

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Aparecida Santana Camargo

**EDUCAÇÃO EM ARTE:
Desmitificando e ampliando concepções estéticas**

São Leopoldo

2007

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Aparecida Santana Camargo

**EDUCAÇÃO EM ARTE:
Desmitificando e ampliando concepções estéticas**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof^ª. Dr^ª. Rute Vivian Ângelo Baquero

São Leopoldo

2007

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO APRESENTADA EM BANCA:

EDUCAÇÃO EM ARTE:

Desmitificando e ampliando concepções estéticas

Dr. Jaime José Zitkoski (UFRGS) _____

Dr. Lúcio Jorge Hammes (UNIPAMPA) _____

Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes (UNISINOS) _____

Dr^a. Maria Cristina Kessler (UNISINOS) _____

Dr^a. Rute Vivian Ângelo Baquero (UNISINOS) _____

São Leopoldo, 3 de julho de 2007

Professora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rute Vivian Ângelo Baquero

Doutoranda: Maria Aparecida Santana Camargo

Ofereço à minha família,
que sempre soube me apoiar
e compreender em todos os momentos.
Nas minhas melhores memórias
há um lugar reservado
para cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento Especial

Este estudo não teria sido possível sem a compreensão e o arrojo da prof. Dra. Rute Vivian Ângelo Baquero, que me deu incentivo e encorajou-me a empreender esta pesquisa, compartilhando comigo o interesse pelo tema e aceitando orientá-lo. A ela o meu agradecimento mais profundo.

Quero, igualmente manifestar meu agradecimento

- aos professores membros da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Augusta Salin Gonçalves, Prof. Dr. Jaime José Zitkoski, Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes, Prof^ª. Dr^ª. Cleoni Maria Barboza Fernandes, e Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Kessler pelo que contribuíram e acrescentaram, com seus olhares, para o enriquecimento desta pesquisa;
- a todos os professores do Curso de Doutorado em Educação da UNISINOS;
- e a todos os alunos, professores, colegas, amigos e familiares que contribuíram para a realização deste estudo.

... um fato nada significa em si mesmo, só adquire
um sentido no pensamento de quem o julga.

Roger Bastide

RESUMO

EDUCAÇÃO EM ARTE:

Desmitificando e ampliando concepções estéticas

Autor: Maria Aparecida Santana Camargo¹

Orientador: Dr^a. Rute Vivian Ângelo Baquero²

A presente investigação problematiza a questão dos cânones e concepções estéticas no âmbito da educação em arte, tendo sido realizada a partir da junção da Arte com a História e a Sociologia. Embasa-se em textos que mantêm forte contemporaneidade, como as concepções de Pierre Bourdieu, um analista crítico da educação. O estudo centra-se no conhecimento que os professores de arte trazem para a sala de aula e, conseqüentemente, na constituição de seu *habitus*. Parte da hipótese de que estes cânones são socialmente construídos e tem como objetivo examinar e analisar práticas de educação em arte, identificando em que cânones estéticos se inscrevem. É um estudo de natureza qualitativa, sendo que o caminho investigativo traçado tem como base um estudo teórico e um estudo empírico. Para tal foram realizadas entrevistas abertas com professores de arte e analisados ditos e metáforas, sobre a arte e a educação em arte, com alunos e comunidade, os quais, juntamente com os professores de arte, são os sujeitos desta investigação. A partir de um recorte histórico-pictórico, centrado nos cânones gregos, foi possível identificar alguns elementos constitutivos do *habitus* do professor de arte no processo de aprender e ensinar arte. Os resultados apontaram para a significativa influência que a estética da Antigüidade Clássica exerceu na educação em arte.

Palavras-chave: Pintura. Educação. *Habitus*. Exclusão.

¹ Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação

ABSTRACT

EDUCATION IN ART:

Ummytifying and amplifying esthetics conceptions

Author: Maria Aparecida Santana Camargo

Advisor: Dr^a. Rute Vivian Ângelo Baquero

This investigation problematizes the paradigms and esthetic conceptions in the ambit of art education, and it was carried out joining Art with History and Sociology. It is based on strong contemporaneous texts, like the conceptions of Pierre Bourdieu, a critic analyst of education. The study is centralized in the knowledge that our teachers bring to the classroom and, consequently, in the constitution of their *habitus*. It departs from the hypothesis that these paradigms are socially built and aims to examine and analyse educational practices in art, identifying in which esthetic paradigms they are enrolled. It is a qualitative nature study, and the investigative route chosen has as its basis both a theoretical and an empiric study. The research was performed through open interviews with art teachers analysing adages and methafors on art and education in art, with students and community that, together with art teachers, are the subjects of this investigation. From a pictorial-historical carving, centered on Greek paradigms, it was possible to identify some constitutive elements of the teachers' *habitus* in the process of learning and teaching art. The results point to the significant influence that the esthetics of the Classic Antiquity had on art education.

Keywords: Painting. Education. *Habitus*. Exclusion.

SUMÁRIO

1 UM ESBOÇO INICIAL.....	10
2 COLOCANDO AS TINTAS NA PALHETA.....	36
2.1 O Paradigma Estético Grego e a Dependência da Tradição Clássica.....	36
3 ENFRENTANDO A TELA.....	57
3.1 O Campo da Arte e os Cânones Estéticos.....	57
3.1.1 A Arte.....	59
3.1.2 O Artista.....	61
3.1.3 O Dom, o Talento e o Gênio Artístico.....	63
3.1.4 O Gosto.....	66
3.1.5 O Belo e a Beleza.....	68
3.1.6 A Criação, a Criatividade e a Inspiração.....	70
3.1.7 Os Juízos de Valor, a Fama e a Reputação.....	73
3.1.8 A Crítica de Arte.....	75
3.1.9 Para Além dos Mitos.....	77
4 MESCLANDO PINCELADAS EMPÍRICAS E TEÓRICAS.....	80
4.1 Entrevistas Abertas com Professores.....	80
4.1.1 Os Professores Entrevistados.....	82
4.1.2 Os Dados Coletados e Analisados.....	85
4.2 Ditos e Metáforas.....	99
4.3 Desdizendo os Ditos.....	115
4.4 <i>O Pensar Relacional</i>	117
5 ALGUNS RETOQUES.....	121
6 REFERÊNCIAS.....	133

1 UM ESBOÇO INICIAL

La forma en que se enseñan las artes visuales en la actualidad ha venido condicionada por las creencias y los valores relacionados con el arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado (EFLAND, 2002, p.15).

Na contemporaneidade, momento histórico de intensas mudanças sociais, políticas, culturais, econômicas e científicas, quando cada vez mais intensificam-se as discussões referentes aos novos paradigmas³ estéticos, a preocupação e o interesse pelas questões referentes à educação em arte se encontram no centro de muitas das mais recentes linhas de pensamento. Neste contexto é fundamental que o processo educativo seja direcionado para a formação de sujeitos cada vez mais críticos e emancipados, chamando a atenção para as relações de poder presentes neste campo de conhecimento.

Levando em consideração que a educação em arte envolve várias áreas artísticas como as artes visuais, o teatro, a dança, a música e a poesia, a presente pesquisa limita-se apenas ao universo das artes visuais⁴, onde faço um recorte, circunscrevendo a investigação ao ensino da

³ Ao longo do texto o termo “novo paradigma” não deve ser tomado como sinônimo de um modelo controlador, mas sim como sinônimo de um modelo aberto, flexível e em constante mudança. Efland et al (2003), acrescenta que “Al aplicar el término *cambio de paradigma* a la educación del arte, nos referimos a un conjunto de ideas y creencias que han marcado la práctica. Los ciclos de cambios en la educación del arte han seguido una lógica similar a los descritos por Kuhn en la historia de la ciencia. A los largos períodos de ‘educación del arte normal’ han sucedido cortos períodos revolucionarios que sentaron nuevas bases para la práctica. En concreto, cada transición se originaba a causa de algún defecto percibido en la práctica normal y establecida. El cambio propuesto desembocaba en algún nuevo sistema de aprendizaje que venía a desbancar, aunque sin eliminarlos por completo, los sistemas anteriores” (p. 103).

⁴ À medida que os conceitos vão tomando novas formas e se modificando com o passar do tempo, do mesmo modo a área da arte vem mudando a sua nomenclatura. Inicialmente a área que era conhecida como Belas Artes, nos últimos trinta/quarenta anos passou a ser chamada de Artes Plásticas e, ultimamente vem sendo denominada de Artes Visuais, por ser um termo mais abrangente. A arquitetura, a fotografia, o cinema, a instalação, o videoclipe, a história em quadrinhos... podem ser classificadas como Artes Visuais.

pintura. Nas artes visuais estão incluídas as artes plásticas⁵, dentro das quais se insere a pintura. Estas, as artes visuais, têm a imagem como matéria-prima e, por isso, são denominadas de artes da imagem, ou seja, são as expressões artístico-visuais de uma civilização.

O interesse pela temática pictórica é tão antigo quanto a humanidade, sendo que em todas as culturas, desde a pré-história, sempre houve manifestações nesta área. Hoje, quando vemos a arte pictórica que é realizada nas ruas, ou seja, os *graffitis*⁶ do meio urbano, podemos lembrar que, no passado, em vez de muros, tapumes, paredes e viadutos, os seres humanos já usavam as paredes das cavernas como suporte para expressarem-se em desenho e pintura. Pode-se dizer que, na manifestação da pintura rupestre, o homem estava usufruindo da liberdade de expressão.

Começava aí a história da pintura, quando os primeiros “quadros” foram pintados nas cavernas, não podendo se precisar exatamente há quantos mil anos atrás. Estes *graffitis* são os únicos documentos dessa época, pois a escrita ainda não existia. Já a história da educação em arte⁷ tem origens na Grécia Antiga, quando os filósofos começaram a refletir sobre o lugar que a arte ocupava dentro da educação. Como menciona Efland (2002), “Platón y Aristóteles, no sólo escribieron sobre educación sino también sobre el lugar que ocupan las artes dentro de ella; en consecuencia, aquí es donde debe comenzar la historia de la educación artística” (p. 25).

⁵ Além da pintura, dentro das artes plásticas se inserem o desenho, a colagem, a ilustração, a escultura, a gravura, a cerâmica, a tapeçaria, a cenografia, o *design*, o *graffiti*...

⁶ *Graffiti* é o plural de *graffito*, palavra que vem do italiano e significa rabisco (GITAHY, 2002, p. 13).

⁷ Devo justificar aqui a opção pelo termo “educação em arte” utilizado nesta investigação. Minha intenção ao selecionar esta nomenclatura foi ampliar e expandir seu sentido para além dos Ensinos Fundamental e Médio, abrangendo também a Educação Infantil, os Cursos de Formação Superior e outras instituições que incluam a educação em arte. *Desenho, Educação Artística, Arte na Educação, Arte-Educação, Educação através da arte, Arte e seu ensino, Ensino de Arte, Arte...* são nomenclaturas que remetem apenas a estes níveis, de Ensino Fundamental e Médio. Como esta investigação pretendeu extrapolar estes dois níveis de ensino, considerei conveniente, por ora, adotar a nomenclatura “educação em arte”.

Importa destacar que dentro da educação em arte, três motivos me levaram a selecionar o enfoque pictórico: primeiramente por possuir formação universitária nesta área, tendo participado de exposições e salões de arte. Em segundo lugar, por ser a pintura, ou melhor, a vida e a obra dos artistas-pintores, uma das áreas mais enfocadas na educação em arte, e, em terceiro lugar por desejar aprofundar estudos nesta área, objetivando transformar minha práxis⁸.

A educação em arte já há algum tempo vem sendo analisada sob diferentes aspectos, sendo que numerosos estudos foram dedicados à presente temática nos últimos anos, em teses e dissertações. Entretanto há muito ainda a fazer sobre a educação em arte, pois existem muitas questões e lacunas a serem esclarecidas. Bastide (1979), há muito já alertou para esta questão, quando em várias passagens de sua obra enfatiza que “quase todos os capítulos da estética sociológica estão por ser escritos” (p. 93), pois foram pouco explorados e estudados.

A maioria destes estudos, apesar de importantes e de trazerem contribuições significativas ao debate, pouco levam em conta a dimensão sociológica da arte, enfocando mais a dimensão pedagógica, psicológica, filosófica, antropológica e os métodos e técnicas de expressão, apreciação e leitura pictórica. Ao analisar o estado atual do conhecimento nesta área, não se pode desmerecer a relevância e a utilidade destes estudos, pois são, sem dúvida, interessantes e merecem consideração.

Entretanto, de acordo com os materiais aos quais tive acesso, constatei que muito pouco se tratou do ensino da pintura, especificamente da pintura sob a ótica que será aqui exposta, motivo que justifica o campo de investigação e o ponto de vista teórico adotados pela presente pesquisa.

⁸ No entender de Freire (1980), “não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão” (p. 92).

Penso que ao escolher o tema da educação em arte como objeto da presente reflexão, darei um passo a mais na caminhada que venho trilhando, abrindo-a para um nível mais profundo, chamando a atenção para a forma como a arte é trabalhada na escola e para a relevância de uma educação crítica nesse campo.

Embora utilize muitos autores estrangeiros para desenvolver o enfoque aqui abordado, esse é um tema que faz parte de meu ambiente de vida, por isso me é bastante próximo e familiar, sendo que desde criança realizo atividades em desenho e pintura, vindo a desenvolver trabalho como educadora de arte há mais de vinte anos, no ensino fundamental, médio e superior. Como esclarece Castro (2002), “o curso de pós-graduação é uma volta ao desconhecido, é uma tomada de consciência da nossa própria ignorância. É um desafio àquilo que criamos ou que pensávamos saber” (p. 115).

Meu interesse pela pintura vem desde antes dos primeiros anos escolares, quando incansavelmente folhei as páginas ilustradas dos livros de uma coleção que havia na minha casa. Ao fazer um exercício de introspecção, provavelmente tenha sido esta a minha porta de entrada no campo. Assim começou esta caminhada e, essas gravuras, às quais tive acesso desde a infância e que me impressionaram profundamente, são as imagens mais remotas que lembro a respeito da arte pictórica. Desde então, empreendi inúmeros esforços no intuito de ampliar minha visão a respeito deste campo de conhecimento.

Por estar sempre me interrogando qual a função de uma educadora de arte ou o quê uma educadora de arte tem que problematizar, percebi o quanto precisava aprender e me desconstruir/reconstruir. A idéia geradora da presente investigação começou a ser ampliada a partir dessa inquietação e insatisfação. Busco com esta investigação, aliar a vivência, tanto como educadora como quanto produtora/fazedora de arte, às pesquisas e estudos que venho

desenvolvendo, dando um caráter mais politizado⁹ a essa reflexão partindo, assim, para a conquista de territórios por mim ainda não explorados.

Penso que, a partir da pesquisa poderei trazer subsídios empíricos para evidenciar melhor o quanto se fazem necessárias experiências de intervenção para a reconstrução de um novo paradigma educacional nas artes. As palavras de Marques (2001), ajudam a expressar meu pensamento a respeito da construção do objeto de minha investigação.

Estabelecer um tema de pesquisa é, assim, demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer, por entender nosso mundo e nele e sobre ele agir de maneira lúcida e conseqüente. Mas o tema não será verdadeiro, não será encarnação determinada e prática do desejo, se não estiver ancorado na estrutura subjetiva, corporal, do desejante. Não pode o tema ser imposição alheia. Deve-se ele tornar paixão, desejo trabalhado, construído pelo próprio pesquisador. Da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções. Não podemos tudo querer ao mesmo tempo. Muito menos podemos de fato querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza. (p. 92).

Desta forma, partindo de minha própria realidade, falarei do lugar onde vivo, atuo e trabalho, trazendo aqui relatos das experiências que vivi e presenciei, os quais engendram esta reflexão sobre a influência do professor de arte na comunidade onde atua e, embora possa não se perceber à primeira vista, o campo da arte é também um campo de produção de exclusão.

Embora a maioria das pessoas dê uma atenção insuficiente às artes na escola, como nos lembra Eisner (2004), “las artes se consideran agradables, pero no necesarias” (p. 13), desde a dissertação de mestrado venho discutindo sobre a exclusão e inclusão e o quanto é relevante o papel da disciplina Educação em Arte para a construção da cidadania.

Haverá quem diga que em uma sociedade com tantas desigualdades econômicas, como a latino-americana, a arte não é necessária. Assim, não é por acaso que esta pesquisa que

⁹ Durante as aulas da disciplina Seminário de Tese I, ministrada pela prof^a. Rute Baquero, recebi da colega Ruth Pavan a sugestão de que eu poderia “politizar mais” o meu texto e a minha investigação. Desde então tenho procurado trazer questões de caráter mais social e político para a investigação.

agora desenvolvo como um trabalho final de doutorado está inserida na Linha de Pesquisa “Educação e Processos de Exclusão Social”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS / RS, pois, lutar pela inclusão, sempre foi uma das minhas questões, sempre foi uma causa própria quando comecei a lutar pela própria inclusão como ser humano e, depois, mais tarde, como artista plástica, professora e, como gente que queria encontrar um lugar no mundo.

Desde sempre me causou profundo incômodo e indignação a questão da exclusão e dos excluídos, de qualquer área. Nunca considerei essa situação uma coisa normal, natural e, ao refletir sobre as muitas formas de inclusão, penso que esta também pode ocorrer através de uma educação em arte, buscando assim uma possibilidade de superação da exclusão.

Então, ao aprofundar estudos e pesquisas sobre os problemas que percebo na disciplina em questão, desejo ampliar meus alicerces intelectuais e descortinar novos horizontes, aprofundando a idéia do que seja uma educação em arte e assim melhor realizar a tarefa à qual dediquei grande parte de meu tempo: o mundo da arte e suas implicações educativas.

Um aspecto que vem fazendo parte dos estudos sobre a educação em arte refere-se à multidimensionalidade e complexidade dessa área, indispensável no currículo contemporâneo. Nos tempos em mutação que hoje vivenciamos é urgente desconstruir antigos conceitos e estereótipos¹⁰, livrando-nos de vez dos cânones da didática tradicional, entendendo-se que é absolutamente essencial refletir a respeito do tipo de pensamento artístico que perpassa pela escola.

Utilizando como parâmetro as idéias críticas dos autores estudados e comparando estas com as concepções teóricas ainda vigentes na escola contemporânea, pretendo indagar e

¹⁰ O termo estereótipo será utilizado ao longo deste texto como sinônimo de padrão, modelo, cânone...

refletir sobre questões como estas, indo na contramão desses conceitos, dando assim maior ênfase e atenção a uma disciplina que, apesar de sua relevância, ainda carece de visibilidade. Penso que a partir de uma reflexão sociológica poderei contribuir com subsídios para o desenvolvimento de uma educação em arte mais crítica.

Como os objetivos e a temática seguidos pela presente pesquisa procuram se integrar dentro de uma linha crítica, procurei discutir essas questões estabelecendo um diálogo embasado em vários autores e aprofundando em Pierre Bourdieu¹¹, entre outros que seguem essa linha de pensamento. Através da interpenetração da leitura desses, percebi que Bourdieu seria o autor-base que me daria respaldo e que ajudaria a interpretar a prática e, assim, juntando as vivências com as leituras, a aprofundar e realizar esse estudo.

Além do autor citado com o qual refletirei ao longo da pesquisa, recorrerei a outros interlocutores, como os professores de arte, os educandos e pessoas da comunidade, os quais serão os sujeitos dessa investigação. Concordo com o pensamento de Marques (2001), quando diz:

Importa então ressaltar que o valor de nossas pesquisas depende do valor de nossas leituras. Não só da dos livros, também das do mundo, das da vida, de nossas conversas de uns com os outros, de nossas prévias experiências, isto é, de nossa capacidade de dizer a outrem o que aprendemos (p. 112).

Ao discutir a educação em arte, foi principalmente na História da Arte e na Sociologia que busquei subsídios para melhor compreender as relações de poder, produzidas nas práticas da educação em arte. Através das reflexões de Bourdieu sobre a exclusão e daqueles que

¹¹ Pierre Bourdieu nasceu em Denguin, província de Béarn, sudoeste da França em 1930 e morreu em 2002. Bourdieu fez seus estudos básicos num internato, experiência que lhe marcou muito, causando-lhe profundas marcas negativas. No entender de Lechte (2002), “desde os anos 60, Bourdieu tem-se comprometido a revelar os modos subjacentes de dominação de classe em sociedades capitalistas que apareçam em todos os aspectos da educação e da arte” (p. 60). “A visão do ambiente acadêmico como ‘justo’ e ‘competitivo’ e supostamente encarregado de ‘ampliar as fronteiras do conhecimento’ e selecionar ‘as melhores mentes’ para a tarefa é o tipo de ortodoxia de senso comum que a reflexão e pesquisa sociológica de Bourdieu tinham como objetivo dissipar” (p. 61).

compartilham de suas idéias, sobre a desigualdade em sala de aula, creio que foi possível discutir o tema numa ótica crítico-sociológica, diferente da que está posta.

Após uma leitura atenta, percebi ser Bourdieu um teórico da inclusão, pois desmitifica muitas idéias referentes à arte, ao artista e seus dons. Ao contestar as unanimidades e questionar essas idéias, está propondo uma teoria includente, que muda a maneira de se pensar a arte, o talento, o dom, o gosto e o belo. Isso abre um leque de possibilidades e alternativas para aqueles considerados “não talentosos” e, portanto, excluídos da experiência do mundo da arte.

