mudanças desse momento. As diferenças são analisadas a partir de determinados tópicos e, ao fim da discussão do autor, resumidas no quadro<sup>3</sup>:

Tópico	Modernismo	Pós-Modernismo
Natureza da arte	Arte é um objeto esteticamente único, que deve ser estudado isoladamente de seu contexto específico.	Arte é uma forma de produção cultural que deve ser estudada dentro do seu contexto cultural.
Visão de progresso	Como todos os empreendimentos humanos, a arte engendra progresso. Progresso é uma grande narrativa desdobrando-se no tempo. O estudo deveria organizar-se em torno desta narrativa.	Não há progresso, apenas trocas, com avanços numa área às custas de outras áreas. O estudo deveria organizar-se em torno de narrativas múltiplas.
Vanguarda	O progresso é possível graças à atividade de uma elite cultural. A educação deveria possibilitar às pessoas apreciarem as contribuições dessa elite à sociedade.	A autoridade autoproclamada das elites está aberta a questionamentos. O estudo deveria dar destaque à crítica, dando possibilidade aos alunos para levantarem questões pertinentes.
Tendências estilísticas	Estilos abstratos e não-representacionais são preferidos em detrimento de estilos realistas. Os estudantes devem ser encorajados a experimentar com estilos abstratos e conceituais.	O realismo é aceito mais uma vez. Estilos ecléticos são evidentes. Os estudantes têm a permissão de escolher entre vários estilos e usá-los isoladamente ou em conjunto.
Universalismo <i>versus</i> Pluralismo	Toda variação estética pode ser reduzida ao mesmo conjunto universal de elementos e princípios, e estes devem ser centrais no ensino da arte.	O pluralismo estilístico deve ser estudado para possibilitar que os alunos reconheçam e interpretem diferentes representações da realidade.

<sup>2</sup> EFLAND, Arthur. D. “Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno”. In Ginsburg e Barbosa (org.), 2005.

<sup>3</sup> Idem, p.179-180.

A análise proposta por Efland permite a reflexão tanto sobre os conteúdos como sobre os objetivos e os procedimentos do ensino de artes. A possibilidade de se analisar uma obra não apenas pela via estética, mas também pelo seu contexto, amplia a significação da obra e permite a ligação de suas temáticas aos contextos dos alunos. Se a arte modernista foi criticada devido ao seu elitismo, a pós-moderna se abre para novas possibilidades de diálogo; e nela, aponta Efland, são diluídas as formas entre arte erudita e não-erudita. Os critérios do novo e da originalidade marcaram a idéia de progresso na arte moderna, que constituiu um discurso histórico coerente com estes critérios. Segundo o autor, a pós-modernidade trabalha com a história de uma outra maneira; nela ainda é enfatizada uma continuidade, não necessariamente com reverência, mas por meio da sátira ou da paródia também. Esta análise do contexto da arte é pano de fundo das mudanças expostas por De Duve e que caracterizaram os diferentes modelos para o ensino das escolas de arte.

Se no momento modernista as técnicas tradicionais foram substituídas em privilégio de uma instrução baseada nos elementos da composição, na pós-modernidade a liberdade de escolha produz diversos processos, estilos e manifestações, incluindo objetos da tradição popular e folclórica. A abstração, segundo Efland, era tida no modernismo como o mais avançado estilo, de maneira que o realismo era negado como imitação.

A crítica à imitação teve grandes influências para o ensino de artes. Parece ser um consenso (havendo poucas exceções) que a cópia não deve ser trabalhada no ambiente das aulas de artes sob qualquer hipótese – e a partir deste trunfo desvela-se o mito da criatividade. Se analisarmos a produção artística contemporânea, será que há sentido em afastar a imitação ou a representação? Certamente, não lidamos mais com estes conceitos da mesma maneira que tradicionalmente foram concebidos, como destaca Efland: “Diferente do realismo pré-moderno, baseado na natureza, o realismo pós-moderno gira em torno de símbolos sociais e culturais”<sup>4</sup>. Vetar e excluir a

---

<sup>4</sup> Op.cit., p.179.

representação e a cópia das práticas artísticas escolares, negando o seu valor, é afastar a possibilidade não só de se desenvolver processos reflexivos e significativos como também de analisar algumas obras contemporâneas e de se refletir sobre a história da arte e suas dinâmicas.

Olhando para as relações que configuram a pós-modernidade, Ivone Mendes Richter (2003) apresenta o autor Brent Wilson<sup>5</sup> e a sua proposta de ensino pós-modernista. É a partir da constatação de que o ensino de arte atualmente está calcado em aspectos relativos à forma e ao processo – que seriam modernistas – que o autor conclui que o discurso da arte pós-moderna –, que valorizaria o assunto e o conteúdo – é totalmente diferente daquele desenvolvido ainda pela arte-educação. Para Wilson, a arte na pós-modernidade constituiu uma nova linguagem artística, em que a ênfase é dada aos temas, às idéias, aos aspectos sociais e políticos, à literatura e à narrativa. Assim, Richter aponta que, para Wilson, “A arte pós-moderna adquiriu uma nova linguagem artística, em que elementos formais aparecem como meios através dos quais o conteúdo artístico é revelado, e não como próprio conteúdo” (RICHTER, 2003:49). Dentro de tais mudanças, a arte-educação, segundo Wilson, deve agora focar a herança cultural e a interpretação da obra de arte. A metodologia proposta pelo autor envolve processos de criação (ateliê), crítica de arte e entendimento das condições sociais, culturais, históricas e individuais que cercam a criação de uma obra de arte (RICHTER, 2003:49).

Questionando-se sobre o moderno e o pós-moderno, Wilson, assim como Efland, toma os dois períodos como pontos de discussão sobre um ensino de artes. A análise dos dois autores é apresentada a partir das mudanças e transformações que caracterizam a arte e atentam para o desgaste de algumas noções modernistas e seus reflexos para o ensino de artes.

---

<sup>5</sup> WILSON, Brent. “Postmodernism and the Challenge of Content : Teaching Teachers of Art for the Twenty-first Century”, in Norman Yakel (org.). *The Future: Challenge of Change*. National Art Education Association, 1992:99-113.

Em “Mudando Conceitos da Criação Artística: 500 anos de Arte-educação para Crianças”, Wilson (2005)<sup>6</sup>, discutindo uma proposta para o ensino de artes ligado à pós-modernidade, discorre sobre a história do ensino de artes associada à história da arte. O autor chega aos tempos atuais, nos quais acredita que será formada uma nova concepção para o ensino de artes, que articulará as características mais interessantes do modernismo, acrescentando práticas da ideologia pós-moderna (idem, p.94). Este novo ensino de artes centralizar-se-ia no estudo de importantes obras de arte (seja em nível universal ou nacional ou regional), que agregasse um aprendizado sobre o fazer e sobre a obra, permitindo também um aprendizado sobre tanto o fazer arte quanto o conhecer uma obra de arte e algumas lições que podem ser ensinadas através dela (*ibidem*, p.95).

Abordando o pós-modernismo no ensino de artes a partir da análise de propostas de Brent Wilson e Arthur Effland, Ivone Mendes Richter aponta que “acompanhando as tendências da arte na pós-modernidade, o universalismo modernista no ensino de artes cede lugar ao pluralismo pós-moderno” (2003:50). A autora faz uma análise do momento moderno e do pós-moderno, destacando que uma nova postura aberta à pluralidade se identificaria com as novas relações contemporâneas. Assim, na pós-modernidade, o ensino de artes estaria mais conectado à vida, desmanchando os limites entre a arte e o seu contexto cultural mais amplo. A ligação entre arte e vida foi também citada por Teresinha Franz e apresentada no capítulo anterior, quando se discutiu a arte contemporânea.

A proposta de ensino formulada por Richter, articulando elementos da arte e da cultura, estimularia uma postura investigativa sobre a arte contemporânea e suas relações com a vida e a pluralidade cultural. A definição de um ensino pós-moderno não exclui manifestações de outros momentos históricos, como observa a autora:

O ensino da arte pós-moderno não enfatiza, necessariamente, o mais novo e o mais contemporâneo na arte. Enfatiza, sim, como a arte contemporânea apresenta referências ao passado, como este é

---

<sup>6</sup> WILSON, Brent. “Mudando Conceitos da Criação Artística: 500 Anos de Arte-educação para Crianças”. Em Barbosa (org.), 2005.

visto pelos artistas pós-modernos, que reciclam imagens e fazem citações de obras e estilos (RICHTER, 2003:50)

Refletindo sobre as problemáticas que mobilizam as propostas de ensino, ela acrescenta:

O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida (RICHTER, 2003:51).

A atenção à liberdade pessoal e às diferenças culturais é também abordada pela autora, quando esta discute sobre a educação multicultural. Num mundo cada vez mais em conflito, é acentuada a importância do desenvolvimento de competências em diferentes sistemas culturais. Para discorrer sobre esta hipótese, dentro do ensino de artes, Richter (2003:28) propõe uma ênfase às manifestações artísticas das mais diversas culturas, considerando suas visões de mundo e seus próprios conceitos de arte, o que possibilita, assim, a fundamentação de um esquema conceitual intercultural, que permitiria uma prática educacional que apresente o conhecimento como elemento comum a todos os povos. Em seguida, a autora discute sobre as subdivisões que permeiam o conceito de ensino multicultural: o multiculturalismo conservador, o liberal, o liberal de esquerda e o crítico – que não são detalhadamente apresentadas neste texto por distanciarem-se do foco da pesquisa aqui realizada.

De modo geral, é de extrema importância para qualquer discurso o diálogo com o seu contexto cultural, com as suas formas de saber locais e com o seu pano de fundo, formado por seus sistemas significativos (GEERTZ, 1997:9-11). A Cultura, segundo Waldenyr Caldas, é “um grupo organizado de padrões culturais, normas, crenças, leis naturais, convenções, entre outras coisas, em constante processo de transformação” (1986:14). Olhar para estes determinados aspectos possibilita o desenvolvimento de posturas que, como as vistas anteriormente, procurem promover projetos engajados nas especificidades e necessidades de seu momento e de seu local. Contudo, a exclusiva atenção a aspectos sociais pode acabar destituindo a área de arte de seu sentido próprio e colocá-la

como meio para se atingir outro fim. A integração social ou o desenvolvimento de uma postura crítica dos alunos pode ser trabalhado em todas as disciplinas, não se restringe à área da arte.

Tomando o diagnóstico de De Duve, nesta simplificação (conforme indica o próprio autor) de “modelos” presentes numa história das escolas de arte associada à própria história da arte, podemos fazer uma análise paralela da história do ensino da arte escolar tomando como parâmetro o caso brasileiro e buscando articular possíveis frutos da discussão de De Duve para esta prática. Mais do que forçar consonâncias, há o objetivo de buscar e analisar paradigmas que permeiem o ensino de artes escolar brasileiro e as possíveis ligações entre este e a sua produção artística contemporânea.