Em relação aos “não talentosos”, são inúmeros os casos de artistas que, inicialmente, foram ignorados, vaiados, criticados, menosprezados, mal-interpretados e rejeitados pela aristocracia e por aqueles que se julgavam entendidos e ditavam o que era arte e o que era belo. Um exemplo conhecido é o do pintor Van Gogh¹², que, durante sua breve e atribulada vida, conseguiu vender apenas dois quadros, e que hoje, dentre os dez quadros mais caros do mundo, quatro são de sua autoria. Inclusive é de Van Gogh a obra intitulada Girassóis (1888), que até o ano de 2004 era a obra mais cara do mundo, alcançando a maior cotação já obtida em leilões de arte.

Seguindo este entendimento, são inúmeros os casos relatados pela literatura em geral, de pessoas de diferentes áreas, artísticas ou não, que não tiveram o seu trabalho valorizado e reconhecido e que foram ignoradas. Neste sentido busquei em Bourdieu reflexões que se referem ao campo da educação, da cultura, da arte e da sociologia e que podem ser aplicadas a situações como as citadas anteriormente.

¹² Vicent Van Gogh, pintor holandês que viveu no século XIX, entre os anos de 1853 a 1890. Segundo a Enciclopédia Ilustrada do Conhecimento Essencial (1998), “Van Gogh viveu na pobreza e foi autodidata. Julga-se que vendeu apenas dois quadros em toda a sua vida, incluindo um ao irmão Theo. Contudo, em 1990, seu quadro intitulado Dr. Gachet (1890), foi vendido pela soma recorde de US\$ 82.500 mil” (p. 171).

Como constata Silva (1996), “Bourdieu utiliza problemas e preocupações clássicas da sociologia” (p. 24). São reflexões que trazem novas perspectivas à formação de educadores e, sem dúvida alguma, esses pensamentos serão fundamentais para as discussões que ora começam a se desencadear.

Bourdieu fala em regras, capital cultural, poder simbólico, violência simbólica, reprodução cultural, *habitus* entre outros. Ao focar, dissecar e exemplificar expressões e jargões utilizados pelo autor estudado, procuro evidenciar a ligação que têm entre si estes conceitos. Desse modo, o que almejo com esse estudo é reforçar o rompimento com as concepções tradicionais a respeito da criação artística, esclarecendo, politizando e recuperando junto aos estudantes a idéia de pleno potencial intelectual-criativo, o que os ajudará a exercitar com mais segurança todas as suas capacidades criativas. Compartilho do pensamento de Freire (1998), quando diz:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem... A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação (p. 32).

Para tal, é necessário mudar a idéia que é transmitida pela sociedade em geral e reforçada pela escola, a respeito do que é a arte, do que é o artista e do que é criação, pois é nítida a falência do paradigma que está posto. A formação estética da grande maioria dos brasileiros é muito precária, pois foi calcada nos cânones europeus, por isso a necessidade de reorientar a percepção estética na escola. Como esclarece Furió (2000),

La estética sociológica es aquella en la que se destaca la influencia de los factores sociales en las discusiones sobre los temas de reflexión que le son propios: el concepto de belleza, la naturaleza y las funciones del arte, los problemas relacionados con la experiencia estética, etc. La estética, por lo tanto, que es una disciplina filosófica, se convierte en estética sociológica cuando la reflexión sobre el mundo de los sentidos, de la belleza y del arte se plantea a partir de su estrecha vinculación con las condiciones histórico-sociales de cada momento (p. 20).

De acordo com esta abordagem, o ensino não pode ser apenas para poucos, para uma seleta minoria, principalmente a educação em arte, sendo que as massas são as principais merecedoras dessa formação, pois como assinala Efland (2002), “durante la mayor parte de la historia de la civilización occidental, la educación estaba limitada a los hijos de las familias que poseían riqueza o poder” (p. 25). Neste entendimento, a idéia de que produzir arte é propriedade de alguns iluminados ruiu. Hoje sabe-se que o “dom” pode ser adquirido, desenvolvido e aperfeiçoado e que grande parte do chamado “talento” ou “virtuosismo” se deve mais é à insistência, à constante busca e ao empenho humano total. Bachelard (1985), reforça essa idéia ao dizer que:

O verdadeiro destino de um artista é um destino de trabalho. Em sua vida chega a hora em que o trabalho domina e conduz sua destinação. As infelicidades e as dúvidas podem atormentá-lo por muito tempo. O artista pode vergar sob os golpes da sorte. Pode perder anos numa preparação obscura. Mas a vontade de obra não se extingue desde que ele encontrou seu verdadeiro foco. Começa então o destino de trabalho... Tudo vai em direção à meta numa obra que cresce. Cada dia, esse estranho tecido de paciência e entusiasmo torna-se mais ajustado na vida de trabalho que faz de um artista um mestre (p. 31).

Existe um pressuposto de que já se nasce com um talento, ou não, entretanto, quem se fez talentoso sabe que ser considerado “gênio” ou “mago” é coisa de gente normal. Os grandes gênios da humanidade foram obcecados por sua obra e incansáveis trabalhadores, pois a arte é também perseverança, é trabalho árduo e exaustivo. É assim que se faz a passagem de um aprendiz a um grande mestre.

Neste entendimento é fundamental trabalhar na escola na contramão da “cultura do dom”, pois o talento depende muito das condições de aprendizado, do estímulo que é dado pela família e pelos professores, usando estratégias para que o educando tenha contato com todas as áreas do conhecimento, inclusive a área da arte. Como um sujeito pleno é aquele que se desenvolve em várias áreas, é indispensável que os professores estejam preparados para reconhecer e estimular as potencialidades dos alunos, pois essas capacidades quando não são trabalhadas e incentivadas, são desperdiçadas.

Afastados aqueles casos raríssimos, que se tem conhecimento através da mídia¹³, de pessoas com poderes “sobrenaturais”, o talento é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Mesmo o renascentista italiano Leonardo da Vinci (que viveu de 1452 a 1519) foi incansável na busca pela excelência de sua obra. É o que nos diz Thomas (1967), a respeito do mural A Última Ceia (1498), a pintura que mais vezes foi reproduzida ao longo de toda a história da arte:

Leonardo nunca pensava em alimento, de tal forma que se achava absorvido pela obra. Outras vezes, porém, ficava três ou quatro dias sem tocar na pintura... punha-se de pé diante dela, de braços cruzados, olhando suas figuras como se criticasse a si mesmo. Por causa dessa severa autocrítica, raramente terminava qualquer coisa. No entanto, era um trabalhador infatigável (p. 247).

Thomas (1967) relata que segundo seus biógrafos, muito tempo levou Leonardo pintando A Última Ceia, “trabalhando lenta e meticulosamente, sempre revisando o que fizera na véspera e nunca inteiramente satisfeito com os resultados” (p. 246). Esse também é o caso do espanhol Pablo Picasso (que viveu de 1881 a 1973), o qual fazia inúmeros esboços como preparação para executar suas obras. Antes de pintar a conhecida obra Guernica (1937),

¹³ Aqui entenda-se por mídia todos os meios por onde se veicula uma mensagem, como a TV, o jornal, o rádio, o livro, o CD, o DVD, o cinema, a tela de pintura, o *outdoor* e outras inúmeras linguagens.

Picasso fez mais de cem desenhos para desenvolver a idéia. Essa é uma discussão que os educadores de arte podem proporcionar aos alunos. Por isso, é extremamente excludente o discurso do dom que endeusa alguns e que diminui outros, o discurso que glorifica e que faz apologia apenas a alguns.

Ao desconstruir na escola esse tipo de idéia, a do louvor exagerado, está se construindo uma educação que forma consciências críticas. Segundo Freire (1998), “a consciência crítica é indagadora, investiga, força, choca, está sempre disposta às revisões, procurando verificar ou testar as descobertas e reconhecendo que a realidade é mutável” (p. 41).

É sabido que esses cânones e padrões foram instituídos socialmente ao longo dos tempos e que são as classes dominantes, as pessoas que estão no poder, que fazem e que instituem as regras do jogo. Afirma Efland (2002), que “fueron los miembros poderosos de cada sociedad los que determinaron los fines a los que debían servir las artes” (p. 17). E, desse modo, ninguém questiona nada, ninguém contesta os poderosos.

No entanto, a escola necessita ter força e poder para questionar e, assim contribuir para desconstruir essas “verdades” e não reforçá-las ainda mais. Em tempos de revisão desses paradigmas, isso constitui-se numa questão-chave para que se possa entender essas mudanças. Concordo com o pensamento de Kessler (2003), ao alertar que:

Apesar de compartilhar da compreensão de que o cerne dos processos de exclusão social é de caráter econômico, entendo que se pode pensar também, em outras formas de exclusão. Esta questão é sobretudo política, na medida em que se encontra perpassada por relações de poder[...] A educação está intimamente relacionada à política da cultura e, o conhecimento bem como as formas como ele se organiza e se transmite, faz parte de um processo extremamente seletivo resultado da visão de um determinado grupo (p. 12 e 13).

Na maioria das vezes criam-se mitos em torno da pessoa artista, mas, sob a ótica crítica-sociológica, o artista não é um ser superior, mas uma pessoa que procura trabalhar com a inventividade, embora a inventividade não se limite apenas ao campo específico da arte e a artistas. É importante, dessa forma, que o professor de arte reveja e desconstrua esses antigos paradigmas, aprofundando estudos nessa área.

Seguindo esta lógica, esse tipo de concepção de arte que foi estruturado de modo a promover os interesses das classes dirigentes, talvez só possa ser superado pela emancipação dos estudantes, os quais poderão transformar esses antigos paradigmas em um outro que seja comprometido com a mudança da sociedade. Pois foi esse poder e controle que nos levou à submissão criativa e artística, sendo urgentemente necessário nos alertarmos para essa questão.

É consenso entre os autores estudados, que as leis e as regras vigentes são formuladas pelas pessoas que detém o poder e que, aqueles que se acomodam naquilo que foi construído e instituído por outras culturas, nada inovam e nada desconstroem. Afirma Bernstein (apud DOMINGOS *et al*, 1986), que:

O modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflecte a distribuição de poder e os princípios de controlo social. Por isso, as diferenças e a mudança na organização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser uma área fundamental de interesse sociológico da educação (p. 149).

Para que possa haver essa desconstrução é necessário “ler” os cenários nos quais estamos incluídos, perceber o que realmente está acontecendo, sem precisar copiar ou submeter-se à cultura dos outros, fazendo uso da temática e dos motivos que pertençam ao universo cultural cotidiano. Precisa-se levar em consideração o pensamento de Freire (1998), ao dizer:

É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou a falta de análise ou de auto-crítica. Acredita-se que ser grande é imitar os valores de outras nações (p. 35 e 36).

É chegada a hora de nos conscientizarmos¹⁴ de que somos nós, a sociedade em geral, os indivíduos que têm o poder para mudar o que está posto, desconstruindo o que foi socialmente construído, gerando novas idéias e, conseqüentemente novos mundos, novos tempos. Como acrescenta Ostrower (1999), “crescer, saber de si, descobrir seu potencial e realizá-lo: é uma necessidade interna” (p. 6). Desvelar e desmitificar a arte perante nossos alunos, indo assim na contramão do mito do artista todo-poderoso e intocável é uma exigência da educação contemporânea.

Sempre conto para meus alunos um fato vivenciado por mim em março de 2004, por ocasião das festividades referentes ao Dia Internacional da Mulher, quando convidei uma colega, também artista plástica, para fazermos uma exposição de desenho e pintura em Portugal. Após contatar com algumas galerias, e assessoradas por uma amiga que nesse país reside, ao invés de uma exposição acabamos por realizar quatro, nas cidades de Lisboa e Almada, sendo que algumas obras foram adquiridas nessas mostras. A temática dos trabalhos referia-se à mulher, às lendas e às tradições de minha cidade, Cruz Alta/RS.

Acredito que divulgar e dar visibilidade a casos como esse incentivam o aluno a criar, a se colocar e a explorar a imaginação, oferecendo a todos as mesmas condições para se

¹⁴ No entender de Freire (1980), “a conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada... Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas” (p. 90). Quanto à profundidade do significado desta palavra Freire (1980) relata que “acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo ‘conscientização’ por ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Pode-se citar entre eles, o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário” (p. 25).

expressar, cada um a seu modo, sem compará-los. Penso que ao trabalhar com esse tipo de mensagem, estou oferecendo importantes ferramentas para que os educandos insiram-se melhor, encontrem, descubram e delimitem um lugar para atuar na comunidade onde vivem. Creio que isso é educar para a cidadania e para o empoderamento.

Uma educação em arte comprometida com a contemporaneidade, em todos os níveis de escolarização, oferece ferramentas para que os educandos desenvolvam atitudes mais críticas com relação aos cânones artísticos e criativos instituídos através dos tempos. Seria como uma deselitização¹⁵ da arte, apontando para uma arte que não seja essa que aí está, altamente elitizante, com conceitos estabelecidos principalmente a partir do contexto europeu, e não do contexto latino-americano, brasileiro, gaúcho, cruz-altense. Nas palavras de Freire (1998),

o ser alienado não procura um mundo autêntico. Isso provoca nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha de sua realidade. Vive em outro país e trata de imitá-lo e se crê culto quanto menos nativo é (p. 35).

Como a arte durante muito tempo foi considerada um fenômeno europeu, seguiu-se e adotou-se tais cânones artísticos e a educação em arte, conseqüentemente, esteve sujeita e submissa a esses modelos dominantes.

É exemplar neste sentido o caso ocorrido em Fortaleza/Ceará, em janeiro de 2006 (CUNHA, 2006, p. 8), quando o artista plástico e estudante de arte paulista Yuri Firmeza, anunciou a abertura de uma exposição de trabalhos de um renomado artista japonês. A imprensa local e estadual cearense deu ampla cobertura ao evento, divulgando e destacando o

¹⁵ Segundo a Enciclopédia Ilustrada do Conhecimento Essencial (1998), elitismo seria “poder e privilégio nas mãos de um pequeno grupo de pessoas, ou crença na superioridade dessa minoria e no pretensão direito de dominar a sociedade... As teorias elitistas normalmente chocam-se com os ideais de igualdade e de democracia” (p. 191 e 192).

artista e sua obra, mesmo sem ter visto os trabalhos, apenas porque se tratava de um artista vindo de longe, do Japão.

No dia da abertura, porém, a exposição não existia. Depois de toda a divulgação da mídia, o artista plástico e estudante de arte, organizador da exposição, surpreendeu o Brasil ao desmentir tudo, dizendo que era uma invenção e que o japonês era um artista fictício. Ao pregar uma peça na imprensa cearense o organizador da exposição revelou o provincianismo dos cadernos culturais e conseguiu o seu intento: o de evidenciar que a mídia e a cultura latino-americana têm a tendência a valorizar mais e divulgar o que vem de fora, manipulando assim a opinião pública.

Através deste fato, posso afirmar o quanto é importante que não continuemos sendo apenas apreciadores da cultura dos outros, mas sim superar o nosso passado de colonizados e também produzir e valorizar a nossa cultura, nos constituindo como autores, criadores e produtores, concretizando-se assim o que poderíamos chamar de expansão cultural, ao invés de submissão e colonização cultural. É neste sentido que Furió (2000) enfatiza que “una educación que despierte el interés por el arte consiste en conseguir hacer familiar una realidad que ya es propia, porque no es más que nuestra tradición” (p. 380).

Entretanto, aí, é necessário muito cuidado. Pois, por um outro ângulo, reconhecer os danos da exclusão e submissão cultural não significa apoiar e incentivar reações xenófobas¹⁶, particularmente na área artística, onde, acima de tudo, deve-se preservar a liberdade de expressão e de pensamento, fechando-se totalmente às influências externas. Também não se trata de, como diz Silva (1996), “partir da cultura ‘dominada’, mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma que se deve fazer com a cultura dominante. Socializar as

¹⁶ Xenófobo diz-se daquele que tem xenofobia (aversão às pessoas e coisas estrangeiras), segundo o Dicionário Brasileiro Globo, 30. ed. – São Paulo: Globo, 1993.

crianças dos grupos dominados em sua cultura não é condená-las a ficar presas no interior de habilidades e saberes sem valor no mercado do *capital cultural*” (p. 192 e 193).

Neste enfoque, trata-se de estabelecer pontos de contato entre as culturas e de modificar as relações de poder entre estas, identificando e destacando quando o acesso à cultura dominante impõe uma relação de subordinação, subjugação, submissão e, conseqüentemente, humilhação.

Talvez assim, seguindo essa linha de pensamento, se possam formar sociedades culturalmente diversificadas e inclusivas, principalmente no momento atual, quando a tendência uniformizadora e avassaladora da globalização, coloca em perigo a sobrevivência da diversidade cultural.

A arte estrangeira tem uma tendência em ser reconhecida socialmente como a “certa”, a “ideal”. Conseqüentemente o “endeusamento” de artistas internacionais, com destaque para os europeus, reforça e ajuda a produzir na escola latino-americana uma profunda alienação¹⁷ e aculturação artística. Desse modo, em um mundo de significados minuciosamente articulados, é imprescindível incentivar para que os educandos, desde cedo, tornem-se sensíveis e acostumem-se a perceber essas questões implícitas e subjacentes. Como alerta Freire (1980):

Atraído irresistivelmente pelo estilo de vida da sociedade dirigente, o homem alienado é um homem nostálgico, nunca verdadeiramente comprometido com seu mundo. Um de seus desejos alienados é o de aparecer, não o de ser. Seu pensamento e a maneira como expressa o mundo são geralmente um reflexo do pensamento e da expressão da sociedade dirigente (p. 87).

¹⁷ “Alienação no sentido que lhe é dado por Marx, é a ação pela qual um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam ou permanecem alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade, e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e – além de, e através de, também à si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)” (BOTTOMORE, 1988, p. 5). Ainda segundo Fischer (1981), “Jean-Jacques Rousseau foi o primeiro a empregar o conceito de ‘alienação’. Mas foram Hegel e o jovem Marx que desenvolveram filosoficamente o conceito de alienação” (p. 94).

Torna-se então indispensável o incentivo para o uso explícito de temas e marcas regionais, a começar pelos assuntos próprios de cada lugar, incentivando e valorizando a cultura local, pois a escola é o único lugar onde a grande maioria das crianças tem acesso ao conhecimento de arte. Esses exemplos apóiam a afirmação de Karl Marx (in THOMAS, 1967), quando diz que:

o homem é o produto do meio. Mas é também, desde que tome consciência do fato, o *produtor* do seu meio. A História faz o homem, mas o homem também pode fazer a História. Em outras palavras, nós somos os criadores, bem como as criaturas da evolução (p. 362).

Portanto, não há necessidade de que a nossa produção pictórica seja uma cópia ou imitação da produção dos outros. A desmitificação do que seja a arte leva o aluno a entender que uma obra não é “melhor” que a outra, pois todas têm suas particularidades e qualidades estéticas, ou melhor, suas estéticas próprias. Esse entendimento propicia vivências artísticas e oportunidades de autoria, fazendo com que os indivíduos extravasem seus potenciais criadores. No entendimento de Freire (1998),

Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos é ele mesmo (p. 35).

Desse modo, é imprescindível desconstruir muito dos discursos considerados oficiais e tomados como verdadeiros, a respeito da arte. Discursos esses que influenciaram fortemente na formação da sociedade brasileira e que nos convocam a uma profunda reflexão.

Estas questões apontam para o papel do professor de arte, sobre o quanto este precisa se politizar para que, juntamente com a comunidade escolar, possa produzir uma mudança

educativa. Então, é fundamental analisar como os estudantes, a sociedade e, principalmente, os professores, sujeitos dessa investigação decodificam a arte em geral e como a concebem, uma vez que a grande maioria das pessoas foi condicionada a ver a arte como algo quase “sobrenatural”.

Essa foi uma constatação feita ao longo de minha trajetória profissional, e, neste momento, ao me colocar também como artista. Muitas foram as pessoas que, ao apreciar meus trabalhos, vieram me cumprimentar pelos meus dotes “incomuns”. Não foram poucas vezes que isso ocorreu. Entretanto, eu sabia que era uma pessoa normal e que não tinha nada de incomum, a não ser minha dedicação. Para mudar essa consciência fortemente arraigada e introjetada pelas pessoas a respeito do talento, é imprescindível desenvolver uma consciência crítica.

Essa consciência não nasce naturalmente, é preciso aprendê-la, adquiri-la para depois ensiná-la e trabalhá-la. Na comunidade escolar, a educação em arte é vista apenas como uma disciplina *light*, no sentido de uma disciplina sem grandes compromissos ou responsabilidades e, uma análise dessa educação do ponto de vista sociológico é fundamentalmente contrária à noção ingênua e mítica da arte como criação do gênio.

É mister que se estabeleça na educação estética a idéia de que uma aprendizagem significativa passa por essa compreensão, levando o aluno ao desenvolvimento de um olhar mais crítico, mais esclarecido e consciente para a questão dos estereótipos. Esse foi um discurso ideológico muito bem articulado, cujo objetivo principal era levar as pessoas a terem uma falsa consciência do que seja a arte, como uma forma de exclusão artística. Efland (2002), defende essa perspectiva ao dizer que: “La enseñanza de las artes visuales viene asociada a ciertas tendencias elitistas. Muchas escuelas contemplan las artes como materias especiales reservadas a unos pocos dotados de privilegios o talento especiales” (p. 15).

Essas concepções evidenciam claramente os jogos de poder e dominação que as classes dirigentes produzem, concepções essas das quais nos fala Bourdieu e que abordarei no decorrer da pesquisa. Crescemos subordinados a essas idéias, mas sempre é tempo de questioná-las, rompendo e reestruturando as normalizações e regras impostas, deixando de lado a submissão a esses controles e construindo espaços educativos contra-hegemônicos, espaços capazes de fraturar e romper com o paradigma hegemônico artístico ainda existente e vigente na escola.

Provavelmente, uma educação com essas características poderá contribuir para diminuir os índices de marginalidade cultural, tendo em vista uma concepção mais de acordo com os paradigmas contemporâneos, já que o antigo paradigma artístico-cultural carrega consigo um potencial de exclusão. Por conta disso é que é um paradigma em xeque e, conseqüentemente, um modelo pedagógico inadequado e, com certeza, ultrapassado.

É neste sentido que a educação em arte que fazemos pode contribuir: para que a escola possa, a partir daí, estabelecer novos paradigmas, porque os outros estão desatualizados. O conhecimento artístico reconhecido, como todos nós sabemos, tem sido um conhecimento colonizado. É fundamental mudar essa idéia do que é conhecimento artístico, transgredindo assim antigos padrões e desestabilizando idéias consagradas.

Ignorar essas questões que foram colocadas aqui até agora, apenas reforçam e reproduzem ainda mais o que está posto. A educação em arte é uma disciplina que precisa ter o compromisso de desmitificar o mundo da arte e trazê-lo para mais perto dos alunos, pois como observa Keil (2001), “consideramos excluído todo aquele que está fora do padrão material e simbólico admitido pela sociedade como referência de verdade” (p. 2).

Como já foi enfatizado, essa questão da educabilidade em arte não é uma idéia nova, pois segundo Macdonald (1996), “cerca de 399 a.C., sabe-se que Sócrates já estimulava seus

alunos a questionar e desafiar as idéias existentes e predominantes na época” (p. 30). Entretanto, embora essa visão, esse espírito de transgressão que supõe uma revisão profunda dos princípios artísticos em nossa sociedade não sejam de hoje, as pesquisas realizadas não têm avançado muito.

Por isso, é significativo fazer com que caia a aura do artista todo-poderoso, dessacralizando a arte, desafiando o instituído e inovando a própria concepção de arte. Assim como Picasso repeliu convenções ao deformar a figura, desafiando a idéia que as pessoas tinham sobre o que era a arte, a educação em arte pode repelir convenções ao focar esse ângulo: o do desmonte e da desmitificação da arte e do ato criador.

Todas essas questões que discutem a educação em arte trazem implícitas uma certa confusão sobre o que se entende por arte ou o que seja a arte. Penso que essa é a questão-chave, nevrálgica, o cerne, o calcanhar-de-aquiles na formação do professor de arte sob a ótica sociológica. Abordando-se essas questões coloca-se o dedo na ferida, pois, é por aí que perpassam todas relações de poder subjacentes a essa disciplina. Só a partir dessas reflexões é que o professor de arte estará apto a ministrar uma disciplina dessa relevância. Caso contrário sua atuação ficará ao nível de uma consciência ingênua¹⁸ e despolitizada, sem nenhuma preocupação sociológica.

Uma das primeiras definições sobre a arte e também uma das mais conhecidas, aceitas, reproduzidas e reforçadas pela escola é essa que viemos discutindo até aqui. No entender de Coli (2004), “a nossa atitude diante da idéia ‘arte’ é de admiração: sabemos que Leonardo ou Dante são gênios e, de antemão, diante deles, predispomo-nos a tirar o chapéu” (p. 8).

¹⁸ No entender de Freire (1998), “a consciência ingênua diz que a realidade é estática e não mutável, subestima o homem simples e parte do princípio de que sabe tudo” (p. 40).

Entretanto, com o avanço do tempo o conceito de arte se ampliou muito. A arte é isso também, mas não é só isso, é muito mais do que isso. Existem muitos conceitos que se complementam. Os autores que tentaram definir a arte criaram concepções parciais, limitadas no seu tempo. Por isso problematizar o que é visto como arte, como belo, fazendo uma genealogia do próprio conceito, da própria definição/caracterização da arte, também é do interesse do presente estudo, para que se possa entender o que o professor de arte concebe como arte. Como esclarece Coli (2004),

Dizer o que seja arte é coisa difícil. Um sem-número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas, se buscamos uma resposta clara e definitiva, decepçamos-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de freqüentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única (p. 7).

Percebe-se então o quanto são diferentes e inúmeras as concepções a respeito da arte. São muitos os discursos e, ainda salienta Coli (2004), “é difícil delimitar a linha que separa os objetos artísticos dos não artísticos” (p. 66), pois a arte possui limites imprecisos. Mas se nos perguntamos, afinal, o que é a arte, conseqüentemente, nos indagamos sobre o que é o artista. Na obra *La Leyenda del Artista* (1982), publicada pela primeira vez em 1934, em Viena, seus autores Ernst Kris e Otto Kurz discutem os vários mitos que ao longo dos tempos foram sendo construídos em torno da figura do artista.

Problematizando e refletindo sobre essas questões de natureza artístico-educacional é que se estruturará esta investigação. O termo “investigação”, como esclarece Sánchez Gamboa (1998), “viene del verbo latino *Vestigio*, que significa “seguir las huellas”. Investigar equivale entonces a buscar “algo” a partir de los vestígios” (p. 23).

Através de depoimentos e entrevistas, juntamente a esses aspectos, faço uma análise sobre os discursos enfocados pela escola e, embora longe de concluir ou pontuar um assunto

tão amplo e complexo, creio estar acrescentando e fazendo uma reflexão coerente com os parâmetros seguidos pela sociologia da educação.

Essa é uma das exigências do nosso tempo e é num cenário com estas características que se centrará esta pesquisa. Essa é a tela de fundo que justifica e motiva esta indagação e que, para tal, utilizarei procedimentos metodológicos que podem ser definidos como um estudo de natureza qualitativa que se utiliza de:

- * entrevistas abertas junto a professores de arte e

- * análise de ditos e metáforas sobre a arte e a educação em arte, com alguns alunos e pessoas da comunidade que, juntamente aos professores de arte, são os sujeitos da investigação. Trilhar esse desafio não foi tarefa fácil, pois como assinala Marques (2001), “pesquisar exige que ao matar a cobra se mostre a pedra ou a vara” (p. 22). Assim, ao falar um pouco sobre o processo de criação, construção e gestação desta pesquisa, posso afirmar que me desconstruí muito à medida que fui fazendo as leituras, reconstruindo assim meus saberes.

Em suma, ao repensar o meu lugar como professora de arte, ao procurar ver de onde estou olhando, ao me perguntar sobre a concepção do que seja arte, concepção essa que me foi apresentada desde os primeiros anos escolares, ao me questionar sobre alguns valores e crenças que transmito e que me foram transmitidos e inculcados, através da família, da escola, da mídia, concepções que introjetei e que, conseqüentemente, foram introjetadas por meus alunos, ao me perguntar o que me ensinou a escola, o que aprendi por mim mesma, o que eu trago como tradição na minha formação como educadora de arte, levaram-me a refletir e a formular a seguinte questão:

Como se constitui o *habitus* do professor de arte? Como ele é instaurado? Por quê?

Como se verá ao longo deste tratado, o conceito de *habitus* é muito amplo. No pensamento de Silva (1996), “o conceito de *habitus* formulado por Bourdieu e Passeron (ver A Reprodução, 1970), é a estrutura internalizada, são os valores, as formas de percepção dominantes, incorporadas pelo indivíduo e através dos quais ele percebe o mundo social, percepção que, por sua vez, regula sua prática social” (p. 20). A respeito do termo explicita Domingos et al (1986), “*habitus* vem a ser o produto da interiorização dos princípios de um arbítrio cultural, capaz de se perpetuar depois de ter cessado a acção pedagógica e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbítrio que foi interiorizado. O trabalho pedagógico de inculcação tem de ser suficientemente demorado para produzir um “*habitus*” (p. 348).

A partir daí, deste problema de investigação, é que delinearam-se as seguintes questões de pesquisa:

- O que pensam os professores de arte sobre a arte e o artista?
- Quais são os discursos propagados a respeito do belo, do gosto, do dom e do talento?
- De onde vêm esses discursos? O quê ou quem os produziu? De que forma eles são trabalhados na educação em arte? Porque são tão fortes?
- Sob que enfoque a educação em arte trabalha a arte? Por quê?

Neste contexto, este estudo problematiza a educação em arte nas suas relações com a constituição do *habitus* do professor de arte, tendo como objetivo primeiro examinar e analisar práticas de educação em arte, identificando em que cânones estéticos se inscrevem. O presente estudo procurou trabalhar com a hipótese de que estes cânones são socialmente construídos e, para atingir esse objetivo busquei especificamente:

- Identificar, a partir de um recorte histórico, centrado nos cânones gregos, possíveis elementos constitutivos do *habitus* do professor de arte;

- Ampliar a compreensão sobre os elementos constitutivos do *habitus* do professor de arte.

O texto desta pesquisa está estruturado em cinco capítulos. No primeiro e presente capítulo, **Um Esboço Inicial**, apresento o tema da investigação, a justificativa, o problema, as questões de pesquisa, os objetivos e já introduzo as discussões que perpassam o estudo.

No segundo capítulo, **Colocando as Tintas na Palheta**, pesquiso e analiso a origem dos valores estéticos vigentes na contemporaneidade, enfocando o paradigma estético grego e a dependência da tradição clássica. Faço referências ao impacto que o surgimento da fotografia causou na pintura e ao rompimento com a tradição clássica pictórica.

No terceiro capítulo, **Enfrentando a Tela**, me refiro ao campo da arte e aos cânones estéticos, discutindo as concepções, metamorfoses, transmutações e caracterizações dos conceitos de arte, artista, dom, talento, gosto, belo, beleza, gênio, criação, criatividade, inspiração, juízos de valor, fama, reputação e crítica de arte, enfocando visões e perspectivas.

No quarto capítulo, **Mesclando Pinceladas Empíricas e Teóricas**, me refiro ao campo da educação em arte e à Teoria de Bourdieu, relacionando os conceitos de *habitus*, *capital cultural*, *violência simbólica*, *campo*, *reprodução*, *regras da arte e o pensar relacional* à empiria. Neste capítulo constam os dados recolhidos, as entrevistas, os depoimentos e, os ditos e metáforas, mesclados às teorias.

No quinto capítulo, **Alguns Retoques**, esboço algumas considerações finais.

A investigação foi permeada por estas e outras discussões que foram surgindo, fazendo com que esta passasse por várias fases de alteração e reestruturação, à medida que os estudos progrediram. Como adverte Bourdieu (2002),

...a construção do objecto não é uma coisa que se produza de uma assentada... e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas... (p. 27).

A intenção deste estudo ao perguntar-me quais são os determinantes na formação do *habitus* do professor de arte e, ao formular essa série de perguntas, não foi respondê-las definitivamente, nem pontuá-las, mas sim, discutí-las.

2 COLOCANDO AS TINTAS NA PALHETA¹⁹

2.1 O Paradigma Estético Grego e a Dependência da Tradição Clássica

A pintura grega atinge, no juízo dos escritores antigos, o mesmo altíssimo nível alcançado pela escultura... Apesar de toda a enorme difusão que teve, a pintura grega nos é contudo pouco conhecida. (BELLONI, 1974, p. 13).

Para a realização deste estudo foi necessário buscar contato com o berço da arte ocidental, a Grécia Antiga, para averiguar como os gregos estabeleceram as bases estéticas das então futuras civilizações. É recorrendo à história da arte do passado e suas influências que inicio este estudo. Desta forma, as linhas contidas no presente capítulo, visam fazer um pano de fundo a respeito da origem do cânone²⁰ clássico grego e sua influência na pintura. Como destaca Pinsent (1978),

¹⁹ Palheta ou paleta. Embora aqui, neste título, este termo esteja sendo usado metaforicamente, assim como os outros títulos dos capítulos, em se tratando de uma pesquisa sobre pintura, penso que não é demais acrescentar a explicação de Medeiros (1978): “A palheta clássica, para distribuição das tintas, é fabricada em madeira de lei, de espessura finíssima e o seu formato é bastante variável, sendo oval ou retangular. O termo ‘paleta’, registrado comumente pelos nossos filólogos, é irregular; a paleta, ao que sabemos são as omoplatas dos animais. As palhetas para pintura utilizadas pelos mestres do passado eram muito delgadas, semelhantes ao tampo da caixa dos violinos, daí a derivação: palheta. Vocábulo bastante próprio e característico, nesse tradicional acessório do pintor existe um furo onde se coloca o polegar da mão esquerda. As tintas são dispostas em forma de leque na sua superfície, onde se fixa, ainda, um recipiente com o diluente das cores, disposto naturalmente à direita” (p. 16).

²⁰ Cânone no sentido de regra, norma, modelo, módulo, padrão, medida, estereótipo, clichê, exemplo, fórmula...

Vivemos muito longe daquela região e daquela época: não obstante, somos, em grande parte, um produto da civilização helênica da qual herdamos os principais fundamentos filosóficos, a sensibilidade estética e toda uma forma típica de pensar (p. 5).

Nesta perspectiva de análise, os gregos são conhecidos por terem criado uma civilização na qual predominou a perfeição, perfeição que significava simetria, a qual era sinônimo de beleza.

Foram tão marcantes a pintura e a escultura gregas que, posteriormente, serviram de cânone para toda a arte pictórica e escultórica que se produziu, a começar pelos romanos, que antes de desenvolverem um estilo próprio, a reproduziram em larga escala. Como acentua Pinsent (1978), “mais tarde, à medida que começaram a absorver o mundo grego, os romanos também fundiram nos seus os mitos e lendas da Grécia” (p. 6). Por conta disso, muito da arte escultórica grega é conhecida pelas réplicas e cópias feitas pelos romanos, a partir dos originais gregos. Efland (2002), observa que:

La tradición aristocrática de coleccionar obras de arte que antes reconocíamos entre los griegos en la época helenística también se introdujo en la sociedad romana. En realidad, había muchos escultores en Roma que se ganaban la vida haciendo copias de las estatuas griegas (p. 40).

Como admiradores da arte grega, foram os romanos os principais responsáveis por se saber, hoje, como eram as esculturas de artistas reverenciados como Fídias, Míron²¹, Praxíteles e Policleto, entre outros. Fídias, escultor e arquiteto, no século V a.C. fez estátuas gigantescas de deuses em bronze e mármore e foi o supervisor geral das obras do Partenon. Foi também o autor da estátua de Zeus²², uma obra colossal, ornamentada com ouro, marfim e

²¹ Míron ou Myron

²² A estátua de Zeus, que teria sido feita em 457 a. C. é uma das sete maravilhas do mundo antigo, maravilhas estas que foram listadas pelos gregos em torno de 150 a 120 a. C. e das quais só restaram as pirâmides do Egito.

pedras preciosas, medindo 12m de altura e que ficava dentro do Templo consagrado a Zeus, na cidade de Olímpia, onde se realizavam os jogos olímpicos.

Míron, contemporâneo de Fídias, foi o criador do conhecido bronze “O Discóbolo” e Praxíteles, do século IV a.C., trabalhou em bronze e mármore, como o fizera Fídias. Como complementa Woodford (1982), “o bronze original do Discóbolo de Míron desapareceu, pois a maioria dos bronzes antigos foram derretidos em alguma época, por acidente ou deliberadamente e, temos sorte em contar com as cópias romanas” (p. 17). Estas cópias do Discóbolo, um arremessador de discos, feitas em mármore, que podem ser vistas no Museu do Louvre em Paris, são um exemplo do que caracterizou a escultura grega, como a ênfase ao nu e aos músculos dos atletas. Como os gregos admiravam corpos fortes e musculosos, atletas famosos eram procurados para posar²³ como modelo para os artistas.

Quanto a Policleto²⁴, outro bronzista, este escreveu um livro, hoje perdido, sobre proporções ideais, intitulado “Cânone” e ilustrou suas teorias realizando a estátua do Doríforo. O Doríforo foi produzido muito antes da época de Platão e é uma das estátuas gregas mais conhecidas, moldada em bronze, por volta de 440 a.C., a qual retrata um homem nu com uma lança no ombro. É um carregador de lanças, um lanceiro. Macdonald (1996), acentua que:

Esta obra de Policleto mostra sua idéia de homem perfeito: gracioso, bem proporcionado e atlético. A estátua original se perdeu; tudo que sobreviveu foi uma cópia, feita cerca de 500 anos após a morte de Policleto, por artistas romanos que o admiravam (p. 42).

No livro que escreveu, Policleto explica os princípios em que se baseou para realizar esta obra. Para Woodford (1982), “Policleto foi muito admirado por ter consubstanciado os

²³ No sentido de fazer pose ou posição para servir de modelo a um desenhista, pintor ou escultor.

²⁴ Policleto ou Polyclitus, segundo Macdonald (1996, p. 42).

cânones da arte numa obra de arte” (p. 18). As soluções encontradas para a realização desta obra haveriam de ser apreciadas e adotadas por outras civilizações através das eras que estavam por vir. Essa questão levou Macdonald (1996) a escrever: “Durante séculos, as pessoas aprenderam que, se algo tem inspiração grega, deve ser excelente” (p. 42).

Ainda sobre a estatuária grega, constata-se que esta foi, em princípio, uma reprodução do corpo humano no esplendor de sua nudez e beleza. Bastide (1979), enfatiza que:

...a idéia de cobri-lo só veio em seguida, e o corpo então é modelado, primeiro completamente nu, sendo o panejamento pintado por cima ou indicado por algumas linhas indecisas, ou esculpido em relevo sobre a nudez; pouco a pouco as dobras serão feitas com mestria, a fazenda sempre se colando às formas, e assim nascerão esses panejamentos transparentes, escorregadios... (p.178).

A estátua de mármore, ícone da escultura grega, encontrada sem os braços em 1820 na ilha de Milos, na Grécia, conhecida como A Vênus de Milo²⁵, é um dos inúmeros exemplos da exímia técnica do panejamento das vestes. Como assinala Woodford (1982), “embora os gregos gostassem de retratar homens nus, preferiam esculpir as mulheres vestidas” (p. 20).

Embora não se saiba exatamente qual arte nasceu primeiro, se foi a escultura ou a pintura, a pintura, de certa forma, herda toda essa maneira de esculpir e seguiu os padrões da escultura grega. Na análise de Belloni (1974),

...a distinção entre pintura e escultura não existia com a diferença de natureza que hoje fazemos, mas simplesmente como um fato de diversidade técnica. É portanto natural que se revele uma tendência pictórica na escultura e uma tendência escultural na pintura (p. 56).

²⁵ A Vênus de Milo mede 204 cm, uma das esculturas mais conhecidas pela humanidade, datada do século II a. C., se encontra exposta no Museu do Louvre em Paris.

Constata-se assim que, na pintura grega em geral, devido também aos efeitos de luz e sombra, as figuras pintadas assumem valor escultório. Entretanto, a maior parte desta pintura se perdeu, tanto a parietal, aquela feita nas paredes, como aquela em quadros ou cenários, não tendo sido conservada para a posteridade. Belloni relata que, “apesar da enorme difusão que teve, a pintura grega nos é contudo pouco conhecida em testemunhos originais” (p. 13).

Como as pinturas gregas dificilmente poderiam ser transportadas, porque eram predominantemente parietais, portanto fixas, os romanos, inicialmente, até por volta do século II d.C., recorreram à imitação e à cópia das obras mais célebres dos pintores gregos. Parrásio, Pireco, Polignoto, Zêuxis, Exékias, Eutímedes, Clítias e Agatarco são alguns dos pintores mais conhecidos, tanto de pinturas murais como de pinturas de painéis e cenários para representações teatrais. Belloni enfatiza que:

a pintura romana sofreu influência direta da Grécia, a qual denota profunda sujeição ante a arte grega, que procura imitar nos temas e nas técnicas. É precisamente o caso da maior parte das pinturas de Herculano e Pompéia. Os romanos buscam febrilmente pinturas gregas, como procuram estátuas, camafeus, bronzes e peças de ourivesaria da Grécia (p. 15).

Nesta compreensão, a pintura das cidades de Herculano e Pompéia, cidades destruídas e submersas pelo vulcão Vesúvio em 79 d.C., e muito da pintura romana, é quase sempre uma cópia ou imitação da grega. Como ainda destaca Belloni (1974), “artistas gregos trazem de sua pátria esboços tirados dessas obras, especialmente se de grande conteúdo mitológico, e repetem-nas no tamanho determinado, para os romanos que as encomendam” (p. 16). A retrospectiva feita aqui é ilustrativa e útil para que se saiba e se entenda melhor porque a civilização helênica foi tão significativa e decisiva para a história da pintura. A respeito da pintura grega Belloni (1974) relata que:

Os escritores antigos falam dela cheios de admiração e com aquele destaque, tal como o romano Plínio, que é típico dos enciclopedistas e dos eruditos de todas as idades. Dele aprendemos que Zêuxis, o pintor do fim do século V e início do século IV a.C., fazia as uvas de modo tão admirável que as aves acorriam a bicá-las. E Parrásio, em suas figuras, sabia delinear os contornos de modo tal que não pareciam pintados (p. 13).