O ensino formal de artes, institucionalizado, teve como primeira referência a Missão Artística Francesa, trazida em 1816 por D. João VI. Ela deu início à criação da Academia Imperial de Belas Artes, que após a proclamação da República passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes (MARTINS,1998:10). No momento da chegada da Missão, o Brasil via a explosão do Barroco, cuja influência foi diminuída após a chegada dos franceses e do Neoclassicismo.

Com a criação da Academia, forma-se um ensino baseado na valorização do produto, com ênfase no desenho e no qual o professor atuava como detentor da verdade. A cópia de modelos, atividade tão comum ao modelo acadêmico proposto por De Duve, era então uma prática habitual. A preparação para a vida profissional não era excluída, de maneira que, como aponta Miriam Celeste Martins, o desenho deveria servir à ciência e à produção industrial utilitária (1998:11).

No século XX, disciplinas como “artes domésticas”, “artes industriais” e “trabalhos manuais” passam a fazer parte do currículo escolar, reforçando a idéia utilitária das aulas de artes. As décadas de 50 e 60 são marcadas pelo movimento da escola nova, no qual Martins destaca:

A influência da pedagogia centrada no aluno, nas aulas de arte, direcionou o ensino para a livre expressão e valorização do processo de trabalho. O papel do professor era dar oportunidade para que o aluno se expressasse de forma espontânea, pessoal, o que vinha a ser a valorização da criatividade como máxima no ensino de artes (1998:11).



A idéia da criatividade e da expressão do aluno como marco desta etapa do ensino de artes brasileiro pode ser associada ao modelo modernista de De Duve (apesar de o momento histórico já se aproximar do terceiro modelo proposto pelo autor), mas sem um maior destaque para a importância das especificidades dos meios. Posicionamentos como estes sobre o ensino de artes já foram discutidos e questionados, sendo um destes a idéia do professor que pouco dialoga com a produção do aluno. Entretanto, outros conceitos, apesar de inúmeros estudos, como a idéia da criatividade, parecem ainda indefinidos para muitos profissionais do ensino de artes.

As diversas referências que influenciaram o ensino de artes escolar contribuíram para a indefinição dos conceitos que regem a sua prática. Muitos estudos voltados para a área baseavam-se na psicologia e, em outros momentos, mas em menor grau, na sociologia e na antropologia (LANIER, 2000:44).

Em uma análise mais próxima do atual momento do ensino de artes, fala-se em uma idéia de arte como conhecimento, cujo ensino articulava criação/produção, percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade (MARTINS, 1998:13), assim como se aponta para a necessidade de uma postura crítica, atenta a elementos sociais e culturais. Como marco na re-significação do sentido do ensino de artes, nos anos 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação, que inicialmente objetivava conscientizar e organizar os profissionais da área (PCN,2000:30). Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de artes, “O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e insuficiência de conhecimento e competência na área” (2000:30). Tendo grande influência para o ensino de artes, o movimento da arte-educação buscou a valorização do profissional da disciplina e contribuiu para mudanças dentro da área.

Mas se mudanças foram realizadas, discutidas e oferecidas, a prática das aulas de artes ainda é marcada por antigos modelos, objetivos e conteúdos, de maneira heterogênea. A produção de trabalhos com objetivo utilitário, o artesanato e a cópia de modelos são assimilados a trabalhos técnicos para comemoração de datas festivas. O campo de atuação do ensino de artes se constitui de uma multiplicidade de metodologias e propostas de trabalho, que não necessariamente demonstram uma reflexão sobre a arte e o seu processo produtivo e cognitivo. Enquanto alguns professores ainda trabalham com a cópia de modelos (dando mais valor aos que se aproximam da aparência visual deste modelo), a livre-expressão ainda pode ser encontrada em algumas propostas de aula; se alguns profissionais produzem trabalhos com fim utilitário ou decorativo, outro grupo mostra o conhecimento e a exploração de propostas tais como a Metodologia Triangular. Nesse mesmo panorama, ainda podemos perceber a realização de trabalhos técnicos, além de diversas metodologias com as mais diversas referências.

Mesmo pressupondo problemáticas, a Metodologia Triangular exposta por Ana Mae Barbosa, ao propor a prática de ver, contextualizar e produzir, dá à arte, como conhecimento específico, as diretrizes da prática do ensino de artes – e não mais psicologia, utilidade ou desenvolvimento intelectual etc. Como campo de conhecimento com aspectos próprios e articulações específicas, o ensino de artes, para tratar da *arte*, deve ter como base as suas questões – não desassociando as diversas possibilidades de relações com outros campos que esta pode ter. Nesse sentido, a arte não se constitui como uma representação ou meio para se atingir outros conhecimentos: reconhece-se a sua especificidade.

Se, durante parte da história do ensino de artes, muitas práticas foram direcionadas por uma fundamentação da psicologia ou da sociologia, já é possível perceber nas referências atuais o reconhecimento da arte como campo de conhecimento específico. Certamente os estudos de outros campos trouxeram questionamentos para a área e chamaram atenção para o aluno e seu processo de

formação e desenvolvimento. Entretanto, tendo foco em outros conhecimentos externos à arte, acabaram por desestruturar a área de um sentido próprio – o que contribuiu para a sua desvalorização no ambiente escolar.

Ao acentuar funções como a sensibilização, a criatividade, o desenvolvimento motor e da concentração e a combinação entre diversas outras para o ensino de artes, perdeu-se a busca pelo conhecimento em arte, sua história e seus processos. As aulas de artes configuravam-se, nesta estrutura, como um meio para atingir algum fim mais meritório (LANIER,2000:44). Produzir trabalhos ou analisar obras de arte seria válido se trabalhado para estes fins – que direcionavam as práticas. Deixava-se de lado o fato de que outras disciplinas poderiam também trabalhar com tais elementos.

Mesmo já destacando a especificidade da área, muitos são os professores que ainda colocam como objetivos para o ensino de artes aspectos como a sensibilização e o desenvolvimento de competências (diversas). Em uma pesquisa com professoras de arte realizada em 2000, Ana Mae Barbosa destaca como 82% das entrevistadas declararam que o objetivo maior de suas aulas é o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos (2005:99). A sensibilidade, para estas professoras, com exceção de uma, significava “ser capaz de se emocionar”, “ser capaz de respeitar os outros” entre outras respostas. A professora cuja concepção foi a exceção qualificou a sensibilidade como “desenvolvimento dos sentidos”. Uma pesquisa como esta evidencia como, para muitos professores, o objetivo principal das aulas de artes ainda é promover experiências que não se relacionam diretamente a um conhecimento sobre a arte e nem são atentas às suas especificidades como campo de conhecimento.

A pluralidade de crenças, objetivos, concepções e práticas que permeiam as discussões sobre o ensino de arte colaboram ainda mais para a dificuldade de se caracterizá-lo e justificá-lo. A definição de um conceito forte que norteie o ensino de artes é, para Vincent Lanier, uma

necessidade para a prática do ensino de artes. Para o autor, “A fragmentação de idéias que hoje impera no ensino de arte não é em si perniciosa, mas seria bem mais produtivo um quadro conceitual coeso” (LANIER, 2002:43). A fragmentação pode ser compreendida pelas diversas referências que influem na definição de um conceito central ou um objetivo maior para o ensino de artes e pela disseminação de conceitos muito abrangentes, que se distanciam das especificidades do campo da arte. O conceito central, apresentado por Lanier, é a ampliação do âmbito e a qualidade da experiência estética e visual (2002:46).

Se a arte pode ter como desdobramento fazer com que o aluno perceba seu contexto cultural ou ajudá-lo emocionalmente (entre outras possibilidades), Lanier defende que estes não devem ser objetivos para o professor de artes; a finalidade deste ensino deve ater-se ao progresso do domínio dos procedimentos estéticos e visuais (2002:45). Pode-se concluir, assim, que as propostas desenvolvidas pelos professores de artes devem buscar promover contatos, interações, reflexões e conhecimentos ligados à arte e às suas diversas possibilidades estéticas, poéticas e experimentais. Se forem atingidos benefícios em outros campos, estes são desdobramentos positivos, mas não devem direcionar a prática do ensino de artes.

A proposta de Lanier, ao falar de uma experiência estética-visual, não exclui o diálogo com formas de cultura popular ou de massa; ao contrário, o autor defende que estas experiências sejam o princípio para a discussão sobre a arte. Lanier aponta:

Podemos estabelecer currículos e estratégias capazes de demover o aluno dos envolvimentos estéticos que já existem em seu meio ambiente natural – o artesanato e as artes populares – para as Belas Artes, área específica do professor de arte. Feita desse modo, a arte na sala de aula pode ser um fruto natural dos interesses extra-escolares dos alunos, em vez daquilo que acaba freqüentemente sendo: um exercício intelectual alienígena, divertido como aula, “fácil” no contexto das outras disciplinas, mas distante do excitação provocado pelas artes da rua ou das telas (LANIER, 2000:49)

Mais do que pensar ou falar da arte como parte de uma experiência alheia à vida dos alunos, a postura de Lanier permite o engajamento nas culturas e vivências desses, sem que seja deixada de lado as especificidades da área de artes. O autor ainda destaca que a ampliação da experiência

estética não precisa, necessariamente, ocorrer por intermédio restrito da prática de ateliê e que pode acontecer por formas não-produtivas – ou seja, por meio de análises, discussões e produção de textos. Pensar em uma prática para o ensino de artes que não se restrinja à execução de trabalhos, à produção, é também questionar a base que fundamenta todo o ensino de artes tal qual vem sendo trabalhado em sala de aula.

O que a intervenção das problemáticas apontadas por Lanier acrescenta à discussão aqui proposta é que, mesmo acreditando-se na importância de uma reflexão atenta aos aspectos culturais e aos possíveis benefícios individuais e sociais do ensino de artes, o seu maior objetivo deve centrar-se na arte e em conceitos específicos da mesma.

Ao ter como princípio o engajamento nas experiências estéticas dos alunos, a proposta de Lanier já implica a discussão e a abordagem de uma estética atenta ao momento contemporâneo. A arte contemporânea, dissolvendo algumas fronteiras entre os conceitos do popular, de massa e do erudito, articula diversas ligações que podem ser feitas entre a experiência estética dos alunos e a arte. É, portanto, uma possibilidade de se promover diálogos entre a arte e vida, focalizando uma prática que tenha como conceito central aspectos da arte e que, igualmente, abarque questões relativas à cultura dos alunos.

Se intensamente se fala sobre a desvalorização das aulas de artes, muito se deve à dificuldade de se definir um sentido para esta prática. Certamente, aspectos culturais contemporâneos e a postura crítica do aluno são elementos de grande importância, mas que podem ser abordados sem que se deixe de lado uma experiência visual e estética ligada à arte. Embora autores como Efland e Wilson destaquem a relevância que a análise cultural da obra de arte passa a ter em tempos pós-modernos, após os posicionamentos de Lanier pode-se destacar que, no âmbito do ensino de artes, deve-se atentar para não tornar a análise e a reflexão contextual como finalidade e a arte como meio.

Aspectos sociais, se abordados, podem ser feitos em conjunto com a análise da arte e das obras, sem que isso implique a definição da arte como meio para se falar em outros conteúdos. Nesta concepção, a arte não é a ponte para se atingir uma outra finalidade (seja uma conscientização social ou emocional). Trabalhar a arte é a finalidade, mas isso não significa trabalhar com uma arte que articula aspectos apenas formais e que é fechada em seus valores alheios à sociedade. A arte pode ser olhada como conhecimento que partilha uma rede de outros conhecimentos.

As experiências suscitadas por este processo de criação seguem o conceito de rede, tal como proposto por Cecília Almeida Salles, que abrange: simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos (2006:17). A prática das aulas de artes, vista a partir deste conceito, é produto de uma rede de conexões e uma multiplicidade de relações. A produção em arte é um processo que envolve diversos pontos de articulação, que são abertos a permanentes mutações, reestruturações e trocas de informação com seu meio ambiente.

Destacando a importância de uma análise associada aos aspectos do momento a que é contemporânea, Pierre Francastel, ao discutir sobre a perspectiva linear, destaca que “ela é um dos aspectos de um modo de expressão convencional baseado em determinado estágio das técnicas, da ciência e da ordem social do mundo em dado momento” (FRANCASTEL, 1990:01). O autor, ao propor tal visão, não visa tomar tal aspecto da arte como uma ilustração da história e como meio de se promover discussões culturais, mas mostra que estes elementos ocorrem em um contexto articulado. Numa análise da arte, podemos perceber a mesma articulação.

Assim, não se fala aqui de uma perda da especificidade da arte como campo de conhecimento ou de uma análise de arte apenas a partir de contextos, mas do reconhecimento de sua origem múltipla e das inúmeras e complexas relações que podem ser suscitadas por esta e que partem de uma abertura e reconhecimento da complexidade da obra de arte.

Quando trabalhada como meio para atingir outro fim, a discussão sobre a arte perde grande parte das reflexões que poderia proporcionar. Trabalhar com a arte pela arte não implica uma visão da arte externa ao conjunto de relações que a constrói, mas inclui todas as potencialidades significativas e multidimensionais que a produção artística pode assumir.

A arte, conforme apontado anteriormente por Maria Luiza Saddi, tem reflexos com outros campos da cultura, de maneira que, conforme uma citação de Umberto Eco, constitui-se como uma “metáfora epistemológica” (1999:300). Em *Obra Aberta*, Eco apresenta a função de uma arte aberta como metáfora epistemológica:

(...) num mundo em que a descontinuidade dos fenômenos pôs em crise a possibilidade de uma imagem unitária e definitiva, esta sugere um modo de ver aquilo que se vive, e vendo-o, aceitá-lo e integrá-lo em nossa sensibilidade (...) Ela se coloca como mediadora entre a abstrata categoria da metodologia científica e a matéria viva de nossa sensibilidade; quase como uma espécie de esquema transcendental que nos permite compreender novos aspectos do mundo (2003:158-159).

Umberto Eco caracteriza a abertura como um campo de possibilidades de interpretação (2003:150) e que configuraria as obras contemporâneas:

As poéticas contemporâneas, ao propor estruturas artísticas que exigem do fruidor um empenho autônomo especial, freqüentemente uma reconstrução, sempre variável, do material proposto, refletem uma tendência geral de nossa cultura em direção àqueles processos em que, ao invés de uma seqüência unívoca e necessária de eventos, se estabelece como que um campo de probabilidades, uma “ambigüidade” de situação, capaz de estimular escolhas operativas ou interpretativas sempre diferentes (ECO, 2003:93).

Em consonância com a proposta da ampliação da experiência artística como finalidade das aulas de artes, a idéia da arte como uma metáfora epistemológica para o ensino de artes implica uma prática na qual ela seria a base para se pensar em propostas, metodologias, mas que não excluiria desdobramentos e reflexões para outros campos de conhecimento. Mais do que pensar na arte como uma fórmula para decodificação de um mundo, ou para vê-la como meio para promover o entendimento sobre outros conhecimentos alheios a esta, a idéia de metáfora não isola a arte como conhecimento independente e externo a um meio ou a uma cultura, reconhecendo, assim, a rede de significados que a constrói.

Tendo como finalidade a ampliação da experiência artística, os meios para se chegar a esta finalidade permeariam a investigação dos elementos que se articulam com as obras de arte ou com a sua produção, que seriam discutidos e abordados através de uma atitude questionadora, que buscase analisar as relações, perceber especificidades e destacar diferenças. Uma postura não atenta à arte como finalidade, possuindo como fim outros elementos, pode impor relações e trabalhar a partir da produção de trabalhos técnicos ou meramente expressivos – conforme os objetivos que propõe –, que se distanciam de uma experiência significativa da arte. Sintetizam-se abaixo as relações entre finalidade e meio para se atingir tal fim, de acordo com as disposições acima articuladas:

<b>Finalidade / Objetivo</b>	<b>Meio</b>
Sensibilização, desenvolvimento emocional, criativo, crítico etc	Análise e/ou produção de “arte” conforme o objetivo a ser almejado
Ampliação da experiência artística	Investigação, experimentação, pesquisa, análise e discussão sobre a arte e o processo de criação artístico

Pensar como objetivo/finalidade principal para a arte a ampliação da experiência artística e não uma experiência estética e visual busca incluir experiências não apenas visuais ou estéticas – que se interpretadas apenas através de suas relações visuais poderiam levar a uma compreensão do fenômeno artístico restrito a experiências formais, apreciativas em sua qualidade como composição.

De fato, a experiência *estética* não se resume ao formalismo, excluindo referências a contextos ou à história. Não se fala também de uma Estética, que quer instituir-se como modelo homogeneizante, mas de uma produção de subjetividades e sentidos que percebemos ou vivenciamos em diferentes experiências. Entretanto, a idéia de experiência *artística* (como conhecimento em rede) parece ser mais ampla, ao abarcar desde aspectos estéticos, visuais e relativos à história da arte – entre outros que são inseridos na criação da obra de arte. Tal conceito ainda se pretende mais esclarecedor, por se direcionar diretamente a arte à sua finalidade.



Tendo como princípio a arte contemporânea para fundamentar a prática do ensino de artes, tomando-a como metáfora epistemológica para esta prática, o caráter investigativo e experimental e a multiplicidade de possibilidades práticas desta produção poderiam ser mais acentuados na produção artística escolar. Desarticulando a possibilidade de uma universalidade na arte, a produção contemporânea possibilitou uma profusão de experiências. Em uma postura de ambigüidade, pluralidade e experimentação, a arte contemporânea lida com um campo prático de exploração cujas questões seriam de grande valia para o ensino de artes.

Uma relação que não deve ser esquecida, mas na verdade salientada pelas práticas do ensino de artes, são as diversas conexões entre a produção artística contemporânea e a história da arte. Uma análise contextual, como argumentada anteriormente, pode trazer diversas reflexões e aprofundamentos, mas é preciso conduzir a arte para o seu campo de conhecimento, articulando questões que esta também faz com o seu meio (teórico, institucional e material) e com a sua história.

Conforme destacado, apesar de autores como Efland e Wilson salientarem a importância que é dada ao contexto na arte contemporânea, é preciso compreender que observar a multiplicidade de significados, conceitos e reflexões que estão inter-relacionados numa obra não implica, no ensino de artes, colocar a arte como meio para se discutir ou desenvolver outros fins. Como metáfora epistemológica, a reflexão sobre a arte pode integrar outros conhecimentos e entendimentos, sem que isso acarrete numa descaracterização da área.

A arte contemporânea, ao dissolver fronteiras entre erudito e popular, ao desarticular a apresentação de normas e regras absolutas ou ao produzir uma arte na qual não faz mais sentido buscar princípios universais que possam reger a prática artística, pode ser um meio para o desenvolvimento de uma prática atenta à pluralidade, à busca pela interpretação – ao invés da definição pronta –, ao estímulo pelo exercício sensível e poético, que envolve observação, escolhas,

reflexão, crítica e aprofundamento. Mais do que restritos à arte contemporânea, tais aspectos podem ser formas de se analisar toda a história da arte e são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática para o ensino de artes que de fato estimule o conhecimento sobre a arte e que ainda seja significativa para os alunos.

Buscando, do mesmo modo que De Duve, definir um conjunto de elementos que pudesse sintetizar uma prática para o ensino de artes fundamentada na arte contemporânea, poderia-se apresentar um grupo de noções como: a experimentação/abertura/devir/pluralidade. Não se propõem, neste grupo de noções, formas específicas de produção artísticas contemporâneas, como por exemplo: apropriação, performances, instalações, contestação ou a desconstrução. Propor a troca de um grupo de práticas por outras não implica uma mudança. Por exemplo, uma proposta de trabalho como a apropriação, apesar de ser uma prática contemporânea comum, pode produzir um trabalho meramente técnico, se conduzida como um exercício a ser executado, desvinculado das questões que lhe deram origem, como foi destacado por De Duve anteriormente.

Trabalhar com um ensino de artes atento ao seu tempo é aprofundar o olhar para redes de significado que dão sustentação às manifestações artísticas também. Não é apenas uma questão de *mostrar* a arte contemporânea ou de produzir trabalhos que se aproximem desta estética, tais como releituras e formas específicas da arte contemporânea, mas envolver-se nas tramas e inter-relações que constituem o pensamento complexo que desenha o percurso da criação e do conhecimento artístico. A complexidade implica a multidimensionalidade do conhecimento, elemento que dialoga com o conceito de rede visto anteriormente. Edgar Morin aponta:

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 2005:177).

Acredita-se, neste trabalho, na importância de um pensamento complexo, que atue como um desafio e como uma motivação para pensar. Em consonância com Edgar Morin, “acreditamos que a complexidade deve ser um substituto eficaz da simplificação, mas que, como a simplificação, vai permitir programar e esclarecer” (2005:176).

Trabalhar com a idéia de abertura e pluralidade não implica a aceitação de que toda manifestação ou prática seja válida. Numa visão simplificada, poderíamos falar da pluralidade de tipos de práticas (como livre expressão, artesanato, trabalhos técnicos ou decorativos etc), que caracterizariam o ensino de artes, como um elemento que dialoga com a contemporaneidade. Entretanto, a pluralidade que marca tal campo não demonstra uma atenção à arte e às suas especificidades, de maneira que, mesmo sendo diversificado por realizar diferentes propostas (uma característica contemporânea), está equivocada, pois não vê a diversidade existente dentro das diversas temáticas artísticas.