Essa afirmação também é reforçada pelo pensamento de Strickland (2002),

Os gregos tinham amplo conhecimento de pintura. Segundo fontes literárias, os artistas gregos atingiram o ápice em efeitos realistas de *trompe-l'oeil*. Suas pinturas eram tão vívidas que os pássaros bicavam as frutas pintadas nos murais. Infelizmente essas obras não chegaram até nós, mas podemos conhecer os detalhes realísticos da pintura grega pelas figuras que adornam os objetos domésticos de cerâmica (p. 12).

Nas citações de Belloni e Strickland constata-se que este é um episódio que consta inúmeras vezes na literatura artística. Esta é uma das muitas lendas que também estão relatadas no livro de Kris e Kurz, *La Leyenda del Artista*. Sobre a conhecida história da rivalidade entre os pintores Zêuxis e Parrásio considero interessante destacar ainda a citação de Furió (2000): “Zêuxis conseguiu que unos pájaros creyeran que unas uvas pintadas eran reales; pero su capacidad ilusoria fue superada por Parrásio, que hizo creer al propio Zêuxis que podia correr una cortina que estaba pintada” (p. 239). A partir deste episódio, da supervalorização da arte como cópia da realidade, pode-se compreender melhor porque este cânone atravessou dois milênios.

Segundo esta compreensão, a *trompe-l'oeil*²⁶ citada acima por Strickland, foi uma técnica pictórica amplamente utilizada pelos gregos, sendo que o exemplo mais conhecido e

²⁶ Embora seja um termo francês, essa técnica que “enganava os olhos” não é uma invenção francesa. Segundo a Enciclopédia Ilustrada do Conhecimento Essencial (1998), “refere-se em geral à criação de uma ilusão tridimensional numa superfície plana através da perspectiva, como, por exemplo, uma falsa janela com a vista pintada numa parede. Também pode referir-se a uma pintura tão realista que o observador ilude-se acreditando que o objeto é real, como, por exemplo, uma mosca sobre uma moldura” (p. 169).

divulgado de sua aplicação são as famosas uvas pintadas por Zêuxis no século IV a.C.. Diz-se que, pelo seu realismo, esta técnica se assemelha a uma ilusão de ótica, a qual é ainda hoje utilizada no mundo todo, principalmente em grandes muros, tapumes e fachadas. Temos como exemplo a cidade de Paris, quando, em 1991, o prefeito Jacques Chirac decidiu retocar a cidade a golpes de pincel, onde as paredes em branco ou de mau aspecto dos edifícios parisienses foram cobertas com paisagens falsas, mas que pareciam de verdade. Como complementa Altman (1991),

A impressão que se tem é que tudo é verdade. Os murais de Paris são representantes de um tipo de arte que Salvador Dali definiu com precisão: “São fotos em cores pintadas à mão”. No mundo das artes essa técnica de enganar os olhos chama-se *Trompe-l’oeil*. O dicionário *Petit Robert* a define como “uma pintura visando essencialmente criar, através do artifício da perspectiva, a ilusão de objetos reais em relevo” (In: Revista Veja, 1991, fotocópia sem número da página).

Esse estilo de pintura “parece que é mas não é”, é o mesmo que foi encontrado nas cidades italianas de Pompéia e Herculano e que ficaram cobertos e esquecidos por 1.700 anos, sendo descobertos só em meados do século XIX. Em seu livro, Strickland (2002) relata que as escavações científicas revelaram residências inteiras com pinturas de naturezas-mortas e paisagens realistas em todas as paredes. Como as casas não tinham janelas, mas se abriam para um pátio central, os romanos antigos pintavam janelas de faz-de-conta “se abrindo” para cenas requintadas, pois Pompéia era uma cidade luxuosa, com uma população de cerca de 25.000 habitantes. Os artistas dominavam as técnicas de perspectiva e dos efeitos de luz e sombra.

Quanto à pintura em cerâmica, Belloni (1974) destaca que “A Grécia deixou-nos uma documentação, poderosa pelo número e amiúde excelente pela qualidade, no ramo particular da pintura, que é a cerâmica pintada propriamente dita” (p. 13). É relevante destacar que, além

dos mosaicos, executados por volta dos séculos V e VI a.C., onde o patrimônio pictórico grego é também visível, a pintura se manifesta bastante na decoração de túmulos reais e na pintura vascular, ou seja, na decoração e ilustração de vasos, jarros, ânforas, enfim, cerâmicas onde cenas de mitos e lendas de deuses contavam a história da mitologia grega ou narravam eventos contemporâneos, como as guerras e as festas.

Estes cânones, nos quais os artistas representavam seus temas de maneira realista, foram tão fortes que no Renascimento, mais ou menos entre 1400 e 1530, esses modelos estéticos foram retomados havendo um ressurgimento do interesse pela arte da Antiguidade Clássica, onde a representação do nu, da beleza do corpo e da anatomia impecavelmente estudada voltou a ser foco de atenção de pintores e escultores. No caso, assim o fizeram os italianos Leonardo, Michelangelo, Rafael e Botticelli, entre outros, os quais se inspiraram, nos cânones da escultura e da pintura clássica grega. As palavras de Ostrower (1984) reiteram essa orientação: “O renascimento italiano representa o renascimento da antiguidade, pois na Itália a herança da antiguidade, que permaneceu soterrada durante a época medieval, é redescoberta” (p. 94).

Com a predominância do Cristianismo na Idade Média, período que compreendeu o milênio entre os séculos V e XV, aproximadamente desde a queda de Roma até o Renascimento, a pintura e a escultura passaram por profundas mudanças, passando a existir apenas com o objetivo de ensinar a religião e adornar catedrais, deixando de lado a representação realista do mundo para focar a arte espiritual.

Neste período, o medieval, os nus foram proibidos e o interesse passou a ser exclusivamente pela alma, onde Deus era o centro de tudo. Entretanto, por volta de 1400, o domínio da Igreja diminuiu e começa a perder força a servidão da arte à religião. No entendimento de Strickland (2002), “o resultado foi que o estudo de Deus como ser supremo

foi substituído pelo estudo do ser humano” (p. 32). Dessa maneira a figura humana e o realismo das formas volta a ser o principal motivo da pintura renascentista, assim como havia sido na arte grega. Como refere Read (1974),

em vários estágios da história da arte ocorreram tentativas para tornar a arte “imitativa”; e não só a arte grega e romana mas o renascimento da arte clássica na Europa foram períodos artísticos possuídos pelo desejo de representar o mundo “como realmente ele é” (p. 12).

Porém, o surgimento de uma nova forma de arte, a fotografia, por volta de 1834, com Niépce²⁷, causou um impacto na pintura, sendo um dos motivos que pode ter influenciado e levado os pintores a buscar outro estilo de pintura. Se a câmera fotográfica podia fazer o trabalho de dar realismo às coisas e aos seres, retratando com todos os detalhes, porque o pintor perderia tempo com esse tipo de busca? Strickland (2002) relata que:

...quando o pintor romântico francês Delaroche, conhecido por suas cenas trabalhosamente detalhadas, ouviu falar da primeira fotografia, proclamou: “Deste dia em diante, a pintura está morta!”... e o pintor fovista Vlamincck falou em nome dos pintores assustados quando disse: “Odiamos tudo que tem a ver com a fotografia” (p.95).

Desta forma a arte de pintar retratos foi, em grande parte, substituída pela fotografia, que era mais rápida, dava menos trabalho e custava bem menos, embora muitos artistas continuassem usando a fotografia como um acessório auxiliar em seus esboços. Foi nesta época, a partir da fotografia, que os pintores começaram a abandonar a imagem e passar para a abstração. A partir deste marco a pintura nunca mais seria a mesma e os pintores deixariam de competir com o realismo da câmera fotográfica.

²⁷ Nicéphore Niépce (1765-1833), químico francês.

Conseqüentemente, esse paradigma esgotou e desmoronou com os inúmeros movimentos do século XX em torno da criação de novos estilos artísticos²⁸, todos negando a arte do passado e no século XIX, começando por Manet²⁹, quando este artista com sua técnica arrojada e anticonvencional “balançou a tradição pintando mulheres nuas como seres humanos contemporâneos e não deusas idealizadas” (STRICKLAND, 2002, p. 98). Nesta época só se utilizava a figura nua em alegorias ou temas mitológicos e Manet pintou cenas da vida contemporânea e não de eventos históricos.

Esta autora enfatiza ainda que “Manet atualizou temas dos antigos mestres ao pintar cenas contemporâneas com visão crítica” (p. 97). Rompe-se, finalmente, com as idéias que até então vinham predominando. Começou-se, assim, a desestruturar toda a tradição clássica pictórica.

Desta forma, quando em 1863, Manet escandalizou Paris com a tela *Almoço na Relva*³⁰ e, em 1865, com a tela *Olimpia*³¹, ousou desafiar os cânones consagrados da tradição pictórica clássica que imperava na academia francesa, ou seja, os Salões de Arte, provocando no júri e nas “autoridades” em pintura irritação e repúdio, o que resultou na recusa destas obras nestes salões, ditos oficiais.

²⁸ É no final do século XIX e no século XX que surgem os “ismos”, movimentos artísticos surgidos na França e que irão influenciar a pintura enquanto estes estilos vêm e vão. Como refere Strickland (2002), “em vez de um estilo predominar por séculos, como aconteceu na época do Renascimento, movimentos e contramovimentos brotam feito cogumelos” (p. 68).

²⁹ Édouard Manet (1832-1883). Artista francês, um dos mais influentes pintores do século XIX, considerado um dos precursores do Impressionismo, embora não fosse membro deste movimento.

³⁰ *Almoço na Relva* provocou um escândalo feroz. O público, do qual ingenuamente Manet esperava receber aprovação, escarneceu diante da “indecência” de uma mulher nua, sentada despreocupadamente na grama, ao lado de homens completamente vestidos. Era, de fato, uma cena insólita (GRANDES ARTISTAS, 1986, p. 77). Os nus só eram aceitáveis se adequadamente idealizados – quanto mais parecidos com as estátuas gregas, melhor. Aqui, porém, a nudez feminina, em contraste com a vestimenta de passeio de seus acompanhantes, estava próxima demais do real e, portanto, representava um insulto à moral e ao gosto da época (p. 86).

³¹ Nesta obra ousada, uma prostituta despida contempla, cândida e desavergonhadamente, o espectador, fingindo-se uma Vênus clássica. A moral fora agredida; não restava mais dúvida que o artista decidira zombar da tradição (GRANDES ARTISTAS, 1986, p. 77). Manet considera este quadro o melhor de sua produção, embora tenha sido um de seus trabalhos que recebeu as críticas mais duras e as maiores humilhações quando exposto pela primeira vez, no salão de 1865. O que chocou o público foi a sensualidade direta do tema: na literatura francesa, *Olimpia* era um nome que definia comumente as prostitutas (p. 89). Para a realização desta obra Manet se inspirou na “Vênus de Urbino”, do pintor Ticiano, só que substituiu a deusa por uma prostituta.

O objetivo de Manet com suas pinturas, era apenas persuadir os “juízes” a aceitar um estilo inovador e pessoal. Mas o que o júri conservador rejeitou foi a violação intencional de alguns princípios estéticos e de algumas regras. Tanto é que seus quadros que não se afastaram das normas clássicas chegaram até a ser elogiados e obtiveram menção honrosa (OS GÊNIOS DA PINTURA, 1980, p. 19).

Como relata Furió (2000), “el tipo de pintura que hacía Manet no encajaba con los criterios académicos que se tenían entonces sobre lo que debía ser el buen dibujo y la buena pintura” (p. 359). Como consequência deste fato, os críticos da época de Manet não aceitaram sua arte, rotulando-o de incompetente.

Foi a partir destes episódios que surgiu, em 1863, o Salão dos Recusados, uma exposição paralela ao Salão Oficial, e que se caracterizou por abrigar e abrir caminho para a arte dos então denominados “pintores inconformados”, os quais não haviam sido aceitos no Salão Oficial. As telas não aceitas eram marcadas com o “R” de *refusé* (recusado).

De acordo com estas idéias é que foi sendo reforçado no decorrer da História, o consenso de que existe uma arte que é considerada “a melhor”, determinada por aqueles que repassam e reproduzem os valores do que seja “a boa arte”, a “bela arte”. E, é a partir daí que aumentam as discussões sobre o que “é arte” e o que “não é arte”. Desta maneira, ao visitar o famoso Salão dos Recusados, o público pôde começar a julgar quem tinha razão: o júri ou os artistas.

De certo modo, além do cânone da perfeição grega e da técnica da *trompe-l'oeil*, muitos dos cânones que ainda hoje perduram, também são herdeiros da “estética do acabado”, da busca da perfeição, da qual nos fala Bourdieu em “*O Poder Simbólico*”. No entender deste autor, as críticas recebidas e a técnica utilizada por Manet, servem de exemplo para discutir o que seria uma estética do acabado. Bourdieu (2002) relata que,

...essas técnicas, às quais Gombrich chama “o erro do demasiado bem-feito”, caracterizam as pinturas acabadas de concursos... proezas conseguidas pela preocupação de agradar a um júri conhecido pela sua hostilidade a toda originalidade e desejoso de achar provas visíveis da mestria das técnicas ensinadas pela escola (p. 265 e 266).

O poder da escola, da academia e de outras instituições de ensino é comparado por Bourdieu com o poder do Estado, ou melhor, a escola é o Estado, por onde perpassa uma forma de *poder simbólico*, invisível, quase mágico, que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força física ou econômica.

No caso das provas de mestria, para Bourdieu a virtuosidade técnica e a exibição de cultura são manifestações consideradas de mestria. Para este autor o “acabado” é o que hoje faz desaparecer todo o vestígio do trabalho, da *manifattura*, ou seja, a marca da pincelada não deve ser visível.

Nesta ótica, já nas primeiras críticas suscitadas pela obra de Manet, sobre uma pintura sua que fora recusada no salão oficial, esta foi justificada por um crítico desta forma: “La obra de Manet no gustó porque se consideraba que estaba mal pintada y porque el tema era provocativo” (FURIÓ, 2000, p. 359 e 360).

Uma análise sobre os princípios fundamentais da arte acadêmica aprofunda as mudanças que a obra de Manet suscitou. Manet desenvolveu um estilo que se baseava na oposição entre luz e sombra, com contrastes bruscos de claro-escuro, usando um mínimo de meios-tons, procurando assim a passagem direta da luz à sombra, sem as gradações intermediárias tão utilizadas por outros pintores.

Também seus esboços eram desenhos muito rápidos e ligeiros. Manet costumava pintar sem os tradicionais estudos pormenorizados ou esboços preliminares. Segundo a

Enciclopédia Ilustrada do Conhecimento Essencial (1998), “embora essa técnica de Manet desse aos seus trabalhos espontaneidade e frescor, provocou ataques ferozes dos críticos, que o consideravam ignorante ou inepto” (p.153).

A mão de *Olímpia*, por exemplo, tem os contornos nítidos, mas sua pintura é bastante plana, sem a conhecida e muito utilizada técnica do *sfumatto*³². Foi essa eliminação dos cânones tradicionais e a fuga dos critérios-padrões que irritou os críticos.

Bourdieu relata que os críticos convencidos de que Manet ignorava tudo da arte de pintar, falaram da ignorância infantil das bases do desenho e o compararam a um pintor de paredes, mas, sobretudo, lamentaram incansavelmente, que na pintura de Manet faltasse o “acabado”, a perfeição formal, a exatidão.

Outros críticos disseram que Manet zombava do júri ao enviar esboços mal delineados, e que, por simples incompetência, Manet não acabava o que havia começado. Os críticos disseram também que Manet julgava fazer pinturas, quando o que ele fazia era pincelar esboços. Entretanto, segundo Strickland (2002), “ao libertar a sua obra das convenções artísticas, recebeu este comentário de seu colega Renoir³³: ‘Manet foi toda uma nova era da pintura’” (p. 101).

Além de Zola, que o defendeu chamando-o de “filho do século”, em 1875 Mallarmé defendeu Manet destas acusações indefinidamente repetidas pelos críticos, segundo os quais e, de acordo com Bourdieu (2002), “o esboço é um momento privado, e até mesmo íntimo, que aparece como uma transgressão ética... A ruptura com o estilo acadêmico implica a ruptura com o estilo de vida que ele supõe e exprime” (p.272).

³² Termo italiano que significa “esfumado” ou “esfumaçado” e se refere a uma sutil mistura de tons que tornam imperceptível a mudança da luz para a sombra (ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA DO CONHECIMENTO ESSENCIAL, 1998, p. 167). Técnica muito utilizada por Leonardo da Vinci.

³³ Pierre-Auguste Renoir (1841-1919).

Na contemporaneidade, a situação é outra, sendo que muitas vezes o esboço ou croqui de alguma obra é mais valorizado do que a obra final, porque mostra as “pegadas” do pincel, os vestígios e o caminho que o artista percorreu para chegar a um resultado final. Não é à toa que os esboços de Leonardo são peças importantíssimas nas exposições itinerantes que percorrem o mundo e demonstram suas invenções e, principalmente, seu processo de criação.

Em suma, pode até parecer contraditório, mas com sua pintura revolucionária, “mal-feita”, “mal-acabada”, o que Manet desejava era apenas o sucesso acadêmico convencional e o reconhecimento “oficial”, o do salão, com suas honras, condecorações, medalhas e prêmios, o que Bourdieu (1998) chamaria de “bugigangas simbólicas” (p. 59). Pois, como pudemos constatar, a participação no salão era o que tornava o pintor “autorizado”, acreditado, lhe assegurando assim, uma clientela e uma colocação no mercado.

A esse respeito, ao criticar a ênfase dada pela educação aos títulos e credenciais, acrescenta Silva (1996): “A pessoa torna-se aquilo que o título, o certificado, a credencial diz que ela é. Ela se torna o que é pelo fato de ela mesma acreditar nisto, assim como pelo fato de a própria sociedade, os outros acreditarem nisto” (p. 17).

Referindo-se aos salões, Bourdieu (2002), comenta que, a arte acadêmica estava inteiramente organizada tendo em vista a comunicação de um sentido. Esse sentido é o Estado, detentor do monopólio da *violência simbólica*, legítima, o qual tem o poder de dizer quem é pintor e quem não o é, o que é pintura e o que não é (p. 275 e 276).

De acordo com esta lógica, é por meio da academia e das instituições de ensino, que o *poder simbólico*, invisível, é colocado a serviço do Estado. A academia podia, neste sentido, controlar o acesso do pintor ao mercado, visto que era a academia quem tinha o poder de decidir a sua admissão ou não ao salão, através de um júri por ela designado. O monopólio

acadêmico estava até então, assentado em toda uma rede de crenças, que eram, de acordo com Bourdieu (2002),

...crença dos pintores na legitimidade do júri e de seus veredictos, crença do Estado na eficiência do júri, crença do público no valor da marca acadêmica... são crenças que se desmoronam pouco a pouco, arrastando para a ruína o capital simbólico que elas fundamentam (p. 277).

Entretanto, por volta de 1880, o prestígio do salão foi declinando. Os mecanismos que levaram a essa bancarrota do *capital simbólico* foram muitos, como as exposições isoladas que os artistas passaram a fazer, o Salão dos Recusados, as críticas incansáveis dos artistas contra o júri e, também os negociantes de arte começaram a desempenhar um papel fundamental ao expor e vender arte de correntes não-oficiais.

A quebra desse paradigma foi um golpe fatal para a Academia de Belas Artes, considerada até então, no dizer de Bourdieu (2002), “a guardiã dos verdadeiros, dos únicos princípios do belo” (p. 277). Este fato contribuiu para a proliferação de um meio artístico onde os pintores começaram a ser valorizados por suas audácias inovadoras, como no caso de Picasso. O universo destes pintores institui-se, pouco a pouco, como um campo que eliminava qualquer referência a uma autoridade suprema.

Mas, as tradições artísticas do passado, muitas das quais já atravessaram dois milênios, foram tão marcantes que os próprios artistas admitem-no sem constrangimento, pois os artistas não criam num vazio, eles são constantemente estimulados por outros artistas e por estas tradições. Para Woodford (1983),

mesmo ao reagirem contra as tradições, os artistas mostram dependência dela. É o solo de onde eles brotaram e no qual se desenvolveram e é dele que extraem seu alimento... mesmo os inovadores mais surpreendentes, são profundamente sensíveis à tradição (p. 75).

A autora referida cita Picasso como exemplo, pois este, a despeito de seu espírito imensamente inovador, também revigorava-se e buscava idéias voltando-se aos mananciais da tradição ao pintar *Guernica* e inúmeras outras obras. E, da mesma maneira, inúmeros outros pintores foram influenciados por seus predecessores e apoiaram-se na tradição da arte ocidental.