Abrindo-se para a produção de poéticas pessoais e para as investigações dos alunos, as aulas de artes podem ser um lugar em que se faça emergir e congregar múltiplas relações e reflexões, não compostas de forma hierárquica ou rígida. Como território aberto para a diversidade de olhares, interpretações e produções, a prática do ensino de artes desenrola-se sobre o campo das relações – e de suas inúmeras possibilidades combinatórias, que envolvem seleções e articulações. Atuar sobre a complexidade envolve ainda a reflexão e interpretação acerca das diversas relações percebidas, pois: “O pensamento da complexidade (...) deve estar apto a reunir, contextualizar, globalizar; no entanto, deve estar apto a reconhecer o singular, o individual, o concreto” (SALLES, 2006:37).

A proposta de uma fundamentação da arte contemporânea para o ensino de artes pretende reconhecer e atuar conjuntamente com esta complexidade que já é característica da arte e da cultura contemporânea. Em concordância com as reflexões propostas pelo “ensino produtor” de Maria Luisa Saddi, a proposta aqui apresentada:

(...) se coloca muito mais como uma cartografia, e não como um programa de estrutura rígida, e tem sido constituída de modo a se desenvolver como um campo de ações, aberto e dinâmico, capaz de criar condições para a confluência das concepções e práticas e de mobilizar atitudes autônomas e inventivas (SADDI, 1999:305).

A tentativa deste trabalho não é a de fornecer os métodos ideais para o ensino de artes, mas considerar que uma mudança no ensino de artes se faz necessária para que este tenha mais sentido e promova maior engajamento dos alunos e professores nas problemáticas da arte. A mudança deve ser parte de um exercício consciente, aberta à diferença, ao devir e à multiplicidade de meios, caminhos, formas e pensamentos que constituem o complexo processo de produção e de conhecimento artístico.

### **3.2. Uma nova fundamentação para conteúdos, objetivos e métodos no ensino de artes**

A definição de conteúdos, objetivos e metodologias é etapa comum no cotidiano dos professores de artes e na construção dos planejamentos escolares. Os objetivos almejados pelos professores direcionam a escolha dos conteúdos e das metodologias trabalhados. As teorias e concepções que o professor tem, sobre a arte e o processo artístico, determinam todas as escolhas que serão feitas em relação aos objetivos, métodos e conteúdos. Quando anteriormente foram apresentadas etapas, ou modelos, no ensino de artes pautadas em diferentes fundamentações – seja a da criatividade e exclusividade dos meios, seja a da estrutura acadêmica do talento e da cópia<sup>7</sup> –, os objetivos de tais propostas eram um produto de um grupo de pensamentos e concepções sobre a arte.

---

<sup>7</sup> Segundo os posicionamentos de De Duve, Efland e Wilson.

Se, durante a arte moderna, a cor, a expressão e a forma, entre outros aspectos de um trabalho artístico, foram princípios para a definição de um grupo de elementos que configurasse uma obra de arte, em tempos contemporâneos já não é possível distinguir esse grupo. A arte contemporânea, conforme analisada anteriormente, já utiliza uma liberdade de experimentações a partir da qual torna-se impossível definir um grupo de elementos específicos que possam definir *a priori* o que pode ser uma obra de arte.

Arthur Danto (2003), ao questionar-se sobre o estatuto de uma obra-prima na arte contemporânea, defronta-se com um quadro de Lichtenstein pintado à maneira de uma história em quadrinhos. Como definir uma obra-prima dentro das novas tendências contemporâneas? As obras contemporâneas não atendem mais aos mesmos elementos que definiam as produções anteriores, de maneira que a justaposição de critérios válidos em outros momentos não permite uma assimilação às novas propostas.

Estas considerações não divergem da anterior discussão sobre a arte contemporânea e as possíveis articulações entre elas e o ensino de artes. Se após o modernismo a especificidade dos meios deixou de ser um determinante para a produção artística, em tempos contemporâneos as fronteiras para a definição sobre “o que é arte” expandiram-se para abarcar diferentes experimentações, materiais e meios. A definição de conteúdos para o ensino de artes, se fundamentada nas manifestações modernistas, poderia ter como conteúdo para uma prática a definição de meios (pintura e escultura) e a posterior análise de suas especificidades, que no caso da pintura compreenderiam a sua planaridade e aspectos como a cor, manchas etc.

As práticas do ensino de arte com pressupostos modernistas mostram consonância com os princípios do design (próximos ao modelo da Bauhaus apresentado por De Duve), partindo de idéias presentes em referências como as de Richard Hamilton, que associava o fazer artístico aos

ensinamentos do design, às informações sobre o ver e o pensar e à ajuda da tecnologia (BARBOSA, 2005:36). Sobre a abordagem de Hamilton, Barbosa aponta:

Seus alunos estudavam a gramática visual, sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais como ponto, linha, forma, espaço positivo e negativo, divisão de área, cor, percepção e ilusão, signo e simulação, transformação e projeção, e não só na imagem produzida por artistas, mas também na imagem da propaganda, como na embalagem de suco de laranja eram assunto de suas aulas (2005:36).

Como bases para a prática escolar de arte, tais princípios provocaram mudanças positivas, que, re-significando a função e a produção da área, chamaram a atenção para um conjunto de conhecimentos específicos. Se ponto, linha, plano, forma etc. constituíam-se como conteúdos a serem trabalhados e experimentados pelos alunos para uma produção mais atenta à arte e às suas especificidades como área, quando olhamos para a produção artística contemporânea já não podemos distinguir o mesmo conjunto de critérios como a “gramática visual” da arte. Como consequência, se restringindo a prática das aulas de arte ao exercício e análise de tais critérios pouco se contribuirá para a promoção de um diálogo entre os alunos e a arte contemporânea. Conforme o proposto na análise da arte contemporânea e nas mudanças que esta implicou para o ensino de artes (De Duve, Efland, Wilson e Richter), pode-se concluir que para se dialogar com as obras contemporâneas faz-se necessária uma nova postura.

Com a passagem para a pós-modernidade em artes, o pluralismo das manifestações representa um ecletismo de processos e produções para os quais os elementos do design já não são os únicos princípios produtivos. Um desdobramento de uma prática atenta a tais questões é, certamente, o reconhecimento da importância de se analisar uma obra a partir das problemáticas que esta propõe e relaciona, incluindo a questão do contexto – que é tida como foco de importância por autores como Efland e Wilson. Um outro ponto em que tal perspectiva impõe mudanças se dá em relação aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

A disciplina arte, quando dada nas escolas, já apresenta uma flexibilidade em sua estrutura de conteúdos que foge da estrutura da maior parte das disciplinas. Os conteúdos são muito

diversificados, incluindo desde o artesanato até a reprodução de desenhos e análise de diferentes momentos da história da arte.

A diversidade de conteúdos se relaciona justamente à falta de um conceito central forte, acentuada anteriormente por Lanier, que não colabora para a existência de um grupo de conteúdos que permeiem as práticas universalmente. Com objetivos externos à arte, as práticas podem abranger uma grande diversidade de trabalhos.

A existência de um grupo de conteúdos heterogêneos que permeiem o ensino de artes não é necessariamente negativa. A flexibilidade e a abertura possibilitam o exercício de uma prática engajada nas especificidades de cada lugar ou grupo. Entretanto, é importante que a busca pela ampliação da experiência artística esteja sempre norteando as práticas.

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte” (PCN), um guia para professores e instituições de ensino, buscam apresentar referenciais para a prática educacional, mantendo, contudo, a abertura e a flexibilidade necessárias para uma adaptação a diferentes contextos. O PCN do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental (2000), ao apresentar os conteúdos gerais para o ensino de artes (visuais), inclui três eixos, baseados na expressão e comunicação, na apreciação significativa e na percepção da arte como produto cultural e histórico. Como alguns dos pontos presentes nos blocos de conteúdo de artes visuais, temos: “Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia” (PCN,2000:63) e “Reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio)” (2000:64).

A definição dos elementos da linguagem visual inclui desde as tradicionais formas de arte, como a pintura e a escultura, até manifestações como a colagem, a gravura e a fotografia, abrangendo vídeo, televisão e cinema e elementos de difícil definição, como construção. A aquisição de técnicas é parte significativa destes conteúdos, assim como a percepção de diferentes meios e formas.

Se tais aspectos apresentam-se como elementos importantes para o entendimento da história da arte e podem colaborar no desenvolvimento estético dos alunos, a aprendizagem, se resumida à apresentação de diferentes modos e técnicas, pouco dá margem ao desenvolvimento de processos poéticos envolvidos em uma prática atenta à reflexão e à continuidade. Mais do que ser um meio do aluno discernir diversos tipos de manifestações artísticas, as aulas de artes podem atentá-lo para o desenvolvimento de conhecimentos que vão além da rigidez da diferenciação e execução de meios e formas.

No período correspondente ao segundo segmento do ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série), o PCN (1998) apresenta os conteúdos ainda divididos pelos blocos da produção, da apreciação e das artes visuais como produção cultural e histórica. Entretanto, os conteúdos demonstram diferenças; fala-se de uma produção por diversos meios, de pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletrônicos, design, artes gráficas e outros (1998:66). A experimentação, a investigação, o uso de materiais convencionais e não-convencionais, o contato sensível e a análise das formas visuais em diversas referências, incluindo o trabalho do aluno e de seus colegas, tornam-se pontos de destaque, junto à identificação de múltiplos sentidos na apreciação de obras de arte, aliadas à observação, à pesquisa e ao conhecimento da arte em diferentes culturas e tempos (PCN, 2000:66-68).



Mais abrangente que o PCN referente ao primeiro segmento do ensino fundamental, os parâmetros da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série partem dos conhecimentos e questões adquiridos nos ciclos anteriores.

Diz o PCN:

No terceiro e quarto ciclos os alunos de quinta a oitava séries mostram, gradativamente, que podem dominar com mais propriedades as linguagens da arte e tendem a refletir e realizar trabalhos pessoais e ou grupais com autonomia. O prazer que os alunos têm em explicitar argumentos e proposições pessoais, que estão relacionados aos conhecimentos práticos e teóricos já adquiridos e construídos, promove o seu desenvolvimento nas experiências de aprendizagem (PCN, 1998:61).

Assim, definem-se os conhecimentos para o ensino de artes propondo um grupo de experiências que precisem ser trabalhadas em um primeiro momento (da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série) para uma posterior experimentação, investigação e trabalhos pessoais (da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série). Quando abrangendo formas como instalação e “outras”, pode-se concluir que a análise de movimentos artísticos contemporâneos seria mais abordada neste momento. Ainda muito distantes da realidade atual das aulas de artes, os parâmetros apresentam uma proposta de ensino que contam com uma flexibilidade para diferentes possibilidades de experiência, formatações e procedimentos.

Entretanto, tendo a arte contemporânea como fundamento, uma organização de conteúdos como a apresentada pelo PCN pode mostrar-se inadequada, tanto por colocar as fases do desenvolvimento infantil para determinar a realização de trabalhos que incentivam projetos pessoais quanto por apresentar conteúdos relacionados à arte contemporânea apenas para o segundo segmento do ensino fundamental. O presente trabalho considera que, durante todo o percurso escolar da formação dos alunos em artes, seja possível aliar a experimentação e as poéticas pessoais, assim como há a possibilidade de tratar de propostas relacionadas à arte contemporânea. Os conhecimentos práticos e teóricos, envolvidos na relação cognitiva/produtiva da arte, estão articulados a proposições e argumentos pessoais, de maneira que uma abordagem que separa estes processos apresenta equívocos.

Pensar na arte contemporânea como fundamento e conteúdo não implica o distanciamento ou a exclusão de outros períodos artísticos. Como conteúdo, ela visa atuar sobre a sua exclusão no

planejamento (abrindo espaço para as diversas discussões que possibilita). Como fundamento, promove um espaço para uma prática investigativa, múltipla em suas possibilidades de escolha, de relações e de processos, nas quais diversos períodos históricos podem ser discutidos e trabalhados.

Assim como há a possibilidade de se tratar de diversos períodos históricos, tomar a arte contemporânea como fundamento não exclui a possibilidade de conhecimento técnico. O uso de um determinado recurso técnico – e seus resultados plásticos – pode ser necessário a determinados projetos; entretanto, a técnica como finalidade em si deve ser questionada. Nem sempre o conhecimento de técnicas é positivo. Na constituição de um trabalho, as técnicas podem ser usadas de modo meramente reprodutivo, desassociado de reflexões e diálogos com os alunos, seus contextos e poéticas. A técnica pode ser trabalhada e destacada durante o desenvolvimento de um determinado processo ou utilizada como elemento propulsor de experiências; contudo, não pode ser o objetivo das aulas de artes – que articula diversas outras experiências.

É importante insistir que, colocando a arte contemporânea como apoio conceitual para as aulas de arte, não se objetiva a exclusão de toda “forma tradicional” (como a pintura e a escultura) de arte em troca das manifestações contemporâneas (como performances e instalações). Propõem-se mudanças sobre os pressupostos que permeiam a prática de ensino de artes e que implicam novas posturas, buscas e propostas, mas que não excluem a prática e a reflexão sobre produções nas quais conteúdos mais tradicionais estejam presentes. De fato, a pluralidade que caracteriza a produção artística atual, muitas vezes, inclui estas formas, mas envolve múltiplos aspectos, podendo realizar-se em diferentes arranjos e articular valores distintos. Pensar, por exemplo, sobre pintura e escultura, pode ser ainda uma forma de se analisar a história da arte, as propostas dos artistas e as mudanças que configuraram sua dinâmica.

A história da arte, dentro de uma proposta de fundamentação da arte contemporânea para o ensino de artes, é um elemento essencial para o desenvolvimento de uma prática que se pretenda

mais significativa, reflexiva e aprofundada. Para alguns estudiosos, ela é imprescindível na formação dos alunos como público da arte, conforme destaca Ana Mae Barbosa: “A ausência de contato com padrões avaliativos da arte, através de sua história, impede que aquele que apenas realiza sua catarse emocional através da arte seja capaz de ser um consumidor crítico da arte não só de agora mas da arte do futuro também” (BARBOSA, 2005:41).

A prática de ateliê, adotada como fonte única para a prática do ensino de artes, recebe críticas de alguns autores, como Lanier (2000) e Barbosa (2005). A maneira como as aulas de artes vêm se restringindo ao fazer, sem a preocupação de engajar reflexões sobre leituras e sobre a história da arte, podem ser facilmente percebidas, com algumas exceções. A visão da arte propagada e restrita à produção pode ser relacionada ainda a uma visão da arte como um processo no qual a emoção e o sentimento guiam a produção, que se assimilaria à “catarse emocional” citada anteriormente por Ana Mae Barbosa e não como um processo complexo, que envolve uma postura crítica, reflexiva, sensível e intelectual do artista. Há ainda a crença na dicotomia entre a razão e a sensibilidade, que caracterizariam a ciência e a arte, de maneira que a arte teria como particularidade a sensibilidade e não a razão – e assim, o artista é tido como um ser majoritariamente regido pela emoção<sup>8</sup>. Sobre esta temática, o PCN destaca:

Nos séculos que se sucederam ao Renascimento, arte e ciência eram cada vez mais consideradas como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando uma concepção falaciosa, segundo a qual a ciência seria produto do pensamento racional e a arte, pura sensibilidade. Na verdade nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento (PCN, 2000:34).

No primeiro capítulo, foi destacada por Hernández a dificuldade que algumas visões sobre a arte impõem para o ensino de artes. Se a arte é produto da emoção ou de uma sensibilidade, entendida como antônimo da razão, qual é o papel que assume o ensino de artes? Não havendo um

---

<sup>8</sup> Sobre a discussão entre razão e emoção, Antônio Damásio em “O Erro de Descartes” (1996) destaca como a emoção é parte integrante do processo de raciocínio. Diz autor: “Comecei a escrever este livro com o intuito de propor que a razão pode não ser tão pura quanto a maioria de nós pensa que é ou desejaria que fosse, e que as emoções e os sentimentos podem não ser de todo uns intrusos no bastião da razão, podendo encontrar-se, pelo contrário, enredados nas suas teias, para o melhor e para o pior (...). Além disso, mesmo depois de as estratégias de raciocínio se estabelecerem durante os anos de maturação, a atualização efetiva das suas potencialidades depende provavelmente, em larga medida, de um exercício continuado da capacidade de sentir emoções” (DAMÁSIO, 1996:12).

conteúdo ou um processo intelectual, as aulas podem restringir-se a um grupo de atividades, nas quais sejam apenas estimuladas a emoção e a sensibilidade.

Quando se fala em experimentação e investigação, não se está desassociando destas posturas a presença de um processo intelectual na produção artística; ao contrário, objetiva-se acentuá-lo. Se for estimulada a abordagem da arte como campo de conhecimento com especificidades e como campo no qual a reflexão, o estudo e a crítica sejam tão importantes quanto o fazer, é imprescindível um olhar atento às questões da história da arte. Se os objetivos das aulas de artes devem focar a ampliação da experiência estética ou artística do aluno, então, a história da arte, como forma de se discutir valores, normas e mudanças, é fundamental para que o aluno possa estabelecer um maior diálogo com a produção artística já existente e para incentivá-lo nas investigações de seu próprio trabalho.

Se concordando que as aulas de artes não devem ter como finalidade a formação de artistas, mas de conhecedores de arte, a história da arte parece ser ainda mais importante como elemento integrado às aulas de artes. Pensando na aceitação da pluralidade de processos artísticos contemporâneos, a análise da história da arte feita em relação a qualquer obra pode também promover o conhecimento do relativismo dos padrões avaliativos através do tempo, flexibilizando o indivíduo para criar padrões apropriados para avaliar o novo, o que ele ainda não conhece (BARBOSA,2005:41).

A importância do conhecimento do relativismo dos valores é fundamental no tratamento das obras contemporâneas. Quando foi destacado por Danto anteriormente que a história deixou de ser o princípio definidor de uma unidade estilística de análise das obras contemporâneas, apontou-se como se constitui hoje um período de perfeita liberdade estética, no qual tudo é permitido. Quando falamos de uma análise atenta à história da arte, entretanto, não se busca definir um grupo de elementos que, de maneira linear, foram se desenvolvendo progressivamente (e assim, algumas

posturas falam de uma arte que caminha para a abstração). Há uma outra concepção de história da arte que pode promover subsídios para o ensino de artes.

Uma história da arte como um conjunto de sintomas e não-sentidos – que, segundo Stéphane Huchet, configuram o trabalho de Didi-Huberman (HUBERMAN,1998:22) – pode ser um ponto a partir do qual sejam definidos novos pressupostos. A discussão proposta por Didi-Huberman sobre a tautologia dos objetos pode ser a base para pensarmos em uma história da arte que articule a busca por uma experiência além de uma “verdade rasa” (1998:39), baseada em uma problematização do ato de ver. O ato de ver não se restringe ao que é visível, de maneira que, conforme exemplifica Didi-Huberman, seja “susceptível de uma ‘verificação’ tautológica do gênero: ‘A *Rendeira* de Vermeer é uma rendeira, nada mais, nada menos’ – ou do gênero: ‘A *Rendeira* não é mais do que uma superfície plana de cores dispostas numa certa ordem’” (1998:76-77). O autor prossegue e afirma que:

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do “dom visual” para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo uma névoa, além das informações que poderia num certo momento julgar-se o detentor (DIDI-HUBERMAN,1998:77).

Sobre a problemática entre o que vemos e o que nos olha, o autor ainda destaca:

Os pensamentos binários, os pensamentos do dilema são portanto incapazes de perceber seja o que for da economia visual como tal. Não há que escolher entre o que vemos (com sua consequência exclusiva num discurso que o fixa, a saber: a tautologia) e o que nos olha (com seu embargo exclusivo no discurso que o fixa, a saber: a crença). Há apenas que se inquietar com o entre (DIDI-HUBERMAN,1998:77).

Tomam-se aqui as discussões fomentadas por Didi-Huberman para que se defenda uma apresentação da história da arte não apenas restrita às datas ou às “evidências” da obra, mas na busca por novas significações e articulações que, dentro da sala de aula, podem ser suscitadas tanto por professores como por alunos, utilizando-se de apoios teóricos ou investigando novos caminhos e formas de significação. A história da arte não pode ser apresentada dentro de uma narrativa do

progresso, assim como não precisa estar fechada no tratamento de determinados itens e suas mudanças no decorrer do tempo.

A preocupação com o ver, assim como o que nos olha, pode ser o elemento propulsor para o desenvolvimento e ampliação das experiências com as obras de arte em sala de aula. A discussão articulada pelo autor desdobra-se aqui num incentivo à percepção da complexidade de elementos e relações que podem estar presentes em uma obra de arte e que possibilitam uma análise mais aberta em suas possibilidades e rica em sua diversidade.

Ao acentuar a importância do diálogo com as questões da história da arte, não se objetiva diminuir a importância que a experiência do fazer artístico pode ter na produção de conhecimento sobre a arte. Integrado a uma postura investigativa, reflexiva e produtora, o fazer inter-relaciona-se com os conhecimentos sobre a arte e permite a experimentação do pensamento complexo que envolve a produção artística.