Talvez por esse motivo, para quebrar esse paradigma, Picasso faça parte do grupo dos primeiros protagonistas da mudança que viria no século XX. Aos quinze anos sua obra mostra que Picasso já pintava com a precisão fotográfica de um Leonardo e, quando tinha dezenove anos resolveu mudar para Montmartre, em Paris, então centro das artes, e realizar sua primeira exposição individual nesta cidade.

Nesta exposição Picasso percebeu que o público gostou e, até admirou suas obras mas, não demonstrou o entusiasmo que ele esperava. E a crítica, igualmente, não manifestou grande interesse e entusiasmo. O que aconteceu foi que Picasso, nesta sua primeira exposição em Paris, não conseguiu vender o número de telas que esperava, o que, para ele, significou um fracasso, pois nesta época ele precisava vender seus quadros para sobreviver.

Foi então que, Picasso refletiu e deduziu que o que ele havia mostrado não trazia nada de realmente novo e inovador e, portanto, de interessante e surpreendente para um público habituado a admirar arte. Deduziu que o que ele havia mostrado, além de parecer um pouco com o que outros artistas franceses haviam feito, já vinha sendo visto desde sempre. Inclusive algumas de suas primeiras pinturas correspondem à organização formal grega.

A partir daí Picasso quebra as regras pictóricas estabelecidas distorcendo, deformando, destruindo as figuras e mudando radicalmente o seu trabalho, a sua obra, o seu processo de criação, os seus materiais, as suas cores e a sua maneira de expressar-se pictoricamente. Desse

modo ele começou a desconstruir o cânone do belo, do gosto, enfim, como refere Venezia (1996), “foi então que algo aconteceu! As pinturas de Picasso mudaram. Seu trabalho tornou-se diferente do de outros artistas” (p. 12).

Picasso passa então a recriar o mundo a sua volta, sem imitar a realidade. Aí vieram as fases azul, rosa, negra, o Cubismo³⁴ e as colagens, quando o público colecionador começou a investir e adquirir suas obras. Enfatiza Venezia (1996) que, “por centenas de anos, os artistas haviam tentado reproduzir com exatidão o que viam. Então Picasso começou a pintar pessoas e objetos que não pareciam naturais” (p. 20), orgulhando-se de desenhar como as crianças e de pintar as coisas como as imaginava e não como as via.

Este artista dominava a arte de pintar com precisão realística, mas preferiu inventar novas formas a continuar a perpetuar as antigas. Na compreensão de Spence (1998),

Em 1907 o espanhol Pablo Picasso pintou um quadro que quebrava todas as regras da arte dos últimos quinhentos anos. O quadro, *As Senhoritas de Avinhão* teria tanta repercussão quanto qualquer das invenções de seu tempo (p. 2).

Este quadro, que inicialmente foi chamado de *O Bordel*, mas ficou conhecido como *As Senhoritas de Avinhão*, foi o prólogo do movimento chamado Cubismo, sendo uma obra que serviu para romper com a tradição da pintura realista, aquela na qual os artistas aplicavam técnicas que, no dizer de Spence (1998),

...“enganavam” os observadores, fazendo-os pensar que o que viam era uma extensão real do mundo, não uma superfície plana. É claro que se tratava de uma ilusão. Essas convenções artísticas se mantiveram até o século XX (p. 17).

³⁴ O Cubismo é considerado um dos movimentos mais significativos da história da arte moderna ocorrida no século XX, Conforme Strickland (2002), “no Cubismo, Picasso quebrou as formas para recombina-las de várias maneiras. Sua contribuição mais significativa – com a ajuda de Braque – foi a invenção do Cubismo, a maior revolução na arte do século XX” (p. 134 e 136). No período cubista Picasso pintava figuras fragmentadas, como se fossem vistas de vários ângulos diferentes ao mesmo tempo.

Nesta linha de argumentação, não é sem motivo que a maioria da população, aquela que tem pouco acesso à arte, considera a arte contemporânea algo de difícil compreensão, pois esta população traz introjetado o cânone pictórico clássico, o qual está profundamente enraizado. E, a arte contemporânea não exalta o ideal de harmonia e beleza clássica, aquele que tem raízes na Grécia. Assim, na análise de Spence (1998),

...em *As Senhoritas de Avinhão* a ruptura radical com a pintura tradicional é evidente: não se pode mais compreender o quadro como uma extensão do mundo, não há perspectiva para dar à pintura profundidade, não há a tentativa de criar a ilusão. Picasso havia recriado a arte da pintura (p. 17).

Como se pode constatar, as pinturas e esculturas de Picasso abalaram todas as regras da convenção artística. Afirma Spence (1998), que “Picasso recriava o mundo à sua volta, mas não imitava a realidade” (p. 18). Tais exemplos servem para reafirmar a significativa influência que a estética da antiguidade clássica exerceu ao longo da história da arte e, conseqüentemente, da educação em arte. A esse respeito é oportuna a afirmação de Furió (2000):

...es evidente que las clases cultivadas³⁵ tienen más posibilidades de saber apreciar cualquier cosa de una forma *específicamente estética* – porque les han *enseñado* a hacerlo y lo han *aprendido* – que las clases populares, menos preparadas para hacer estos *ejercicios formales*. Este hecho no es independiente de otra observación..., que la pintura moderna gusta más a las clases cultivadas que a las clases populares (p. 377).

Está claro, segundo esta linha de argumentação, que o interesse das pessoas pela arte pode ser ensinado e, conseqüentemente, aprendido, dependendo da preparação prévia que estas pessoas receberem. Numa interpretação particular, igualmente fui profundamente tocada

³⁵ Segundo Furió (2000), “na designação de Bourdieu e Darbel, classe cultivada seria um sinônimo de classe alta, superior ou privilegiada” (p. 375).

pela arte clássica, introjetada pelo ambiente em que me desenvolvi, o que se refletiu em muito da minha atividade artística, tanto como artista plástica, como quanto professora de arte. Lembro-me de que a primeira exposição de arte que visitei, ainda criança, na cidade onde nasci e resido ainda hoje, foi uma grande exposição de reproduções que faziam um passeio por toda a história da pintura, e o que mais me chamou a atenção foram os clássicos renascentistas.

O local desta mostra itinerante ocorrida em meados da década de sessenta era o Clube Cultura Artística de Cruz Alta, onde hoje funciona uma ampla academia de ginástica, mas recordo-me de ter visitado esta por duas vezes, a primeira acompanhada pelas professoras e colegas de aula e, depois, sozinha. Provavelmente foi a primeira vez que vi a *Monalisa*³⁶! Creio que ainda tenha, guardado em alguma gaveta, o catálogo da exposição, onde constava a foto das obras, o título, a autoria, as dimensões e a técnica de pintura.

Com este recuo no tempo pode-se perceber o quanto as figuras idealizadas da pintura convencional, deixaram marcas profundas em toda a arte que veio depois, em todas as épocas, inclusive ainda nos dias atuais. De maneira que toda a retrospectiva feita aqui foi necessária para que, ao nos distanciarmos para tempos mais antigos possamos entender as raízes das concepções estéticas e, principalmente, compreender a história de ruptura destas. Entretanto, como refere Macdonald (1996), “de certa forma a antiga civilização grega continua viva ainda hoje, quase 2500 anos depois” (p. 42).

³⁶ A *Monalisa* ou *Mona Lisa* ou *La Gioconda*, é o mais célebre retrato da história da pintura ou seja, é provavelmente a pintura mais conhecida no mundo. Supostamente é o retrato de uma mulher, pintado por Leonardo da Vinci entre 1503 e 1507, mas que por vezes também é considerado um auto-retrato.

Conseqüentemente, sob este prisma, a estética clássica³⁷ grega foi se repetindo através dos tempos até por exigência do gosto das sociedades posteriores, na arquitetura, na escultura e, também nas artes pictóricas.

Quanto à pintura brasileira, durante longo período esta viveu fortemente sob influência da produção européia, tendo se iniciado tão logo os primeiros portugueses desembarcaram no Brasil. Como a pintura se desenvolveu apenas com a finalidade de decorar as igrejas, inspirando-se em gravuras religiosas espanholas e italianas, o destaque nas artes visuais ficou com a escultura e a arquitetura. Foi o caso do artista mineiro Antônio Francisco Lisboa³⁸, o Aleijadinho, que destacou-se na arquitetura e escultura barroca brasileira, trabalhando com matéria-prima essencialmente nacional, como madeira e pedra-sabão em suas obras, cujos desenhos foram inspirados em ilustrações bíblicas e gravuras estrangeiras vindas da Espanha, da Itália e Portugal. Como referem Rego e Braga (1999),

Esse artista baseou seus trabalhos em modelos trazidos da Europa por artistas portugueses e por viajantes que chegavam a Minas atraídos pelo ouro[...] Seus amigos das irmandades religiosas lhe emprestavam missais e bíblias ilustradas. Lia os textos e se encantava com as gravuras e ilustrações. Foi assim que ele conheceu o mundo: sem sair de Minas Gerais. Sua única viagem foi ao Rio de Janeiro, em 1776. Ali apreciou trabalhos artísticos elaborados em pedra trazidos de Lisboa (p. 4, 6 e 7).

Pode-se afirmar que, apesar de ter sido um artista emancipado, que se expressava livremente, Aleijadinho também sofreu a influência dos ideais estéticos estrangeiros, os quais são visíveis em sua obra, principalmente na mais conhecida: *Os Profetas*³⁹, doze esculturas

³⁷ A busca do ideal de beleza na pintura é chamado “clássico” porque determinou os padrões de perfeição técnica: equilíbrio, proporção, harmonia...

³⁸ O Aleijadinho nasceu em Vila Rica, primeiro nome da atual Ouro Preto, por volta de 1730 / 1738 e morreu em 1814.

³⁹ Segundo Rego e Braga (1999), “*Os Profetas*, que muitos dizem ser os inconfindentes... representam heróis, jovens e senhores que gesticulam, observam, ordenam, se indignam, sofrem, aclamam e sonham” (p. 30).

em pedra-sabão que foram esculpidas entre 1800 e 1805 e que estão no adro da Igreja de Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas do Campo.

Desta maneira “todas as principais tendências européias, às vezes rebatizadas ou alteradas, contaram com representantes entre nós” (COLEÇÃO ARTE NO BRASIL, 1986, p. 288). Entretanto, um marco que influenciou diretamente nos rumos da arte brasileira foi a Semana de 1922⁴⁰, o qual provocou mudanças fundamentais e uma troca de orientação na pintura.

Um fato relevante para a ruptura dessa dependência cultural e que não pode deixar de ser ressaltado foi que, antecedendo a Semana de 22, já em 1917 a pintora Anita Malfatti⁴¹ havia realizado uma exposição de seus quadros, obras estas que foram muito importantes no processo de renovação da pintura brasileira pelo impacto que causaram. Esta exposição de Malfatti, ao indicar caminhos ainda totalmente ignorados no Brasil, serviu de prelúdio à revolução que ocorreria em 1922, quando, a partir de então e com características próprias, a linguagem pictórica brasileira começa efetivamente a existir.

⁴⁰ Semana de 1922 ou Semana de Arte Moderna. Embora a maioria dos críticos da época não tenham percebido o profundo alcance do acontecimento, durante três dias – 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922 – artistas de vanguarda compareceram ao Teatro Municipal de São Paulo para fazer conferências, tocar músicas, expor quadros declamar poesias, em manifestações assinaladas por uma característica comum: o rompimento radical com os padrões acadêmicos. A partir daí surgiria uma arte autenticamente brasileira. Depois de quatro séculos de tímida obediência aos modelos artísticos importados da Europa (A PINTURA NO BRASIL, 1980, p. 5). Quanto ao termo “artistas de vanguarda” segundo a Enciclopédia Ilustrada do Conhecimento Essencial (1998), “‘vanguarda’ é um termo derivado do francês *avant-garde*, que designava um grupo considerado como o mais ‘moderno’ em determinado campo, nomeadamente entre artistas e escritores” (p. 41). “As vanguardas européias foram movimentos estéticos surgidos no século XX, que tinham características experimentais ou revolucionárias” (p. 88).

⁴¹ Anita Malfatti (1896 – 1964).

3 ENFRENTANDO A TELA

3.1 O Campo da Arte e os Cânones Estéticos

...el arte y la literatura deben verse como históricamente situados y producidos, y no como fruto de la divina inspiración de personas dotadas de un gênio innato (WOLFF, 1997, p. 13 e 14).

Sempre é preciso lembrar que, como destaca Wolff (1997), “El arte es un producto social” (p. 13). Da mesma maneira Bastide (1979), um dos pioneiros da Sociologia da Arte indaga:

...donde vêm nossas idéias sobre o belo? Elas não podem ser inatas, pois mudam com os lugares e os tempos; vêm, portanto, de fora, do exterior. Ora, para o artista o exterior é o meio e o momento em que vive, é a civilização à qual pertence e suas idéias não poderão, jamais, deixar de exprimir essa civilização (p. 15).

Nesta compreensão, formulou-se muitos mitos e crendices e, para repensar e revisitar este assunto é relevante analisar e discutir alguns conceitos-chave como o belo, a beleza, o feio, a feiúra, o dom, o talento, a fama, o gênio, o gosto, a inspiração, a criatividade, o julgamento, a arte e o artista, os quais permeiam todo o campo da educação em arte e que vigoram em nosso meio.

Os cânones estéticos têm uma longa história, que se iniciou no mundo antigo. Desde então, vêm sendo utilizados muitos elementos e ingredientes para a confecção e perpetuação

destes modelos. Destes, destaco aqui apenas os conceitos que são mais significativos para o contexto da temática investigada, conceitos estes ao redor dos quais se formaram muitas idéias equivocadas e distorcidas e que, por conta disso, provocaram acirrados debates estéticos.

Creio que estudar e discutir estes conceitos, detalhando-os melhor um a um, é uma questão obrigatória em qualquer enfoque que se faça sobre a educação em arte. Nesta linha de argumentação pesquisar as práticas de produção artística e seu ensino implica estudar as convenções estéticas que perpassam este campo e que são transmitidas através da educação, escolar ou não.

Nesta perspectiva, é útil discutir:

- O que se concebe por arte?
- O que é o bom gosto?
- O que é a bela arte?
- Quem define o que é e o que não é arte?

É nesta mesma lógica que interroga Bourdieu (2002):

- O que é que faz com que a obra de arte seja uma obra de arte e não uma coisa do mundo ou um simples utensílio?
- O que é que faz de um artista um artista, em oposição a um artífice ou a um pintor de domingo?
- Quem criou o criador como produtor reconhecido? (p. 287).

Estas concepções serão discutidas na seqüência e serão as perguntas-chave para a realização deste capítulo. No entendimento de Bourdieu (2002), estas noções são “produto de um longo e lento trabalho histórico, sendo que é o artista, juntamente com os agentes do campo artístico, o ‘produtor desse feitiço que é a obra de arte’” (p. 289). Neste espaço serão

levantados e problematizados diversos pontos de vista sobre os conceitos acima referidos, questionando o que existe por debaixo destes mitos, expondo um pouco dos processos históricos que implicaram na construção destes valores estéticos. Desta forma refere Wolff (1997) que:

Los significados ocultos del arte quedan al descubierto, y los intereses particulares de grupos específicos que están implícitamente sostenidos por aquéllos quedan claros. De ningún modo se trata de menospreciar las realizaciones como obras de arte de la pintura..., sino de establecer qué otros elementos extra-estéticos se inmiscuyen en lo que pretenden ser únicamente juicios estéticos (p. 44).

3.1.1 A Arte

Pode-se iniciar essa discussão pela própria noção do que seja a arte. Ao longo da História constata-se que esta palavra tem significados e usos diferentes, numa transmutação natural de seu conceito. Embora, como lembra Bastide (1979), “o problema das origens seja sempre um problema árduo e a ciência tenda cada vez mais a abandoná-lo” (p. 68).

Ao lançar a indagação sobre o que é a arte, não se pode deixar de citar Platão e Aristóteles, dois filósofos da antiguidade grega que, em seus escritos, lançaram os pressupostos básicos desse conceito. Em termos gerais, no entender de Costa (1998),

Platão tem uma concepção ontológica⁴² da arte. Ele a vincula ao ser supremo, ao sagrado, à verdade, à moralidade... a arte não deveria afastar-se da filosofia. Aristóteles tem uma concepção estética da arte. Ele a dessacraliza por dois motivos: primeiro porque a vincula ao efeito de prazer (prazer estético) que causa no receptor; segundo, porque a torna autônoma... libertando-a da representação de valores sagrados. A poesia ou mimese mostra-se com componentes independentes da filosofia (p. 13).

⁴² Segundo o Dicionário Brasileiro Globo. 30ª ed. São Paulo: Globo, 1993, a Ontologia estuda o ser em geral e suas propriedades transcendentais (p. 511).

Mas, como sublinha Trevisan (1990),

Talvez mais importante seja persuadir as pessoas de que a arte é, antes de mais nada, uma experiência ao alcance de qualquer indivíduo, e que o estudo de sua história e da estética reserva surpresas aos que desejam penetrar-lhes a intimidade (p. 9).

Como se pode perceber este é um debate que vem se arrastando há séculos, dos gregos aos pós-modernos, e não há uma única resposta. Desta maneira, são muitas as tentativas para definir o que é a arte. Para o pintor cubista Fernand Léger⁴³ “a arte consiste em inventar e não em copiar” (In: STRICKLAND, 2002, p. 138). O entendimento do que seja a arte sempre foi definido com base em certas regras que outros estabeleceram antes de nós, existindo assim, um modelo, um cânone do que é a arte (estamos falando de arte pictórica) e do que é o artista que vem se consolidando desde a arte dos antigos gregos. Como relatam Kris e Kurz (1982),

Los escritos sobre el arte y los artistas se hallan impregnados de esta idea. Mander (1906), que pone palabras de alabanza para Geertgen tot Sint Jans em boca de Durero, le hace decir: “En verdad ya era pintor en el seno de su madre”, añadiendo que “con esto quería decir que estaba destinado a serlo por la naturaleza antes de nacer”. En los *Diálogos* de Francesco da Hollanda hallamos a menudo la opinión de que el auténtico pintor nace ya así: los nobles pueden ser creados por el Emperador, pero los pintores sólo por Dios (p. 56).

Percebe-se, no dizer de Kris e Kurz, a idéia que fazem da arte as pessoas com pouco esclarecimento estético. Mas, como pergunta Trevisan (1990),

...que dizer da sacralização das obras de arte? Numerosos quadros, hoje entronizados em museus, palácios e templos, foram na sua origem objetos manipulados, vendidos, admitidos, recusados... Cada um deles resultou de uma decisão do artista que, ao criá-los, titubeou, tirou isto, colocou aquilo. Numa palavra, são produções humanas como quaisquer outras (p. 66).

⁴³ Fernand Léger (1881 – 1955).

Freqüentemente, esse mito, essa lenda, essa crença socialmente construída, da arte como algo sagrado, compartilhada por grande parte dos estudantes, é alimentada, confirmada e reforçada pela escola, na maioria das vezes, ao invés de ser contestada. E, desta forma, esses mitos e verdades tomados como dados e naturais, foram cristalizando-se ao longo dos tempos. Esse pensamento é condizente com o que afirma McLaren (1997), segundo o qual “as escolas reproduzem desigualdade e injustiça” (p. 197). A arte moderna e a contemporânea desconfia, questiona, abala e coloca em xeque esse raciocínio. E pergunta: quem determinou esse cânone? Como se sabe, é no Renascimento que ressurgem e renascem os paradigmas formulados pela antiguidade clássica.

Em suma, é relevante esclarecer que estabelecer uma definição de arte, no entender de Richter (2003), “foi uma tarefa muitas vezes tentada por grandes pensadores da humanidade, e não alcançada, pois a arte apresenta sempre novas facetas, novas concepções” (p. 201).

3.1.2 O Artista

En el mundo del arte pocos temas están tan sometidos a lugares comunes y la exageración como el de la figura del artista... y los grandes creadores se presentan a menudo como algo intocable e incuestionable (FURIÓ, 2000, p. 238).

No pensamento do historiador de arte Furió, constata-se o quanto a idéia que se tem do artista é uma imagem estereotipada, a qual equipara o poder do artista ao poder de um mago, de um ser divino: a isto se chama mitificação. Neste entendimento, em termos de educação em arte, seria conveniente desmitificar os artistas consagrados e famosos, pois como enfatiza Trevisan (1990), “se dessacalizarmos, porém, as obras, deveremos desmitificar também o

artista” (p. 66). Segundo este enfoque, muitas vezes se olha para o artista, como refere Wolff (1997), “como un personaje al margen de la sociedad, excêntrico, aparte de las condiciones generales de la gente corriente en virtud del don de su gênio artístico” (p. 24).

A posição adotada por Wolff é contrária à noção mítica da arte como criação do gênio que transcende a existência, a sociedade e a época, demonstrando que a arte deve ser vista dentro de um contexto histórico e, como nos lembra Ostrower (2002), “os atributos de genial, original e inovador como qualidades que caracterizam a criação, nos foram legados pelo Renascimento” (p. 133).

Neste sentido, o de que o artista trabalha e cria sob uma inspiração divina, dá para citar aqui o caso de Michelangelo, o qual possuía uma religiosidade tão acentuada que o levava a acreditar que sua criatividade era uma inspiração divina. Por conta disso foi chamado de *O Divino*. Como refere Strickland (2002), “foi Michelangelo quem mais contribuiu para elevar o *status* da atividade do artista” (p. 36). Por outro lado e já em outra época, é oportuno citar o pintor norte-americano Eakins⁴⁴ (In: STRICKLAND, 2002), no que diz respeito a ser artista: “Odeio afetação⁴⁵” (p. 86).

Quanto à questão da genialidade e sua relação com a inspiração divina é relevante discutir a relação existente entre a idéia de gênio e a idéia de divino. Possivelmente, como já foi citado, esta relação venha sendo difundida desde a época renascentista, embora tenha as suas origens na teoria da arte de Platão, quando este vincula a arte ao campo do sagrado e do ontológico.

Como na época renascentista o artista foi respeitado como um ser divino, esta idéia vem sendo reforçada desde então, daí a ligação entre o genial e a inspiração divina. Kris e Kurz (1982), alertam para o fato de que:

⁴⁴ Thomas Eakins (1844 – 1916).

⁴⁵ Afetação no sentido de presunção, pretensão, pretensão de alguém considerar-se “divino”.

De acuerdo con esta idea somos testigos de que en el Renacimiento prevalece la opinión de que la creatividad artística no está determinada por el aprendizaje o la práctica, sino por una cualidad especial, la de los griegos. Esta idea toma cuerpo en la expresión de que el artista nace artista (p. 56).

Nesta lógica, o interesse por este tema de investigação provém da constante busca pela dessacralização do artista e do conhecimento artístico, porque nós, latino-americanos, algumas vezes ainda somos vistos como não autorizados e não legitimados para produzir arte pictórica. São regras que vêm sendo construídas socialmente, internalizando nos educandos que o que é bom, o que é bem feito e, portanto, legítimo e autorizado, é o que vem de fora do país. E, a educação em arte tem tido dificuldade em sair fora dessa tendência, a de contemplar os clássicos europeus.

Nessa perspectiva, muita gente vai até lá para buscar referências, buscar idéias e contemplar o que foi feito ou é feito lá. Só que esta é uma visão muito colonialista do conhecimento e a exclusão estética se dá muito por causa das classes dirigentes, que definem o que é arte e o que não é arte. É importante quebrar essa hegemonia do conhecimento localizado em determinado lugar, isso vai ampliar o horizonte de nossos educandos.

3.1.3 O Dom, o Talento e o Gênio Artístico

No cabe duda de que hay artistas de talento precoz, pero el alcance de esta predisposición no es independiente del tiempo histórico, y por tanto de las oportunidades y condiciones con las que el artista debe trabajar (FURIÓ, 2000, p. 244).

Outro alvo a ser posto em discussão, refere-se à questão do “dom” e do talento, sendo que este, com certeza é um assunto que impõe muita prudência. Os relatos segundos os quais o talento de determinados artistas já era evidente desde a infância, como um dom natural e

não como uma habilidade aprendida, se tratam, evidentemente como constata Furió (2000), de “una falsificación histórica” (p. 238).

Na história dos pintores bem-sucedidos e famosos, geralmente consta a figura de um mestre e é realçada as muitas “horas de vôo” às quais estes artistas dedicavam ao seu ofício. Entretanto, como enfatiza Furió (2000), “el romanticismo o el deseo de mostrar la imagen de superioridad del artista hay difundido la idea del talento innato y del artista autodidacto” (p. 245).

Segundo esta argumentação, constata-se que o mito do artista autodidata foi instituído como uma maneira de apresentar este profissional como um ser superior, cujas aptidões seriam virtudes próprias e naturais. Esta questão do dom e o grau em que o talento do artista é inato ou aprendido foi objeto de pesquisa por parte de Bourdieu. A respeito da opinião de Bourdieu sobre este assunto, opinam Nogueira e Catani (2002):

...rompendo com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais e ensejando – de modo praticamente pioneiro – a crítica do mito do “dom”, o autor desvenda as condições sociais e culturais que permitiram o desenvolvimento desse mito (p. 9).

Já na concepção de Ruskin (In: Efland, 2002), “pocos reciben el don de la capacidad de invención, y es algo que no se puede enseñar porque es un don divino” (p. 202). Desta forma, este é um tema bastante complexo, sobre o qual normalmente paira um misterioso silêncio, silêncio este que, em se tratando de pintura, poucos se encorajam quebrar, pois aos olhos das pessoas menos esclarecidas esteticamente certas afirmações podem soar como heresia, blasfêmia e disparate. Ao abordá-lo, tenho a consciência de estar tocando numa questão ousada, intocável, porque é um campo onde raros têm a coragem de tirar o véu dos olhos e de adentrar. As pessoas têm dúvidas se este é um atributo o qual já se nasce com ele,

como um predisposição ou potencialidade congênita , ou se é adquirido, ou ainda, as duas coisas.

Nesta perspectiva, quando falamos no talento de um pintor, na maioria das vezes pensamos que esta é uma aptidão que ninguém possa adquirir ou aprender e que, conseqüentemente, nenhuma escola seja capaz de ensinar. Mas, contemporaneamente é coerente pensar na aptidão do talento como algo que pode e deve ser desenvolvido e burilado através da aprendizagem. A esse respeito vemos algumas abordagens. Na obra *Sociologia del Arte* (2000), Furió afirma:

Ciertamente, Picasso fue un artista de talento, lo que ya demostró en su niñez. Pero Picasso no hubiera podido desarrollar este talento de la manera en que lo hizo si hubiera permanecido toda su vida en Málaga, la ciudad donde nació, y no hubiera aprovechado las posibilidades de aprendizaje y difusión que le ofrecieron Barcelona y París, ciudades a las que se trasladó en un momento histórico y sociocultural especialmente adecuado (p. 29).

Da mesma forma Furió (2000) cita o exemplo de Rafael, dizendo que se ele tivesse morrido em 1503, aos vinte anos, provavelmente seu nome não houvesse sobrevivido: “Fue el contacto con el ambiente florentino, con Leonardo y Miguel Ángel, lo que realmente puso a prueba sus capacidades, permitiéndole evolucionar dejando atrás al Rafael provinciano y peruginesco⁴⁶” (p. 29).

Deduz-se, assim, segundo esta lógica, que o talento tem muito a ver com dedicação e empenho. Mas, para que isso possa se concretizar é necessário que as pessoas conscientizem-se dos próprios talentos e da própria capacidade, pois a maioria ignora. Com referência ao conceito de gênio, Wolff (1997) cita Hauser:

⁴⁶ O termo “peruginesco” refere-se a Perugino (1445-1523), pintor italiano que exerceu grande influência nos artistas do final da Renascença. Seu aluno Rafael aprendeu com ele a harmonia do estilo e a clareza da composição (ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA DO CONHECIMENTO ESSENCIAL, 1998, p. 161).

La idea de genio como don de Dios, como fuerza creadora, innata e intransferible, la doctrina de la ley personal y excepcional que puede y debe seguir el genio; la justificación de la individualidad e intención del artista genial: esta línea de pensamiento surge por primera vez en la sociedad del Renacimiento que, debido a su naturaleza dinámica y penetrada de la idea de competencia, ofrece al individuo mejores oportunidades que la cultura autoritaria de la Edad Media (p. 41).

Neste enfoque são as idéias míticas que nos fazem pensar que o gênio artístico, no entender de Kubler (In: FURIÓ, 2000), “es como una disposición congénita y como una diferencia de clase innata entre los hombres” (p. 29 e 30). Portanto, é relevante procurar e buscar a queda desse pensamento mítico, visando o declínio da aura que cerca o dom, o talento e o gênio artístico.

3.1.4 O Gosto

Um outro tema de extrema importância destacado nesta investigação refere-se à questão do gosto. De uma certa maneira, como destaca Bastide (1979), “a constituição de uma coação estética” (p. 176), deve-se ao fato de que, muitas vezes, o gosto de uma determinada sociedade leva o artista a dar continuidade aos motivos e temas que agradam a essa sociedade. A respeito desta questão, este autor ainda afirma que,

Existe, portanto, em cada técnica e em cada estilo, uma série de leis em ação, conduzindo com seu determinismo estético o criador de arte e impelindo-o numa direção determinada. E como essas coações se exercem sempre a uma época dada, o determinismo estético merece, com razão, o nome de determinismo coletivo (p. 179 e 181).

Este determinismo coletivo é o que leva Bastide a concluir que a arte constitui uma verdadeira instituição social, o que, conseqüentemente, o leva também a crer na existência de

uma estética sociológica. Como enfatiza este autor, “são os conquistadores que impõem suas estéticas” (p. 137).

Nesta lógica, o gosto de uma sociedade, frequentemente, induz e obriga o artista a criar segundo esse gosto da época. Essas são as razões pelas quais as correntes de gosto vão mudando através dos tempos, sendo esta uma questão que foi bastante pesquisada e discutida por Bourdieu (2000) na obra *La Distinción: criterio y bases sociales de gusto*.

Esta obra, que investiga a formação dos juízos de gosto, é um ponto de referência importante quando se trata da questão do gosto. Nela, Bourdieu pontua que, “los sujetos sociales se diferencian por las distinciones que realizan – entre lo sabroso y lo insípido, lo bello y lo feo, lo distinguido y lo vulgar – en las que se expresa o se revela su posición” (contracapa). No entender de Bastide (1979),

É evidente que nosso gosto depende em primeiro lugar do agrupamento de que fazemos parte: o habitante da zona rural não sente o belo como o cidadão, o operário como o burguês. Mas o gosto é mais influenciado pela nossa formação, que pela nossa posição no interior de uma estrutura social (p. 87).

Sob este prisma, os gostos são parte do *capital cultural* e das distinções sociais, podendo, por vezes, servir como indicadores da posição que as pessoas ocupam na sociedade. Ao reconhecermos a idéia de que o gosto está diretamente associado ao poder econômico, no entender de Caldas (1988), “estamos admitindo ser o gosto, antes de mais nada, uma questão de classe social” (p. 13).

Em sua obra *Uma Utopia do Gosto*, Caldas discute os critérios que são usados para se estabelecer a dicotomia do “bom” e do “mau gosto”. Vejamos a ótica deste autor:

Há um outro gosto estético, uma outra concepção do belo, um outro conjunto de valores que formam uma outra estética tão importante quanto aquela estética e a concepção do belo consagradas pelo erudito. Não há também uma estética cientificamente precisa para termos como parâmetro e julgarmos o “bom”, o “ruim”, o “feio”, o “belo”, e assim por diante (p.85).

Sob este aspecto é preciso muita cautela, pois como as estéticas estão permeadas pelos valores de classe, os gostos são diferentes, sendo útil debater as questões levantadas por Caldas (1988) como: “quanto mais culto, mais próximo do ‘bom gosto’, quanto menos culto, mais próximo do ‘mau gosto’” (p. 86).

3.1.5 O Belo e a Beleza

Outro conceito a destacar, igualmente nos próximos parágrafos refere-se à beleza. Neste sentido é útil abrir um diálogo, para problematizar o que é “o belo” e o que é “o bonito”, visando discutir a construção cultural do conceito através dos tempos e os preconceitos com os quais nos deparamos no cotidiano.

Falando em beleza, merece aqui alguns comentários a questão da feiúra, pois ao abordar o belo e a beleza, é impossível não abordar “o feio e a feiúra”. Como provoca Strickland (2002), “toda arte profundamente original, disse o crítico Clement Greemberg, parece feia à primeira vista” (p. 98). A obra de Picasso intitulada *As Senhoritas de Avinhão* (1907), pareceu tão feia à primeira vista e foi tão criticada que ele teve que escondê-la por um certo tempo. Sobre este episódio, Spence (1998) acentua:

Poucos amigos e conhecidos de Picasso viram *As Senhoritas de Avinhão*. E nenhum deles conseguiu entendê-lo. Nem mesmo seus amigos mais chegados. Picasso sentiu-se isolado... O jovem comerciante de arte Daniel Kahnweiler pareceu ter reconhecido o valor do quadro, mas declarou: “a pintura... choca a todos como alguma coisa insana, monstruosa” (p. 17).

Esta tela não foi bem recebida e só seria mostrada ao público muitos anos mais tarde e, mesmo assim foi recebida com indiferença. Na compreensão de Velloso (2004), citando o professor, estudioso e escritor italiano Umberto Eco em a *História da Beleza*, “a arte sempre foi o principal meio de documentação da beleza, porque foram artistas, poetas, romancistas que nos contaram através dos séculos o que eles consideravam belo e que nos deixaram seus exemplos” (In: REVISTA ÉPOCA, 2004, p. 143).

Segundo esta jornalista, a análise de Eco nesta obra, vai além da pintura, se estendendo à arquitetura, à fotografia, à publicidade e à moda; mostrando o quanto os padrões de beleza se alternaram ao longo dos tempos e, embora em todos os séculos se tenha falado da beleza da proporção, o sentido dessa proporção foi mudando.

Como exemplo do belo de cada século, Eco cita a figura da Vênus, a qual foi retratada de formas muito diferentes em cada época. No século II a.C., a Vênus de Milo é o maior símbolo da beleza e das proporções gregas, mais tarde retomadas pelos artistas da Renascença. Até que, em 1907, Pablo Picasso rompe com esses padrões ocidentais e, para pintar suas mulheres cubistas, vai buscar inspiração nas máscaras africanas. E, desta forma, a idéia de beleza muda de sentido de acordo com a época e as revoluções artísticas.

Enfim, é importante assinalar que, a chamada beleza grega, a beleza da proporção presente nas esculturas dos séculos anteriores a Cristo e retomada pelos artistas da Renascença foi mudando através do tempo, o que significa que os padrões estéticos são variáveis. Como refere Furió (2000), “desconfiaría de alguien que creyera que el arte no tiene nada que ver con la política o con el dinero, o bien que considerara que los gustos y los valores artísticos son independientes del medio social” (p.13).

Após analisar o pensamento de Furió constata-se a relevância da escola como um espaço de esclarecimento político e cultural, onde seja atribuído à educação em arte um caráter emancipatório.

3.1.6 A Criação, a Criatividade e a Inspiração

Quanto ao conceito de criatividade e inspiração é oportuno começar pelo pensamento de Wolff (1997).

La mistificación que envuelve al trabajo artístico y lo aísla como algo diferente, y generalmente superior, de otras formas de trabajo, puede combatirse demostrando que todas las formas de trabajo son (potencialmente) creativas... (p. 27).

Sob esta visão, considerar a atividade artística como um trabalho extraordinariamente diferente é uma noção errônea que foi se criando ao longo da História, pois o trabalho artístico, na ótica aqui abordada, é similar a qualquer outra atividade. Como realça Ostrower (2002),

A criação deriva de uma atividade básica da pessoa. Não se trata de momentos singulares, “momentos de inspiração”, nem fora nem dentro do trabalho. O indivíduo não precisa “buscar inspirações”. Ele se apóia em sua capacidade de intuir nas profundezas de concentração em que elabora o seu trabalho (p. 74).

Constata-se assim, que os mitos e os devaneios que rodeiam a produção artística se mesclam de diferentes posturas. Nos alerta ainda Ostrower (2002),

Pensar na inspiração como instante aleatório que venha a desencadear um processo criativo, é uma noção romântica. Não há como a inspiração possa ocorrer desvinculada de uma elaboração já em curso, de um engajamento constante e total (p. 72 e 73).

Neste enfoque, a desmitificação das noções tradicionais sobre a divina inspiração criadora, é uma das maneiras de desvendar as relações de poder que perpassam este campo.

Wolff (1997) enfatiza que:

...nos es práctico pensar que el trabajo artístico sea diferente de otros tipos de trabajo; por lo tanto, el resultado de una actividade práctica, incluyendo la creativa e innovadora de cualquier agente se origina del mismo modo en todos los campos de la vida personal y social (p. 14).

Desta forma, a criatividade segundo Wolff (1997), “se puede aplicar a cualquier tipo de actividade humana y no sólo a la categoría especial de la creatividad artística” (p. 33). Visto isso, é relevante desmitificar o conceito de criatividade, especialmente como se usa em arte. Ostrower (2002), argumenta que “...o vício de considerar que a criatividade só existe nas artes deforma toda a realidade humana. Enquanto o fazer humano é reduzido ao nível de atividades ‘não-criativas’, joga-se para as artes uma imaginária supercriatividade” (p. 39).

No caso das relações entre criatividade e aprendizagem, entre arte e educação, Brandão (2002) refere que “...a criatividade é também um ato transgressivo. Algo que, mesmo partindo de um código de regras de ação social, vai até além delas e se afirma como um teste dos limites do campo cujos símbolos mobiliza” (p. 186). Nesta linha de argumentação Brandão (2002), ainda alerta que crianças e adolescentes, quando “deixados a si mesmos”, produzem o que a escola nem de longe suspeita.

Ao pretender transferir para âmbitos sob seu controle a experiência da criatividade, a escola corre o risco de invadir domínios ainda livres da experiência infantil de lidar com o mundo, e submetê-los a regras e interesses que, em nome do ensino, destroem a arte. Que em nome da criatividade impedem o curso da experiência autônoma que é a condição de o próprio ato criativo ser realizante socializador (p. 181 e 182).

Neste enfoque, como pode ver-se, quando deixadas a si mesmas, é significativa a produção pictórica das crianças. Esta constatação leva a uma outra: a de que o professor de arte deve estar sempre repensando seus métodos e a maneira como sua orientação influi na expressão pictórica e plástica dos educandos. O professor de arte não pode desconhecer e desconsiderar esse enfoque.

A organização e o estudo dos conceitos vistos até aqui ajudam a aclarar pontos fundamentais tratados nesta investigação e levam à substituição da noção tradicional do artista como *criador* pela noção do artista como *produtor cultural*. Da mesma forma a palavra *criação* é substituída por *produção artística ou cultural* e, igualmente, a palavra *obra de arte* é substituída por *produto artístico*. No entender de Wolff (1997),

Es una forma de asegurar que el modo en que hablamos de arte no nos permite ni nos estimula a mantener nociones místicas, idealizadas y totalmente irreales sobre la naturaleza de esta esfera, que la sociología del arte há demostrado inaceptable (p. 162).

Esta afirmação de Wolff reitera que a criação não é um mistério, é um trabalho e, portanto, pode-se dizer uma *produção*. A partir das idéias destacadas aqui passamos a olhar a arte com outros olhos e não mais com a inocência de antes. E aí não se pergunta o que é a arte, mas sim o que é considerado arte.

3.1.7 Os Juízos de Valor, a Fama e a Reputação

Quanto à questão do valor e da qualidade da obra artística, Furió (2000) refere que, “sin embargo, el valor artístico es una *atribución de valor*, o, como diría Bourdieu, es una creencia creada en el campo artístico sobre el valor del arte” (p. 30). Neste caso pode-se citar um estudo que foi feito sobre a obra de Goya⁴⁷, quando foi posto em relevo as flutuações que teve a reputação deste artista desde o século XVIII até nossos dias. A esse respeito relata Furió (2000):

No es difícil darse cuenta de cuáles son los valores de la época romántica que convirtieron a Goya en modelo de románticos, por qué fue considerado impresionista por los impresionistas o incluso precursor del surrealismo. Igualmente es fácil de comprender por qué los puristas y academicistas, y los escritores más conservadores del siglo XIX, desaprobaban y criticaron su obra. No les gustaba su técnica libre y esbozada, su falta de respeto – decían – en los temas religiosos, o su morbosa fascinación por el horror y la fealdad (p. 30).

Como constata-se, os juízos de valor são dependentes das idéias, dos gostos e interesses das pessoas e grupos que os formulam. Por estarem condicionados pelo sistema de valores dominante do momento, estes juízos variam.

Neste sentido, os juízos de valor sobre a arte podem ser estudados sociologicamente e, de fato, estes juízos variam, entre outras razões, porque estão condicionados pelo sistema de valores dominante do momento. E, como afirmou Marx (In: GRANDES PENSADORES, 2006), “a sociedades se estruturam de modo a promover os interesses da classe economicamente dominante” (p. 43).

⁴⁷ Francisco de Goya (1746-1828). Pintor e desenhista espanhol, que em seus últimos anos produziu as chamadas “Pinturas Negras”, visões sombrias do medo e da crueldade humanas (ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA DO CONHECIMENTO ESSENCIAL, 1998, p. 146). Em 1792, a doença o encheu de compaixão para com o sofrimento alheio, produzindo imagens da desumanidade do homem para com o homem (CUMMING, 1998, p. 74 e 75).

Segundo esta ótica, é mister desvendar, pelo menos um pouco, a respeito da construção dos valores artísticos e das estratégias utilizadas para fazer com que determinadas obras sejam mais apreciadas que outras. Furió (2000) esclarece que “la rareza, por ejemplo, es una de las categorías que se utilizan para fundamentar el valor artístico. Esta rareza puede ser efectiva, pero también puede crearse artificialmente” (p. 22). Ainda quanto à fama, à reputação e ao renome de um artista, Furió (2000) acrescenta que:

En relación a la reputación artística, también existen condiciones que favorecen su perduración. Una de ellas, por ejemplo, es que la supervivencia de la reputación está estrechamente ligada tanto a la supervivencia del trabajo del artista como a la existencia de testimonios que recuerden su vida y su carrera (p. 22).