O percurso do processo criador artístico envolve e gera a apreensão de conhecimento. Como destaca Cecilia Almeida Salles: “A ação do artista é levada e leva à aquisição de informações e a organização desses dados apreendidos. É, assim, estabelecido o elo entre pensamento e fazer: a reflexão está contida na práxis artística” (SALLES, 2004:122)<sup>9</sup>.

Certamente, o contato com as obras de arte, a produção de um conhecimento reflexivo e investigativo e um fazer mais aprofundado na área podem ser realizados em outros meios que não os escolares, como por exemplo os espaços educativos de museus, galerias e centros culturais, assim como em cursos, grupos de estudo ou de pesquisa etc. Para tais espaços, as mudanças aqui defendidas também podem ser frutíferas, de maneira que uma fundamentação da arte contemporânea para o ensino de artes não se restringe ao espaço escolar. Entretanto, como destaca Ana Mae Barbosa: “A escola seria a instituição que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta

---

<sup>9</sup> Ao destacar que a reflexão está contida na práxis artística, Salles faz referência ao autor Evandro Jardim (JARDIM, Evandro. *Depoimento ao Centro de Estudos de Crítica Genética* – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP. Não publicado).

maioria dos estudantes em nossa nação” (20005:33). Pensando em consonância com a autora, podemos afirmar que, se é importante ampliar a experiência estética e o conhecimento artístico dos alunos, a escola pode ser um espaço privilegiado para isso, já que atende a maiores grupos e, assim, pode implicar uma maior democratização do conhecimento em arte.

Assim, quando falamos em conteúdos para um ensino de artes que tenha como fundamento a arte contemporânea, reverberamos a crença em uma prática em que, além das temáticas e das obras contemporâneas serem incluídas e discutidas, haja uma postura mais profunda e ampla, integrada ao próprio pensamento que envolve os processos artísticos contemporâneos. Não se trata apenas de ampliar o seu conhecimento sobre o campo da arte e as suas diversas manifestações, que não se restringem mais às formas tradicionais, como a pintura e a escultura. É importante levar para as salas de aula uma arte viva, que dialoga com o momento que os alunos vivem, mesmo que esta possa parecer estranha à primeira vista. Tratar desta arte pode possibilitar um diálogo dos alunos com a arte, que normalmente parece tão distante de suas vidas, e pode ser um convite para a investigação e para a pesquisa de novos conhecimentos e de novas relações. As aulas de artes, que, de maneira geral, são tão criticadas pelos alunos por seus conteúdos e práticas “sem sentido”, nas quais são realizadas atividades divertidas, podem constituir-se como laboratórios reflexivos e investigativos para uma busca não só restrita aos conhecimentos da arte, mas que pode promover mudanças na postura dos alunos perante a arte e a vida.

Portanto, como conteúdo presente nas aulas de artes, fica claro que trabalhar com a arte contemporânea não se restringe à apresentação de obras contemporâneas, mas implica uma nova abordagem da obra de arte e da história da arte, uma abordagem que não é apenas formalista, que pode ir além da decodificação do que vemos e das leituras prontas e que não se estrutura numa ordem de progresso, na qual uma manifestação é melhor do que a outra. Razão e sensibilidade são

discutidas numa abordagem que não se restringe ao discurso dicotômico do “ou...ou”, mas que pode abarcar diversas visões e interpretações num inclusivo “e...e”.

A assimilação de conteúdos prontos, de conceitos prontos sobre as obras e estilos, não dá conta das diversas possibilidades significativas da arte. Como obras abertas, os discursos suscitados pelas obras de arte não estão fechados ou restritos aos livros de arte, que não são a palavra final ou a verdade absoluta. O professor, em exercício conjunto com sua prática e seu contexto, e os seus alunos (que também possuem práticas e contextos) podem recriar, buscar novos caminhos, ângulos e pontos de vista para olhar para uma obra e, assim, produzir novos significados.

A prática, se trabalhada com as mesmas questões, pode ser um exercício não de mera repetição de uma técnica proposta; ela pode trabalhar no nível da experiência, da investigação, da descoberta, sem deixar de lado a aquisição de conhecimento sobre a arte e sua história – conhecimentos que não se restringem à emoção ou ao sentimento, mas abrangem ainda o pensamento e a vontade<sup>10</sup>. Não se exclui a necessidade de se trabalhar, conjuntamente, aspectos teóricos relativos à arte, incluindo a análise de obras de arte, leitura de textos, produção de textos e reflexões sobre a cultura que insere todas as manifestações culturais. Trabalhar com arte não se restringe ao fazer, à produção.

Se há o desejo de que a arte seja explorada pelos alunos através da pesquisa, da reflexão, da investigação e do questionamento, a mesma postura deve estar presente entre os professores e responsáveis pelo processo educativo em artes. O trabalho do aluno deve ser também foco de discussão, assim como as obras apresentadas nas salas de aula.

Contrariamente à postura do professor que em nada interfere na produção artística do aluno, acreditando que desta forma o aluno poderá desenvolver um trabalho que seja pessoal e que exprima uma poética singular, a proposta em questão não exime o docente de fazer interferências. O

---

<sup>10</sup> EFLAND, op. cit. p.186



professor pode atuar tanto na concepção, durante a produção e ao fim desta, indicando, propondo e incitando reflexões, questionamentos, investigações e pesquisas, percebendo aspectos, destacando-os, contrapondo-os e comparando e expressando seu ponto de vista (não como verdade absoluta, mas como possibilidade de interpretação).

Como destaca Saddi, mais do que esperar que os alunos “cumpram” suas propostas, o professor deve esperar que os alunos sejam capazes de elaborar, experimentar e desenvolver projetos artísticos, “contribuindo como um interlocutor para que as intenções dos alunos se tornem mais claras e os recursos utilizados mais eficazes” (1985). Diversos recursos pedagógicos podem auxiliar o professor no encaminhamento de atitudes como estas. O portfólio, por exemplo, conforme apresentado por Thornaghi anteriormente, apoiando-se numa reflexão constante do aluno sobre o seu processo, se acompanhado e respeitado pelo professor, pode auxiliá-lo a sugerir caminhos, referências ou recursos técnicos (THORNAGHI, 1998:02). Outra possibilidade é a realização de momentos de discussão sobre os trabalhos realizados, na qual a produção de todos os alunos seja exposta e discutida pela turma.

A análise, a discussão e o diálogo são partes importantes do percurso de criação dos alunos e se constroem com o acompanhamento do professor. Perceber caminhos percorridos, projetos e poéticas no trabalho discente são formas de se estimular a reflexão e o aprofundamento perante a produção de trabalhos e as obras de arte. Ao perceber os nexos e relações presentes em seu “percurso criador” (SALLES,2004:13)<sup>11</sup>, o aluno pode levar tal pensamento para a reflexão sobre a arte, enriquecendo, desta maneira, o seu olhar sobre a mesma.

Para o professor, acompanhar e conhecer melhor os diversos aspectos do processo dos alunos, “os meandros da criação” (SALLES,2004:12), são meios de se promover reflexões e intervenções mais significativas. Conforme essa idéia, a proposta do portfólio ou do processofólio (apontadas

---

<sup>11</sup> A análise do percurso criador, proposta por Cecília Almeida Salles (2004), compreende uma visão da complexidade de pensamentos, ações, experiências e significados envolvidos no processo de produção artístico. Atentando-se para a geração da obra de arte, para a “morfologia do processo criador” (SALLES,2004:21).

anteriormente por Thornaghi e Gardner, respectivamente) pode auxiliar o professor na avaliação e na análise da produção dos alunos. Nesta concepção, podemos perceber o movimento criador como “uma complexa rede de interferências” (SALLES, 2004:88), que envolvem unicidade e pluralidade.

Uma postura como esta causaria muitas mudanças para a estrutura atual do ensino de artes. No cotidiano destas aulas, o foco está muito mais no fazer do que na reflexão. Dificilmente há um espaço nas aulas para que, após a produção, o aluno perceba e reflita sobre o seu trabalho ou sobre os trabalhos produzidos por sua turma. Quando terminados, os trabalhos são normalmente mostrados para professores e guardados. No mostrar ao professor, algumas observações podem ser feitas, mas nada muito aprofundado, restringindo-se a uma apreciação focada no “bom ou mau”. As aulas são preenchidas por propostas de atividades, sem que se deixe uma aula, ou mesmo parte de uma aula, para discussão do que vem sendo produzido.

Exigindo um posicionamento do público que não seja mais apenas contemplativo, a arte contemporânea demanda uma nova postura, na qual a investigação, a busca de relações e o questionamento são fundamentais. Se, em sala de aula, a arte (em especial a contemporânea) e a própria produção dos alunos fossem tratadas com a mesma atitude, poder-se-ia fazer que a arte deixasse de ser para os alunos um conhecimento distante de suas vidas e de difícil entendimento.

A atitude aqui defendida, que envolve tanto professores como alunos, encontra-se integrada às novas posturas demandadas pela arte contemporânea. O estímulo à postura que busca um aprofundamento na prática e na reflexão dos alunos pode promover posturas mais engajadas e questionadoras perante a arte contemporânea e em relação a toda produção artística em geral.

A investigação, o questionamento, a percepção e a reflexão podem ser caminhos para se desenvolver conhecimentos mais aprofundados sobre obras de qualquer período ou cultura, pois não partindo de elementos fixos para a sua análise, buscam nas obras ou num conjunto delas os caminhos para produção de conhecimento. A arte contemporânea ao não mais se restringir a um

grupo estilístico específico – e, portanto, sem dominar uma determinada gramática para sua produção e compreensão –, mas disseminando uma pluralidade de meios, modos e formas, fez com que a sua análise se voltasse diretamente para a obra e para o artista e sua produção. Se antes um movimento artístico ou um estilo poderia ser definido para a análise de determinadas obras (mesmo respeitando-se as especificidades de cada artista e as singularidades de cada obra), na contemporaneidade artística a rede de relações, presentes na própria obra, parece ser o caminho mais frutífero para o seu entendimento e análise. Esta análise, que parte de uma discussão direta sobre a obra e uma investigação das relações e elementos que esta articula, pode ser o princípio para se discutir sobre qualquer obra de arte e para se respeitar suas características próprias, mesmo se integrada a um movimento.

De certa maneira, se obras contemporâneas ainda estão muito distantes da vida dos alunos, em relação aos professores de artes encontra-se a mesma distância. Distância que não afeta apenas o conhecimento desta produção artística, mas também de suas posturas e possibilidades significativas, aqui apresentadas e destacadas em suas diversas potencialidades de mudança para o ensino de artes.

Dentre os professores, o não-entendimento, a negação da sua validade e o desconhecimento são algumas das justificativas para a ausência das produções contemporâneas nas aulas. Por não se relacionarem com as questões da arte contemporânea, esses profissionais acabam excluindo-a dos seus planos de aula e de uma discussão sobre suas possibilidades e propostas.