Como um exemplo é oportuna a opinião de Furió (2000), quando lembra que “la obra de Manet es generalmente considerada hoy como el inicio de la pintura moderna, pero en vida del artista, Zola fue el único crítico importante que la valoró positivamente” (p. 30). Neste entendimento, a maior parte das obras de Manet que foram recusadas nos Salões do século XIX podem ser vistas hoje nos museus mais visitados. Quanto a estas obras refere Furió (2000) que, “son las mismas. Lo que ha cambiado es la apreciación de su calidad, es decir, los juicios de valor” (p. 31).

Vê-se, desta maneira, que estes juízos dos quais fala Furió são dependentes das idéias, dos gostos e interesses das pessoas e grupos que os formularam. E, por estarem condicionados pelo sistema de valores dominante do momento, estes juízos de valor variam.

Como constata-se no cotidiano de sala de aula, somos nós, os professores de arte que reproduzimos, reforçamos e perpetuamos as obras de alguns artistas. Poucos são os professores que têm a coragem de discutir, debater e até de duvidar do que está posto, daquilo que foi instituído socialmente ao longo da história.

Philippe Dagen (2002), professor de História da Arte na Universidade de Paris I (Panthéon-Sorbonne) e também crítico de artes visuais do jornal *Le Monde*, é um desses corajosos. Ele ataca a indústria da contemplação e defende a liberdade de cada pessoa ter suas preferências e antipatias pessoais e estéticas. Na opinião de Dagen:

Não se pode sentir-se obrigado a gostar das mesmas coisas que todo mundo, dos mesmos filmes, das mesmas atrizes, dos mesmos quadros. Isso implica, por exemplo, a liberdade de pensar que a “Gioconda” é um quadro muito ruim. É melhor ter uma opinião pessoal pela qual estou pronto a combater do que não ter opinião nenhuma. A massificação conduz ao desaparecimento do julgamento pessoal (p. 7).

Não se trata aqui de contestar um homem inventivo como Leonardo, ou de duvidar dos valores estéticos que a *Monalisa* possui, mas sim de esclarecer para os nossos alunos sobre a necessidade de se ter uma opinião própria, não se deixando levar pela indústria do conhecimento contemplativo. Esse é um tipo de colocação antiglobalização, que precisa ter um alcance universal, pois vai na contramão do que vem sendo reproduzido na escola e, por isso, deve ser enfatizado pelos professores de arte. Porque, como já foi dito anteriormente, ninguém contesta nada e, talvez seja por isso, que tanta gente enfrente a fila no Louvre e não abra mão do direito de ver pessoalmente essa obra, a *Monalisa*, a qual constitui um mito, mito este construído e reforçado há mais de quinhentos anos e que sobrevive ainda hoje.

3.1.8 A Crítica de Arte

...el hecho de que la obra de los impresionistas franceses fuera “descubierta” y, por tanto, entrara en la “Historia del Arte”, se debió en gran parte a la aparición de un nuevo tipo de crítica de arte durante el siglo XIX que, a la vez, asimilaba esa nueva obra oficialmente rechazada y la vinculaba al nuevo mercado potencial de los compradores de clase media enriquecidos (WOLFF, 1997, p. 49).

Embora a história da crítica de arte tenha se iniciado com os gregos, Vasari (In: Furió, 2000), destaca que “o estímulo para a crítica de arte surgiu em Florença, na época renascentista, num ambiente onde se concentravam muitos artistas que competiam entre si para obter os melhores cargos, além de glória e fama” (p. 309 e 310). Entretanto, a crítica de arte como entendemos hoje, com opiniões expressamente escritas e publicadas em jornais, revistas, livros e em outros meios de comunicação, surgiu na França paralelamente aos salões de pintura. E foi através da opinião dos críticos de arte que muitos valores foram sendo estabelecidos. Como um exemplo, do poder e da influencia da crítica de arte, Efland et al (2003), relata que:

La costumbre de relegar el arte asiático y africano a unas pocas páginas al final del libro de texto de historia del arte es una forma evidente de favorecer el dominio del arte europeo y americano sobre las tradiciones artísticas no occidentales (p. 168).

Neste contexto surgiu a crítica de arte, a qual, inicialmente, não era realizada por profissionais, como hoje, quando o mínimo que se exige é que estes profissionais tenham conhecimentos especificamente artísticos, sobretudo sobre história da arte. Mas, não se pode esquecer que, como destaca Furió (2000),

...muchas revistas de crítica de arte o catálogos de exposiciones son publicaciones financiadas por los propios artistas y galerias. Por lo tanto, si tienen que pagar a una revista o a un crítico para que les haga un comentario, es poco probable que este no sea elogioso (p. 316).

Portanto, segundo este entendimento, os aspectos econômicos também são condicionantes da crítica de arte. Sob este enfoque, a atividade dos críticos é de fundamental importância no sentido de afetar a recepção ou não das obras de arte. Como exemplo, Wolff

(1997) cita John Ruskin e seu poder para desenvolver ou frear a carreira e a reputação de um artista e complementa que, “los prerafaelitas y Turner se cuentan entre los que deben gran parte de su éxito a los periódicos de arte de su época” (p. 55). Conforme Wolff (1997),

los juicios y valoraciones de obras y escuelas de arte, al determinar su consiguiente lugar en la literatura y la historia del arte, no son simples decisiones individuales y “puramente estéticas” sino acontecimientos socialmente posibilitados y socialmente contruidos (p. 55).

Conclui-se que as regras da qualidade estética são determinadas pelas classes dominantes, as quais ditam os critérios de avaliação e as estéticas “oficiais”. Entretanto, não existe nenhum critério de avaliação que permita declarar que determinados valores estéticos são mais válidos que outros, embora, no jogo de forças estabelecido pelas relações de poder, determinados valores estéticos se imponham mais do que outros.

3.1.9 Para Além dos Mitos

Com certeza, as análises feitas até este ponto não se exaurem aqui, até porque seria ingênuo querer dizer a última palavra, ainda mais se tratando de arte, uma área onde os conceitos estão sempre abertos e em mutação. Entretanto, estas abordagens fazem-nos compreender melhor como se construíram os valores estéticos, muitos ainda vigentes, colocando em relevo como funciona o mundo da arte, fazendo uma crítica sociológica do ensino da pintura.

Nesta compreensão, fica evidente que o caráter sagrado da arte nada mais é do que uma construção social, sendo útil deixar a descoberto esta constatação. Somos herdeiros da tradição grega, que cristalizou em nós seus cânones de perfeição formal. Conclui-se daí que

desde sempre se herdou essa aura. É uma noção quase que automática e, precisamos pensar muito antes de utilizar cada um destes conceitos tratados aqui, ou seja, é urgente a revisão e a redefinição do sentido destes conceitos, os quais sempre provocam debates acalorados e intensos.

Ao tentar fazer uma análise sócio-pictórica sobre os aspectos que foram socialmente construídos a respeito desta linguagem artística, a pintura, procuro desvelar e explicar de onde vêm e como se produziram tantas concepções ilusórias e equivocadas no campo estético.

De certa forma, foram esses mitos e crendices que ajudaram a construir o *habitus* de muitos professores de arte e, conseqüentemente, inspirado suas práticas pedagógicas. Entretanto, é possível colocar em ação práticas desmitificadoras e desmascaradoras que podem mudar a concepção que tanto os professores quanto os alunos têm a respeito da criação artística.

O presente tópico, que, de certa forma, se ocupou de abalar velhas crenças e de desmontar alguns mitos e “segredos” a respeito da arte e da criação artística, passou em revista questões que não se podem eliminar da história da arte contemporânea, sendo estas do máximo interesse para a educação em arte. Foi por este motivo que considerei relevante fazer um mosaico de citações de diversos autores, para que do cotejo destas idéias se possa iniciar uma reflexão.

Em suma e, parafraseando Forquin (1993), daria para dizer que há, igualmente no ensino da pintura, uma hierarquização: certas obras, certas maneiras de pintar ou de gostar de pintura seriam tidas por mais “legítimas” do que outras e o papel de uma sociologia do ensino pictórico seria o de analisar os mecanismos propriamente pedagógicos pelos quais a instituição escolar contribui para a perpetuação desta estratificação (p. 104).

Após estas reflexões, cabe ainda convocar aqui as palavras de Bourdieu (1988), segundo as quais “é a sociedade quem tem o monopólio do poder de consagrar. Assim como todo sagrado tem seu profano complementar, toda distinção produz sua vulgaridade” (p. 58).

É certo que daria para fazer uma tese sobre cada um dos conceitos tratados aqui, os quais se interrelacionam e se articulam e, por conta disso são conceitos indispensáveis em qualquer debate estético. Entretanto, não pude deixar de abordar cada um deles, por se tratarem de noções obrigatórias e fundamentais em qualquer estudo que se faça sobre a constituição do *habitus* do professor de arte.

Creio que, com este argumento, justifico a opção por abordar mas não esgotar nenhum destes conceitos, mas apenas levantar discussões e inquietações a respeito, limitando-me a esboçar apenas os contornos que considere mais relevantes e significativos para esta investigação. Este modo de pensar arte e a criatividade enfocados aqui, pode ter algo de decepcionante e até, imprevisito. Como afirmou o próprio Leonardo (In: MEDEIROS, 1978), “a pintura é ‘cosa mentale’” (p. 56).

Na mesma linha de entendimento, Fischer (1981), dirá que “o trabalho para um artista é um processo altamente consciente e racional, um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade dominada, e não – de modo algum – um estado de inspiração embriagante” (p. 14).

Sob esta ótica, a arte é uma atividade racional e não um ato místico, sendo que esta constatação pode não ser interessante para o próprio artista, que, na maioria das vezes, teme ter desestabilizada uma imagem que ele gostaria de conservar perante os outros. Nesta lógica, recusar os cânones impostos, levantar e discutir tais assuntos na aula de arte, fazendo uma revisão e uma reavaliação da história mítica da arte, não é focar um conteúdo vazio, mas sim possibilitar a ampliação do *capital cultural* dos educandos.

4 MESCLANDO PINCELADAS EMPÍRICAS E TEÓRICAS

Para analisar a compreensão de arte nas escolas, tanto dos professores quanto dos alunos e, também da comunidade em geral, realizei entrevistas com pessoas da comunidade escolar e de fora deste ambiente, fazendo um levantamento das palavras destas pessoas, de suas concepções, crenças, valores e saberes com relação à arte e à temática pictórica. Nestes diálogos e discursos cotidianos, aparece claramente a exclusão que é produzida pelo não domínio dos códigos estéticos.

No presente capítulo relato e descrevo algumas das investigações realizadas tanto no campo teórico como no campo empírico, fazendo, deste modo, a conexão e a interação da pesquisa teórica com a pesquisa empírica. Nesta mescla, minha intenção é refletir sobre a educação em arte à luz dos conceitos e idéias apresentados nos capítulos anteriores. Ao analisar os dados coletados, dividi os mesmos em duas partes: a primeira relata os dados coletados nas entrevistas realizadas com professores de arte e a segunda relata alguns ditos e metáforas, relacionados ao campo da estética que são correntes e usuais no cotidiano.

4.1 Entrevistas Abertas com Professores

A escola, ao inculcar disposições duradouras à prática culta, auxiliando decisivamente na transmissão do código das obras de cultura erudita, transforma as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso. Fecha-se o círculo que faz com que *capital cultural* leve a *capital cultural* (BOURDIEU & DARBEL, 2003, p. 10).

A realização do estudo teórico contribuiu de maneira significativa para a delimitação das questões a serem problematizadas na empiria. As entrevistas abertas, feitas individualmente, primeiramente foram gravadas e, após transcritas. Desta maneira, visando analisar e entender o que forma o *habitus* do professor de arte, as entrevistas abertas que foram realizadas com os professores levou em consideração os seguintes focos:

1 Características e identificação⁴⁸ dos professores – gênero, idade, formação, experiência docente em arte, se também exerce a atividade de produtor de arte, ou seja, se é pintor, artista visual, artista plástico ou que atividades costuma fazer/desenvolver;

2 Fatores que levaram a optar pela educação em arte – por quê? Algum exemplo? (Para explorar fatores ligados à família, à comunidade, à escola, ao ambiente...). Como foi a vivência em arte desde a infância até hoje? Algum artista famoso chamou mais atenção? Como era visto o belo por este artista? Concordas com isso? Compartilhas deste conceito de belo/beleza? Qual é a concepção de belo que tens hoje? E qual é a tua concepção de dom? Lembras de alguma exposição ou mostra de arte visual em especial?

3 Características da educação em arte – (Para explorar concepções e enfoques de arte e de educação de arte por parte do professor, qual é o entendimento sobre a educação em arte, o que trabalha, como trabalha, por quê trabalha);

4 Visões dos professores a respeito da produção de arte dos seus alunos – (Para explorar indicadores de uma “boa” e de uma “má” produção em arte). Sobre os alunos, poderias falar um pouco sobre eles? Eles são muito talentosos? E o que seria o talento?

⁴⁸ Para preservar a identidade das fontes, os nomes dos sujeitos são fictícios, designados pelas cores Rosa, Celeste, Branca, Violeta e Esmeralda. Todos os interlocutores confiaram-me o uso que seria feito de seus depoimentos.

5 Alunos destaque – (Para explorar a concepção de dom, talento, gênio artístico). Tens alguns alunos que se destacam? São muitos? São poucos? Por que achas que eles se destacam? Tens alguns trabalhos que eu possa ver? Poderias mostrar alguma obra que consideras “muito boa” e, talvez, alguma “muito ruim”? (Solicitação de algumas produções para explorar questões de julgamento e de indicadores do que é considerado uma “boa produção em arte”).

4.1.1 Os Professores Entrevistados

O grupo de sujeitos entrevistados para esta investigação constituiu-se de cinco professores de arte, sendo que dois critérios foram utilizados para a escolha dos mesmos. O primeiro critério ocorreu a partir da formação superior destes. No caso, devido ao fato desta investigação centrar-se nas artes pictóricas, foram selecionados professores graduados na área das artes visuais. Os estudos de graduação destes professores ocorreram nas cidades de Cachoeira do Sul, Ijuí, Passo Fundo e Santa Maria.

O segundo critério utilizado na seleção dos sujeitos investigados diz respeito aos níveis de educação em arte que a investigação pretendeu abordar e atingir. Desta maneira, embora a investigação esteja mais centrada nos Ensinos Fundamental e Médio, esta enfoca nas entrevistas, professores que ministram ou ministraram aulas de arte em diferentes níveis de ensino, passando pela Educação Infantil, pelos Ensinos Fundamental e Médio e pela graduação superior.

Creio ser interessante justificar o fato dos sujeitos da investigação serem todos do sexo feminino. Este fato ocorreu porque não tenho conhecimento de haver algum professor de arte, com graduação na área das artes visuais, que não seja do sexo feminino na localidade em que

foi realizada esta investigação, mais precisamente na cidade de Cruz Alta, noroeste do Rio Grande do Sul.

Deste modo, levando em consideração estes dois critérios, o grupo dos sujeitos investigados ficou assim constituído:

1 – A professora Celeste possui formação em Licenciatura Plena em Arte Plásticas, estando formada há vinte e nove anos, tendo lecionado arte por cerca de dez anos em escola estadual. Esta professora, aposentada há vinte anos, sempre produziu arte, em desenho e pintura, expondo suas obras regularmente. De acordo com a professora Celeste a opção pela arte vem desde a infância: “esse gosto é de família. Aqui em casa todo mundo desenhava, desde pequeno, tanto que a gente desenhava em qualquer lugar, até no chão, com um pauzinho”.

2 – A professora Violeta possui formação em Licenciatura Curta em Educação Artística e Bacharelado (incompleto) em Pintura, estando formada há trinta anos e tendo lecionado por cerca de quatorze anos em escola estadual. Esta professora também produz arte, principalmente pintura, tendo participado de inúmeras exposições. De acordo com a professora Violeta, seu interesse pela arte começou no final do Ensino Médio, quando visitou uma exposição de arte: “eu pensava em fazer o curso de Comunicação Social, mas aí eu troquei. Foi uma paixão quando conheci a arte de Renoir e Monet, principalmente. Aquela série de plantas aquáticas do Monet... eu me apaixonei. Eu queria descobrir como é que se fazia aquilo. Aí comecei a frequentar uma escola de arte, antes de entrar na faculdade”.

3 – A professora Rosa, formanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais, com conclusão do curso prevista para julho de 2007, leciona em escola particular há cerca de dois anos. Esta professora também produz arte pictórica e exerce a atividade de decoradora de ambientes. A respeito de onde surgiu seu interesse pela arte, a professora Rosa assim relatou: “desde

criança gosto de desenhar e pintar. Adoro arte contemporânea, mas só depois que entrei na faculdade é que comecei a visitar exposições e mostras de arte”.

4 – A professora Esmeralda possui formação em Bacharelado em Desenho e Plástica e Licenciatura em Educação Artística, estando formada há cerca de vinte anos. Há quinze anos leciona em uma escola estadual, nos Ensinos Fundamental e Médio, há nove anos leciona na graduação, e produz desenho e gravura, expondo seus trabalhos regularmente. Perguntada de onde surgiu seu interesse pela arte a professora Esmeralda assim se manifestou: “quando eu ia para a casa de minha avó, eu via aqueles quadrinhos em pintura. Em casa minha mãe também tinha uma caixa de camisa cheia de desenhos e riscos (modelos de desenhos, cópias). Ver essas imagens era prazeroso e me chamava atenção. Também uma tia minha pintava, fazia cópias e me falava em arte. Por estas histórias familiares, creio que tenha optado pela área da arte”.

5 – A professora Branca possui formação em Desenho e Plástica, com bacharelado e licenciatura, estando formada há doze anos, sendo que exerce a docência em arte há nove anos, em escola estadual, na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esta professora embora produza desenhos, diz: “Não sou artista, pois não participo de circuitos de arte. Acho que hoje sou uma fruidora de arte, não produtora de arte”. De acordo com a professora Branca seu interesse pela arte surgiu na infância: “Sempre gostei de arte, talvez por influência de meu pai. Ele tinha uma serigrafia e passava o dia na mesa de desenho fazendo logotipos e arte final. Lembro de ficar embaixo da mesa dele desenhando”.

4.1.2 Os Dados Coletados e Analisados

Visando explorar as concepções que estes professores têm a respeito da educação em arte hoje, foi relevante refletir sobre suas opiniões. Em seu relato a professora Celeste demonstrou o seu descontentamento com a situação da educação em arte. Ela disse: “Na escola geralmente perpassa essa idéia: ‘Ah! Artes qualquer um dá!’ Ou então um professor de outra disciplina, ao substituir um professor de arte, manda fazer um desenho livre”. Quanto à questão do desenho livre, este seria o conhecido *laissez-faire*, expressão francesa que significa deixem as pessoas fazer como entenderem. É uma expressão livre sem nenhuma preocupação em provocar uma reflexão anterior ou posterior.

Como continua a professora Celeste: “Os alunos ficam pensando que a educação em arte é isso. Existe um preconceito que desvaloriza o professor de arte. Por isso qualquer professor pensa que pode ministrar uma aula de arte. Os próprios alunos dizem isso e questionam o professor: ‘por quê/ para que eu vou estudar isso?’ Acham que isso não tem utilidade para eles no futuro. Claro! Eles têm muito pouca aula de arte, por isso não dão valor. Quando eu dei geometria eles valorizaram bem mais, pois acharam que iam precisar daquele conhecimento futuramente, e aí perguntavam tudo, queriam saber tudo a respeito. Então, se a arte é importante, acho que deve ser ministrada desde a pré-escola, como as outras disciplinas”.

Por sua vez, a professora Violeta, a respeito da mesma questão opinou que “o problema é que existem poucos professores de arte dando aula de arte. A maioria dos professores que ministram a disciplina não têm formação em arte nem trabalham com arte”.

Por outro ângulo, no depoimento da professora Branca percebe-se um certo otimismo: “Percebo a educação em arte em processo de mudança, mudança para melhor. Acredito nisso,

embora o contato com a arte seja bem mais difícil em uma cidade do interior do que num grande centro, onde é comum levarem os alunos em bienais de arte, já que são oferecidos ônibus gratuitamente”.

O relato da professora Rosa também segue a mesma linha dos das professoras Violeta e Celeste. Ela disse: “Os professores formados têm toda uma caminhada, uma formação, o problema é que tem professores que não têm formação e ministram aula de arte”.

Estas queixas, denúncias, inquietações e inconformidades demonstraram o quanto é preocupante a atuação do professor de arte sem formação superior, pois ser professor de arte não é um dom inato e, como as outras áreas, faz-se necessária a formação superior. Embora não signifique a mesma coisa, não discutirei aqui a questão do professor de arte ser bacharel ou licenciado, ou, as duas coisas. Esta questão leva a uma reflexão: Quem são os professores de arte que estão atuando nas escolas? Como refere a professora Ana Mae Barbosa (2002), “a falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial” (p. 15). Desta maneira, ao invés de se analisar somente o *habitus* do professor de arte com formação superior, deveria se analisar também o *habitus* do professor de arte sem formação superior, pois estes são a grande maioria que atua nas escolas.