Não se trata de uma questão de preferência por determinadas tendências – cada qual pode ter um estilo artístico que traga questões que, para si, sejam consideradas mais importantes ou interessantes. Entretanto, se são assumidos como conteúdos para o ensino de artes, a arte, a sua história e as suas especificidades, a arte contemporânea deve ser trabalhada assim como outros períodos. Excluir as questões da arte contemporânea é abandonar décadas de história da arte, de processos e de mudanças que fazem parte da produção dos dias de hoje. São as questões desta arte

que vêm movimentando os artistas e configurando o meio artístico contemporâneo, de maneira que não há como simplesmente pô-la de lado e anular a sua existência. Esta é a arte que está em museus e galerias, pelas ruas e (de certa maneira) na mídia; ao invés de renegá-la, é preciso discuti-la, analisá-la em seus aspectos.

O conhecimento propiciado em arte pelas escolas, não articulando problemáticas e temáticas contemporâneas para a arte, desarticula esta produção da vida, pois veta a sua existência como processo dinâmico que perpassa a história e a contemporaneidade. Sendo a escola um espaço de grande importância para a formação dos sujeitos sociais e culturais, a inclusão da arte contemporânea colaboraria ainda mais para aproximação das pessoas perante a produção artística contemporânea e para todas as possibilidades que esta pode trazer consigo.

Tratar da arte contemporânea não é uma proposta fácil, como já indicou anteriormente Ana Cristina Almeida; implica a constante revisão de normas tidas como verdades e a dissolução de propostas, abordagens e saberes vistos como absolutos. Provoca a busca por novas experimentações que podem ocasionar no erro, mas que mesmo no erro também podem levar a descobertas. De fato, o erro, assim como o acaso, são partes do processo criador. Conforme Cecília Salles destaca, eles podem ser “desencadeadores do mecanismo de raciocínio responsável pela introdução de idéias novas” (SALLES,2006:133). A autora aponta:

Erros e acidentes de toda espécie provocam, portanto, uma espécie de pausa no fluxo da continuidade, um olhar retroativo e avaliações, que geram uma rede de possibilidades de desenvolvimento da obra, que levam, por sua vez, ao estabelecimento de critérios e conseqüentes seleções. Acaso e erro mostram seu dinamismo criador em meio à continuidade (SALLES, 2006:133).

O erro, visto normalmente como uma falha dentro do processo de desenvolvimento do aluno, pode ser um elemento gerador de novas experiências, caminhos e possibilidades, um elemento construtor. Dentro de uma prática que valorize a experiência, a investigação e a descoberta, não é possível negar a existência do erro. O erro é parte integrante de qualquer processo que seja investigativo e explorador. O reconhecimento de algo que se constitui como um “erro” em

contraposição a um “acerto”, dentro da produção artística dos alunos, é parte das suas escolhas pessoais, demonstrando ainda o aprofundamento do aluno em relação ao seu trabalho.

No que concerne à prática que é desenvolvida nas escolas atualmente, o erro poderia ser considerado como uma intervenção que propiciasse experiências distintas da reprodução e da realização de técnicas. O erro e o acaso poderiam proporcionar novas visualidades, experimentações e discussões sobre a arte, os seus processos e a história.

Levando ao território do não-explorado, do incerto e do estranho, pode-se promover diferentes experiências e, assim, novos conhecimentos, que não necessariamente estarão certos ou serão prazerosos e divertidos. Cabe repensar aspectos conceituais sobre o ensino de artes e, conforme aqui se acentua, sobre os fundamentos deste. Na prática destes professores, isso aponta para uma superação de estratégias produtivas calcadas na técnica ou na livre expressão e na prática restrita a uma produção fragmentada e superficial. Implica uma mudança de objetivos e olhares sobre o ensino de artes, que pode, por exemplo, deixar de lado o desejo de educar para saber olhar as obras e, assim, decifrar signos e percepções ou adquirir “técnicas artísticas”; pode-se educar para investigar, refletir, buscar aprofundamento e questionamento.

Mais do que falar simplesmente de características da arte contemporânea, apresenta-se aqui uma atenção aos processos desta produção, buscando que, assim como os artistas, os alunos possam se envolver em uma produção que articula complexos níveis de relação e diversas possibilidades de consecução. Há a intenção de se promover a pluralidade e a descoberta, que, nas palavras de Saddi, apontavam para um ensino em constante devir, ou mutabilidade, possibilitada pela abertura, pelas investigações e projetos pessoais.

A complexidade pode ser tida como uma palavra-chave para definir o momento e a arte contemporâneos. A sociedade vive hoje um desenvolvimento tecnológico intenso, que transformou as relações sociais. Em tempos contemporâneos, as identidades sociais transformam-se, assim como

valores, crenças e significações. O ambiente escolar não foge das mudanças que perpassam toda a cultura da atualidade.

Nas escolas, é comum para os professores discutir a rapidez em que as mudanças vêm ocorrendo e as diferentes posturas que os alunos vêm tomando no passar dos tempos. É difícil afirmar se tais mudanças são positivas ou negativas, mas o foco dos professores não deveria estar em valorizar ou depreciar tais mudanças, mas principalmente em reconhecê-las e buscar sempre investigá-las e discuti-las, sem definir e reproduzir verdades absolutas.

A arte contemporânea parece também ser um território de estranhamento, mas é a arte que dialoga com o tempo que estes alunos estão vivendo. Embora a produção artística contemporânea se relacione com diversos elementos, que vão além do seu discurso cultural, analisar a arte da atualidade vislumbra a possibilidade de também se refletir sobre a cultura na qual a arte está imersa.

Se o diálogo com a cultura dos dias de hoje já poderia ser definido como um elemento de defesa da inclusão da arte contemporânea no ensino de artes, há ainda uma possibilidade de contato com a arte que é produzida na atualidade, a construção de um conhecimento sobre esta e o consequente saber sobre a arte e a sua história em geral. A arte contemporânea como produção que articula diversos meios, formas, experimentações, materiais e temas pode propiciar um olhar mais atento à pluralidade (seja artística ou cultural) e promover uma prática que estimule também a busca por experiências significativas, múltiplas em suas possibilidades de consecução.

A importância de se questionar os conteúdos que majoritariamente vêm sendo trabalhados no ensino de artes perpassa a busca pela promoção de uma prática mais significativa (e atenta ao seu tempo), como também a busca pelo engajamento na arte e na sua produção. Estamos realmente falando de arte nas escolas? E se falamos em arte, de qual arte? Se a maior parte das pessoas tem como valores artísticos a arte representativa, na qual a habilidade é o valor e a fidelidade ao real determina esta habilidade, não terá o ensino de artes um papel na consolidação de tais valores?

Questionamentos sobre a prática que é desenvolvida pelo professor ou por grupos devem ser sempre realizados pelo docente, durante toda a sua vida profissional. Os questionamentos sobre as produções, propostas e posturas em sala de aula são uma maneira de o professor manter-se atento às mudanças que ocorrem no passar do tempo e também de perceber as diferenças que alguns grupos possuem em relação aos outros. É preciso manter uma constante postura crítica, assim como uma abertura para a descoberta de diferentes olhares, interpretações e práticas.

No caso do ensino de artes, na procura por caminhos para seguir, a arte contemporânea pode ser um objeto de partida para se pensar sobre uma prática mais significativa, que promova maior aprofundamento e reflexão sobre a arte e o processo de produção poético e cognitivo. Tendo em vista o que foi apresentado, finalizam-se as idéias aqui propostas com uma citação de Edgar Morin, objetivando, mais do que concluir o que foi proposto, incitar caminhos e desdobramentos para novas discussões:

(...) o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo ou a equação chave, mas dialogar com o mundo. Portanto, primeira mensagem: “Trabalhe com a incerteza”. O trabalho com a incerteza perturba muitos espíritos, mas exalta outros; incita a pensar aventurosamente e a controlar o pensamento. Incita a crítica ao saber estabelecido, que se impõe como certo. Incita ao auto-exame e à tentativa de autocrítica (MORIN,2005:205).

## **PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO DE ARTES FUNDAMENTADO NA ARTE CONTEMPORÂNEA**

Durante a dissertação apresentada, foram expostas reflexões que objetivavam a construção de um novo pensamento ou apoio conceitual para o ensino de artes. Os apoios conceituais, vistos como fundamentos, tiveram como elemento desencadeador a arte contemporânea, sem deixar de lado aspectos relativos à cultura contemporânea – que dialoga tanto com a arte como com a educação.

Mais do que propor uma “cartilha”, um guia a se seguir ou uma metodologia para o ensino de artes, buscou-se incitar um novo debate que possa atuar sobre as filosofias do trabalho docente em arte nas escolas, servindo de desencadeador de reflexões ou propondo um sentido para a prática desenvolvida nas aulas de artes. Desvelando-se mais no nível de um pensamento, de uma epistemologia para o ensino de artes, a dissertação em questão objetivou circundar as concepções sobre este ensino, que regem as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Tomando a arte contemporânea como fundamento, buscou-se articular características desta com a prática do ensino de artes. A arte contemporânea, agregando aspectos como a liberdade de caminhos, a investigação e a experimentação de novos meios materiais e temas – além do constantemente deslocamento de valores e crenças e de uma mudança no papel do artista, no espaço da arte e do posicionamento do público perante esta –, configura-se como uma produção complexa e plural. A prática regida pelos conceitos desta arte buscaria assimilar as mesmas características e abordagens perante a arte e o fazer artístico nas escolas.

O desenvolvimento de uma fundamentação para uma prática, que pretenda promover a pluralidade, estimulando a investigação, o devir e a experimentação, pode ser contraditório se um fundamento for entendido como essência ou verdade. Entretanto, sendo o fundamento a arte



contemporânea, uma arte que implica a indefinição, a diversidade e a constante experimentação, defende-se uma prática que pressuponha flexibilidade, liberdade em suas escolhas de meios, formas e temáticas.

Mesmo ocorrendo no campo da abertura de possibilidades produtivas, ter a arte contemporânea como fundamento acarreta também uma adesão constante à reflexão, à discussão e à análise da arte, de sua história, de suas poéticas e de suas possibilidades críticas, de maneira que, mesmo abrindo-se para realização de diferentes manifestações, não se desassocia do desenvolvimento e da ampliação de conhecimentos estéticos e artísticos. Produzir articulando a investigação, o devir e a experimentação, implica ainda a pesquisa, análise e discussão sobre a arte e suas mudanças no decorrer de sua história. De fato, uma adesão conscienciosa da história da arte nas aulas de artes acarreta o reconhecimento de que a arte constitui-se como processo dinâmico, aberto a mudanças e re-significações, que nada tem de apática, indiferente à vida ou encerrada em um passado distante. Produzir atentando-se ao devir, ao investigar e ao experimentar em arte é também um meio de se reconhecer tais processos na própria arte.

Defendendo-se atitudes que sejam coerentes com os pensamentos da arte contemporânea para o ensino de artes, desejou-se ainda propor uma nova postura perante o conhecimento. A multiplicidade de manifestações contemporâneas impede a adoção de um parâmetro único ou rígido; ela nos habitua à diversidade visual e conceitual, de maneira que implica uma prática mais inclusiva, aberta a novos caminhos e a múltiplas narrativas.

A postura inclusiva perante o conhecimento permite a abordagem não só de obras de artes referentes aos mais diversos períodos históricos como também de produções de diferentes culturas, atentando-se mais para uma multiplicidade de estéticas do que para a defesa de uma única como a verdadeira. Para a realização de tal abordagem da arte, certamente se fazem necessárias diferentes atitudes dos professores perante a arte e a produção dos alunos. Não se pode analisar a arte a partir

de um conjunto de critérios universalmente válidos ou impor leituras prontas. O contato com as novas propostas artísticas contemporâneas indica uma nova abordagem diante da arte e da cultura, na qual a pluralidade seja respeitada e analisada de acordo com suas especificidades. A defesa de formas restritamente abstratas ou representativas pode ser criticada, assim como uma avaliação que se faça a partir de tais critérios e de propostas que se restrinjam à execução de trabalhos técnicos.

Sob a perspectiva da multiplicidade cultural e da complexidade, que configuram os tempos atuais, uma postura fundamentada na arte contemporânea e que ao mesmo tempo inclua esta como conteúdo de discussão pode ser uma abertura para se analisar a cultura contemporânea e reconhecer suas especificidades em relação a outros momentos. Pensar na rede de significados que permeia a obra de arte, assim como o processo de criação (que podem incluir questões contextuais), é um meio de se investigar a obra de arte e produzir um conhecimento mais aprofundado sobre esta. Em um conceito de trabalho artístico em rede, a interação causadora de transformações é peça-chave na compreensão da complexidade do processo de criação. A busca por um olhar sobre a complexidade de relações está presente tanto no fazer como no perceber e no refletir.

Perceber a complexidade do fenômeno artístico e promover um diálogo mais rico e aprofundado com este são alguns dos principais objetivos que permeiam a busca por um novo pensamento para as práticas do ensino de artes. As mudanças, entretanto, devem estar em diálogo com a atualidade. Numa análise do contexto das aulas de artes, vê-se que não há uma ligação entre o que se produz em arte atualmente e o que é produzido entre arte nas escolas. Quando discutida em sala de aula, a arte é abordada apenas em momentos históricos passados. Para que se possa desenvolver um ambiente mais questionador e mais significativo nas aulas de artes, é necessário promover um maior engajamento entre o que se produz nessas aulas e os tempos atuais, em especial a arte de nossos dias.

Durante a dissertação em questão, foram discutidos procedimentos e propostas, assim como a abordagem que o professor pode realizar perante as obras de arte. Contudo, não se objetivou a definição rígida de modos e formas, mas a apresentação de aspectos conceituais que devem permear as práticas. Acredita-se que, partindo da arte contemporânea como fundamento, não há sentido em definir procedimentos ou descrever propostas sequencialmente como meio de se promover uma prática mais significativa. Há uma flexibilidade e pluralidade que caracterizam as obras contemporâneas que devem também se fazer presentes nas aulas de artes – mas sem deixar de lado a importância de se ampliar conhecimentos e experiências artísticas.

No decorrer da pesquisa aqui apresentada, buscou-se incitar um debate para o ensino de artes, sugerindo caminhos, mas sem impor um ponto final, sem encerrar a problemática. A prática do ensino de artes está aberta para constantes reestruturações. A realização de pesquisas e a constituição de diferentes posicionamentos para o ensino de artes podem colaborar no entendimento e enriquecimento da área. É comum, dentro do ambiente escolar, caracterizar as aulas de artes como “espaço divertido” ou como uma disciplina de valor inferior em detrimento de outras. Uma postura mais atenta aos conhecimentos específicos da arte e mais reflexiva e investigativa pode ser um caminho para mudar esta visão tão propagada.

A crítica às práticas majoritariamente desenvolvidas no ensino de artes é um princípio para se estruturar uma prática mais inventiva. Desestabelecer o estabelecido e habituar-se a não se habituar são posturas que devem permear o pensamento de professores e educadores. É possível realizar um trabalho mais significativo, tanto para os alunos como para os professores. As salas de arte podem ser um espaço de reflexão, investigação e produção de conhecimento e não apenas de execução de trabalhos de satisfatório efeito visual e pouca relação com a vida ou mesmo com a arte de nossos dias.

O potencial contestatório, conceitual, problematizador, desestabilizador, reflexivo, investigativo, aberto, poético e estético que uma obra inclui e relaciona, seja no nível espacial, material, temático, visual ou contextual, pode integrar-se na formação de uma nova abordagem e apresentação da arte nas escolas. Acredita-se que o embasamento em aspectos como estes é um caminho para a realização de mudanças, que atuam sobre concepções, compreensões, atitudes e repertórios, abrangendo a busca por um aprofundamento e pela atualização do ensino de artes.

O pensamento proposto nesta pesquisa apresentou-se mais como um estímulo a novas formas de pensar sobre a prática educativa em artes do que uma definição de qualquer conversão simples que substituísse as práticas atuais. De fato, a consciência da complexidade do conhecimento e do pensamento envolto no processo de criação e de cognição artístico não permite a definição de qualquer regra para o diálogo com a arte, mas possibilita a definição de um método que, como apontou Morin, articule estratégia e invenção.

O método que permitiu as articulações e temáticas deste trabalho foi a arte contemporânea. Não atuando apenas como meio de se propor uma “receita” para o ensino de artes, tal método permitiu abarcar a multidimensionalidade e as inter-relações na busca por uma estruturação de um pensamento que permeie as práticas do ensino de artes.

Pretende-se que o contato com questões, como as suscitadas na dissertação, possa influir na formulação de diversas possibilidades metodológicas, propostas e abordagens. Entretanto, deseja-se que um pensamento complexo, que questione as simplificações, esteja presente nestes desdobramentos.

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Ana Cristina Pereira de Almeida. Contemporary Art at School: the Educational Sector at the São Paulo Biennial. In: **Journal of Art e Design Education**. Vol.8, no 3, 1989.

\_\_\_\_\_. **Propostas de Trabalho**: experiências para a Arte, 1992. Tese (Doutorado em Artes) ECA-USP. São Paulo.

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

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BATTCKOCK, Gregory (org.). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.:1999.

BRAGA, Luciana Moreira de Oliveira. **A construção de repertórios visuais na arte da criança e do adolescente**: análise de uma prática, 1998. Dissertação PUC. São Paulo.

BRITO, Ronaldo. O moderno e o contemporâneo (o novo e o outro novo). In: Basbaum, Ricardo (org.). **Arte Contemporânea brasileira**: texturas, dicções, ficções estratégicas. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

\_\_\_\_\_. Pós, pré, quase ou anti?. In: **Experiência crítica**. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

CALABRESE, Omar. **A Idade Neobarroca**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CALDAS, Waldenyr. **Cultura**. São Paulo: Global, 1986.

CANEVACCI, Massimo. **Sincretismos**: uma exploração das hibridações culturais. São Paulo: Studio Nobel: Instituto Cultural Ítalo Brasileiro - Instituto Italiano di Cultura, 1996.

COELHO, Teixeira. **Moderno pós-moderno**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DAMÁSIO, Antônio N. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTO, Arthur C. A idéia de obra prima na arte contemporânea. In: Glória Ferreira e Paulo Venâncio Filho (org.). **Arte & Ensaios** n.10. Rio de Janeiro: Programa de Pós- Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, 2003.

\_\_\_\_\_. **Após o Fim da Arte: arte contemporânea e os limites da história.** São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DIDI-HUBERMAN, George. **O que vemos o que nos olha.** São Paulo: Ed. 34, 1998.

DOMINGUES, Diana (org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias.** São Paulo: UNESP, 1997.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

FOSTER, Hal. Polêmica (pós-) moderna. In: **Recodificação.** São Paulo: Casa Editorial Paulista, 1996.

FRANCASTEL, Pierre. **Pintura e Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FRANZ, Teresinha Sueli. Desafios da Arte e Educação Pós-Moderna. In: **Cadernos de Textos da FUNARTE** Programa Arte sem Barreiras , v .4. FUNARTE: 2004.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Arte, Mente e Cérebro.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae (org.). **O Pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. A Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior In: **Da Diáspora – identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KRAUSS, Rosalind. A Escultura no Campo Ampliado. In: **Revista Gávea**, n.1. Rio de Janeiro: 1994.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte educação. In: Ana Mae Barbosa (org). **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2002.

- LYOTARD, Jean François. **O Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Um desenho geral da pós-modernidade**. Palestra proferida na Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero. 1999.
- MAMMI, Lorenzo. Mortes recentes da arte. In: **Novos estudos** n.60. São Paulo: CEBRAP, 2001.
- MARTINS, Mírian Celeste; GUERRA, M. Terezinha Telles; PICOSQUE, G. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MASSEY, Doreen e JESS, Pat. Places and cultures in a uneven world. In: **A place in the world?: places, culture and globalization**. Oxford: The Open University, 2000.
- MASSEY, Doreen. A global sense of place. In: **Space, place and gender**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1994.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- ORTIZ, Renato. Cultura e sociedade global. In: **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PRICE, Sally. Objetos de Arte e Artefatos Etnográficos. In: **Arte Primitiva em Centros Civilizados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- ROSEMBERG, Harold. **Objeto ansioso**. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.
- SADDI, Maria Luiza Sabóia. Arte contemporânea e o ensino contemporâneo em arte: a proposta do ensino produtor em arte. In: **Concinnitas: arte, cultura e pensamento n°2**. Rio de Janeiro: UERJ, DEART, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Produzindo desenhos: relações entre a produção e o ensino da arte**, 1997. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) PUC. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. **O surgimento de um novo desenho na produção gráfica de crianças e adolescentes**, 1985. Monografia (Curso de Especialização em Educação Artística) BENNETT. Rio de Janeiro.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Redes da criação - construção da obra de arte**. Vinhedo, São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Ed. 34, 1998.

TORNAGHI, Maria. Mesa redonda : Pós-modernidade e a socialização dos Recursos Tecnológicos e Patrimoniais da Arte. In: **Reflexões sobre Arte, Museus de Arte e Aprendizagem de Arte**. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna, novembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Questões de arte e da aprendizagem da arte no núcleo de crianças e jovens da escola de artes visuais do Parque Lage. In: **Atelier guia de Artes Plásticas** ano II nº14. Rio de Janeiro: 1998.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WOOD, Paul, HARRISON, Charles. Modernidade e modernismo reconsiderados. In: **Modernismo em disputa**: a arte desde os anos quarenta. São Paulo: Cosac e Naify, 1998.