Como enfatizou a professora Esmeralda: “Quanto à educação em arte hoje, temos bons exemplos, mas não podemos ignorar que temos muitas carências ainda, quanto a forma que é desenvolvida esta área. Ainda temos professores dando desenho livre, mandando colorir figuras e profissionais de outras áreas ministrando aula de arte. Há algum tempo atrás encontrei uma amiga, formada em Educação Física que disse estar muito feliz: ‘Dou aula de Educação Física e de Artes!’”.

Esse depoimento aponta para o que disse a professora Celeste: “Há vinte anos estou fora da escola e ouço dizer que continuam colocando professor de qualquer área para dar aula de arte. O caso é o mesmo de muitos anos atrás”.

Como a educação em arte, na época foi designada de Educação Artística, é uma disciplina que só passou a ser obrigatória no currículo a partir da Lei Federal 5.692, de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, não haviam até então cursos de graduação superior em arte. Vem desde aí a escassez de professores formados na área e, como consequência disso, as deficiências detectadas na formação estética dos educandos, pois estes educandos foram muito mal orientados.

Mesmo os professores formados nestes primeiros cursos de graduação em arte existentes no Brasil⁴⁹, tiveram uma formação que deixou muito a desejar, pois estes cursos visavam preparar um professor de arte que fosse capaz de lecionar música, teatro, artes visuais e dança, tudo junto. É neste sentido que Barbosa (1998) refere: “é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante... em um professor de tantas disciplinas artísticas” (p. 10). Com certeza muito do *habitus* do professor de arte que atuou nas últimas décadas se constituiu neste enfoque.

Em uma ótica pessoal, igualmente eu, apesar de ter cursado o magistério no então ensino de segundo grau, decidi fazer o bacharelado em desenho e plástica antes de fazer licenciatura, por considerar que primeiramente deveria estudar os fundamentos e as bases das artes visuais, antes de estudar o modo como trabalhar estes conhecimentos com os alunos. Porém, mesmo tendo cursado um bacharelado e uma licenciatura isso não foi garantia de um

⁴⁹ Os cursos de Licenciatura em Educação Artística nas Universidades foram criados em 1973. “Até então existiam apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico. Desde o século XIX que desenho na escola é apenas desenho geométrico” (BARBOSA, 1998).

esclarecimento estético. Quanto a esta questão dos professores de arte serem deficientemente preparados pelas universidades, Barbosa (1998) acrescenta:

Os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas são incapazes de promover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e até mesmo do fazer artístico como auto-expressão. Muito aprendizado seria necessário além do que a universidade vem dando até agora (p. 23).

Quanto à escolha e à opção por ser professor de arte, os depoimentos das professoras Violeta, Rosa e Esmeralda apontam para o fato de que as três não desejavam ser professoras de arte ao entrarem para a faculdade. Todas queriam ser profissionais liberais, ser artistas e produzir arte. Tinham o desejo de aprender para poder produzir, só depois desta etapa é que começaram a desenvolver também o desejo por ensinar arte.

A professora Esmeralda relata: “eu queria ser uma profissional liberal, por isso fiz opção pelo desenho. Porque, a partir do desenho poderia dominar melhor as outras artes”. A respeito da mesma questão, a professora Violeta assim se manifestou: “quando eu entrei na faculdade eu não pensava em ser professora. Inicialmente, eu pensava só em viver da arte. Como eu não queria lecionar, fui para o Bacharelado em Pintura, só depois é que eu decidi ser professora também”. A professora Branca relatou: “Fiz magistério e percebi que queria trabalhar arte com crianças. É o que faço hoje!”

Por sua vez a professora Rosa também afirmou: “Eu sempre desenhei e pintei, mas eu não queria ser professora de jeito nenhum”. Percebe-se na maior parte destes relatos que os professores entrevistados, inicialmente, aspiravam aprender arte, o ensinar arte veio depois. O que é muito coerente, pois não se pode ensinar o que não se sabe.

Quanto às perguntas: Durante o Ensino Fundamental ou Médio algum artista famoso te chamou mais atenção? Como era a pintura deste artista?, a professora Celeste respondeu

que admirava os artistas em geral, mas que gostava muito de Renoir: “Acho uma perfeição. O desenho de figura humana que ele faz, eu gosto muito, admiro muito”. A professora Violeta em seu relato, também disse admirar Renoir e Monet. A professora Rosa disse adorar arte abstrata, arte contemporânea e os modernistas Picasso e Kandinsky. Já a professora Esmeralda reclamou que durante seus estudos nos Ensinos Fundamental e Médio não lhe foram apresentados os grandes mestres da pintura. Ela só foi conhecê-los na graduação.

A professora Branca lembrou em seu depoimento que: “Na infância lembro de catálogos de reproduções de pinturas clássicas que meu pai tinha em casa. Sempre tivemos muitos quadros nas paredes, alguns o meu pai fazia. Mas na escola as imagens presentes eram somente as dos livros de histórias”.

Ao analisar estes dados percebe-se a influência e o fascínio que o desenho da figura humana clássica, principalmente o nu, exerceu, em certa época de suas formações, sobre os entrevistados. Como disse a professora Celeste: “Quando viajo olho todos os museus e fico admirando a beleza das obras”.

Constata-se assim que alguns dos professores entrevistados têm o hábito do conhecimento contemplativo, que contempla o figurativo clássico, e que também são admiradores de uma estética do acabado. Inclusive o conhecimento contemplativo parece ser um elemento constitutivo do *habitus* da maioria dos professores de arte. Como refere Bourdieu (2004 b), o *habitus* “é produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe” (p. 131).

Estas falas dos professores entrevistados, também são um mote para analisar questões que dizem respeito aos três estados do *capital cultural*, do qual fala Bourdieu. O conceito de *capital cultural* provém de uma metáfora econômica muito utilizada por Bourdieu e Passeron,

segundo os quais, a cultura que é mais valorizada na sociedade é a cultura das classes dirigentes, ou seja, seus gostos e o modo de se comportar. Como complementa Silva (2000), “na medida em que essa cultura vale alguma coisa, ela se constitui como *capital cultural*” (p. 34).

A professora Branca, ao relembrar que cresceu junto dos muitos catálogos ilustrados e quadros que haviam em sua casa, demonstrou com isso ter sido criada num ambiente familiar detentor de *capital cultural*, capital esse que foi herdado por ela o qual, segundo Bourdieu, seria o *capital cultural no estado objetivado*. O *capital cultural objetivado* é aquele que se encontra sob a forma de obras de arte, quadros, obras literárias, etc.

Como o pai da professora Branca trabalhava com arte, este transmitiu para a filha todo um *capital cultural no estado incorporado*, capital esse que foi sendo transmitido no decorrer de toda a sua infância e adolescência. Inclusive a professora Branca desde pequena teve acesso aos materiais, ditos artísticos, para poder expressar-se plasticamente. Como refere Bourdieu, “o *capital cultural* é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (In: NOGUEIRA e CATANI, 1998 p. 74 e 75).

Ainda a respeito do *capital cultural incorporado*, o qual manifesta-se de forma introjetada, internalizada, Bourdieu (1998) refere:

Esse capital ‘pessoal’ não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca... Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depauperada e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.) (p. 75).

No caso do *capital cultural incorporado*, este se confunde com o *habitus*. Quanto ao terceiro estado do *capital cultural*, ao conquistar seu diploma de graduação em Desenho e Plástica, bacharelado e licenciatura, a professora Branca também tornou-se detentora do

capital cultural em estado institucionalizado. O *capital cultural institucionalizado* é aquele que está sob a forma de títulos, certificados e diplomas.

O mesmo caso, quanto à herança e transmissão do *capital cultural*, não ocorreu com a professora Celeste que, embora desenhasse juntamente com seus irmãos (inclusive faziam desenhos no chão com um pauzinho, por falta de material), seu ambiente familiar não possuía quadros, catálogos e materiais como o ambiente da professora Branca possuía. Embora não possuísse *capital cultural objetivado*, a professora Celeste provém de um meio que possuía *capital cultural incorporado*. É o que suas palavras confirmam: “Eu tinha uma avó paterna que era muito criativa, do nada ela fazia tudo. Ela se interessava por arte. Então eu vim desse meio. Acho que é a necessidade que faz a gente criar”.

Percebe-se assim que dependendo de suas vivências e experiências, os sujeitos podem desenvolver um *capital cultural em estado incorporado*, mesmo sem ter tido um *capital cultural em estado objetivado*, mas são casos mais raros, pois na maior parte das vezes é o *capital cultural objetivado* que dá base para que o *capital cultural* torne-se *incorporado* e, mais tarde, conseqüentemente, em *capital cultural institucionalizado*.

A influência do professor de arte na vida do aluno também reflete-se nas recordações e memórias deste. Trago aqui algumas questões ao lembrarem seus professores de arte e o que mais lhes marcou, fatos e concepções que, sem dúvida nenhuma, foram determinantes na constituição de seus *habitus*.

Ao lembrarem seus professores de arte nos Ensinos Fundamental e Médio, os professores entrevistados assim se manifestaram: A professora Branca lembrou: “Acho que tive uns cinco professores de arte. Basicamente fazíamos desenho livre, mas mesmo assim eu gostava muito da aula. Não havia muita intervenção por parte dos professores, pelo menos

não lembro disso. Numa época tivemos geometria. Ficamos um ano fazendo rosáceas com compasso, mas não havia uma contextualização”.

A professora Celeste contou: “Tive uma professora no magistério que era muito criativa. Ela tinha dom pra isso, tinha jeito. Tive outra professora de arte que também era boa, mas não tinha o mesmo talento da outra pra desenhar com perfeição. Eu sempre fui do desenho acadêmico, do modelo vivo, e eu achei que na faculdade eu ia me libertar disso, mas não. Achei que eles, os professores, iam me ensinar a ser menos exata”.

A professora Violeta em seu relato disse: “Nos Ensinos Fundamental e Médio tive muito desenho técnico que trabalhava com régua, medidas, esquadros. Nos Trabalhos Manuais a gente pintava em vidro, fazia cópias com temas como japonesas e paisagem. Mas tive também uma professora de Filosofia que me marcou bastante. Ela falava muito no belo, na estética. Foi ela que me despertou para a arte. E na faculdade tive um professor muito bom, que incentivou muito e me influenciou. Ele tinha um desenho bem clássico anatômico. Sabia desenhar todo o esquema muscular e esquelético perfeitamente. Ele incentivava muito o desenho da figura humana clássica”.

A professora Esmeralda relembrou que também passou pelo desenho geométrico: “Além do desenho geométrico, tive Trabalhos Manuais, onde a gente copiava os motivos a serem pintados, bordados, pirogravados”. Já a professora Rosa disse: “Eu não lembro de ter tido Artes na escola. Só tive Trabalhos Manuais onde a gente fazia entalhe em madeira e trabalho com colagem, mosaico e desenho livre”.

Ao analisar a questão do “desenho geométrico”, tão presente nas falas dos professores de arte entrevistados, é relevante refletir sobre estas falas, pois nestas perpassa a questão da relação entre o desenho geométrico e a tradição positivista, a qual visava estabelecer a ordem

nas idéias e nos conhecimentos. Ao discorrer sobre esta questão somos levados a uma outra questão: Qual é o lugar da educação em arte dentro da visão positivista?

Ao refletir sobre a influência que a filosofia positivista exerceu sobre a educação em arte, não se pode deixar de falar no filósofo e matemático francês Augusto Comte⁵⁰ (1798 – 1857), o qual publicou sua obra *Filosofia Positiva*, constituída de seis volumes, entre 1830 e 1842.

Ao procurar esclarecer a questão colocada anteriormente, torna-se necessário buscar refletir em que medida a teoria de Augusto Comte e de seus contemporâneos contribuiu para manter as relações de poder existentes no período de 1968 a 1977 (embora todo o regime da ditadura militar tenha se estendido no período de 1964 a 1983), quando a repressão e a tortura atingiram seu ponto máximo no Brasil, sendo que muitos artistas, principalmente os da área musical, foram presos ou exilados nesta época.

Num regime militar autoritário e de ditadura total, o desenho geométrico no currículo escolar, ao trabalhar com medidas e linhas exatas, através de réguas, compassos, transferidores e esquadros, teria servido como um dos muitos instrumentos de dominação e de domesticação, visando orientar adequadamente o comportamento dos educandos. Barbosa (1998) reforça estas idéias ao afirmar que “a ditadura militar reprimiu a expressão individual através de uma severa censura” (p. 11).

Nesta disciplina, como um mecanismo de poder e controle, subjazia a idéia de um treinamento para a ordem, para a passividade e para o domínio das idéias. Este treinamento não deixava de ser, nas palavras de Bourdieu, uma “*violência simbólica*”, a qual treinava para

⁵⁰ “A motivação da obra de Comte repousa no estado de ‘anarquia’ e de ‘desordem’ de sua época histórica. Segundo ele, as sociedades européias se encontravam em um profundo estado de caos social... Para haver coesão e equilíbrio na sociedade seria necessário restabelecer a ordem nas idéias e nos conhecimentos, criando um conjunto de crenças comuns a todos os homens” (MARTINS, 2004, p. 43).

um comportamento submisso a uma ordem estabelecida e que estava baseada numa hierarquia social.

Acalmar os ânimos, desestimulando para manifestações revolucionárias e reivindicações como greves, passeatas e discursos de cunho político e social, possivelmente tenha sido um dos principais objetivos ao se incentivar o desenho geométrico como parte integrante do currículo escolar, reprimindo, assim, uma expressão mais livre.

A manutenção e preservação da ordem social foram uma das preocupações dos governos militares. A função do desenho geométrico, nesta perspectiva, levaria o educando a se expressar de uma maneira mais rígida, metódica e organizada, de uma maneira não tão livre e espontânea.

Sendo assim, a rigidez implícita nesta disciplina, de certa maneira, teria funcionado como uma forma de *controle simbólico*, de conservação e restauração da ordem, bem de acordo com a filosofia positivista e conservadora, a qual primava pela ordem e disciplina, não levando em consideração elementos pertencentes a área do sensível e do subjetivo, como a expressão e a imaginação criadoras, pois são consideradas elementos não-científicos.

Estes elementos pertencentes à liberdade de expressão visual e plástica poderiam incentivar e desencadear a desorganização, a desordem, a anarquia e, conseqüentemente, o caos social. Ao não incentivar o movimento da gestualidade presente na expressão plástica, o desenho geométrico prendia a expressão gestual, o que objetivava a passividade do educando e, conseqüentemente, também a passividade do seu corpo.

Após tais reflexões, é possível perceber que todas estas questões, referentes ao ensino do desenho geométrico, também influenciaram na constituição do *habitus* do professor de arte, o que demonstrou a empiria. Mesmo que os professores de arte e os educandos não tenham percebido, existiu aí uma forma dissimulada de *poder simbólico*. Como diz Bourdieu

(2004 b), “dissimulado: essa é a própria definição de *poder simbólico*. Um *poder simbólico* é um poder que supõe o reconhecimento, isto é, o desconhecimento da violência que se exerce através dele” (p. 194).

A respeito do incentivo recebido da família, tanto para a produção de arte quanto para o exercício da docência em arte, a professora Esmeralda afirmou: “Nunca tive resistência familiar, minha família sempre me incentivou, tanto que quando terminei a graduação eu abri um ateliê, com total incentivo dos meus pais”. Neste entendimento também insere-se o depoimento da professora Violeta: “A minha família sempre respeitou a minha opinião. Quando decidi pela arte não houve interferência de ninguém”. Já as professoras Rosa e Celeste relatam a resistência de seus familiares em apoiá-las.

A professora Rosa contou que sua família foi contra a sua decisão de cursar arte: “Eles disseram: ‘O que tu queres com arte? Como vais te colocar no mercado?’”. A professora Celeste em seu relato contou que sua família, inicialmente, também não apoiou sua decisão em cursar arte: “Meu pai disse: ‘pra dar aula de arte tu não precisas fazer o curso de arte. Aqui em casa todo mundo já desenha!’. Mas eu tinha o sonho de fazer a faculdade em Artes. E fiz.”. Da mesma forma que as professoras Violeta e Esmeralda, a professora Branca também teve o apoio e o incentivo dos pais para cursar Artes.

Ao debater a dimensão política da educação em arte, é interessante ressaltar a idéia que foi construída ao longo do tempo no que diz respeito a esta disciplina. Percebe-se no depoimento dos professores de arte entrevistados, e em todo o material coletado, que o enfoque está sempre voltado somente para “o ensinar/aprender a desenhar”, nada além disso. Mas como constata-se na presente investigação, a educação em arte vai muito além do “ensinar/aprender a desenhar”.

Visando explorar alguns indicadores do que seria uma boa ou má produção em arte, nos próximos parágrafos descrevo as visões dos professores entrevistados a respeito das produções de arte dos seus alunos. Sobre esta questão, a professora Branca assim se manifestou: “Como trabalho com crianças, eles amam artes, para eles artes é tão prazeroso quanto brincar. Adoram experimentar materiais diferentes e quanto mais meleca melhor! Ainda não estão ‘podados’, têm uma capacidade enorme de perceber e uma grande vontade de conhecer, descobrir. Eles inventam histórias e falam sem medo. Considero um bom trabalho aquele em que a criança se entrega, sem medo. Um trabalho ruim é aquele em que a criança, mesmo ainda criança, já não se permite mais errar, borrar, porque ela se prende a estereótipos”.

A professora Celeste relatou: “Muitos alunos se destacavam, eu dava diversas técnicas e eles eram muito criativos. Eu considerava a composição, o capricho, a limpeza, se o aluno sabia reproduzir direitinho alguma coisa daquilo que era solicitado desenhar, se tinha um traço limpo e bem definido”.

A professora Violeta enfatizou: “Tem aqueles alunos que gostam de desenhar, que têm um desenho mais maduro, porque são incentivados pelos pais. Os que se destacam são os que exercitam mais, trabalham mais”.

A professora Rosa afirmou: “Sempre tem aqueles que gostam de arte, que desenharam. Às vezes tem o aluno desinteressado, mas não tem aluno que não seja criativo, que não saiba fazer. Existe os que não têm necessidade de se expressar. E, às vezes, de um aluno que tu nem imagina que possa produzir, sai uma produção inesperada, que surpreende com o seu trabalho. Mas para alguns alunos a arte é só diversão, não é reflexão”.

A professora Esmeralda disse: “A geração que está aí é extremamente ativa, são alunos críticos, interessados, não tem preconceito quanto a usar materiais de sucata e querem

desenhar de modo surrealista⁵¹. Os adolescentes admiram esse estilo. Entretanto não são muitos os que se destacam. Mas isso é normal”.

O retorno que esses depoimentos dos professores entrevistados trouxe a respeito do que seria “uma boa ou má” produção em arte, foi o de que as concepções que estes professores têm variam, constatando-se que a maioria está sintonizada com a contemporaneidade. Entretanto, ainda tem quem considere “uma boa produção em arte”, ou seja, uma produção satisfatória, aquela em que o aluno prima pelo acabamento técnico e que consegue desenhar algo com perfeição realística ou com fidelidade ao assunto retratado, como um objeto, um rosto, uma paisagem.

Acerca da produção plástica e pictórica dos alunos, observei tanto nas entrevistas quanto no cotidiano, que esta é marcada por juízos de gosto, onde são muito utilizados os adjetivos: belo, feio, lindo, primário, grosseiro, requintado, leve, pesado, perfeito, horrível, interessante, de mau-gosto, de bom-gosto, equilibrado, desequilibrado... Estes adjetivos são utilizados tanto pelos professores de arte, quanto pelos alunos, os quais reproduzem o que ouvem, de forma acrítica e, como refere Barbosa (1998), “os professores ensinam da mesma maneira como foram ensinados e os de educação artística foram ensinados pessimamente...” (p. 4). Entretanto, é preciso muito cuidado e prudência ao empregar estes termos e adjetivos, assuntos que já foram abordados nos capítulos anteriores.

Da mesma forma também pude verificar que adjetivos como raro, incomum, incrível, genial, iluminado, inexpressivo, expressivo, brilhante, divino, entre outros, são muitas vezes utilizados pelos professores de arte para classificar os alunos quanto à questão do talento.

⁵¹ Conforme a Enciclopédia Ilustrada do Conhecimento Essencial (1998), o Surrealismo foi “um movimento artístico e literário que começou na França e alcançou seu ponto alto nas décadas de 1920 e 1930. Os surrealistas pretendiam exprimir o subconsciente e o processo do pensamento, misturando elementos dadaístas e cubistas com o imaginário fantástico de artistas como Bosch e Goya” (p. 168). O pintor espanhol Salvador Dalí é um dos representantes do Surrealismo.

A complexa questão do talento deixou alguns dos professores entrevistados em dúvida. Mas é oportuno refletir sobre o depoimento das professoras Violeta e Esmeralda. A professora Violeta enfatizou: “O talento é fruto do trabalho, do exercício contínuo, não é de graça. O talento é uma conquista”. Na mesma ótica a professora Esmeralda também afirmou: “O talento é trabalho, não tenho dúvida nenhuma, é pesquisa, é aprimoramento”.

Ainda a respeito da concepção de educação em arte por parte dos professores entrevistados, a maioria das respostas enfocou a criatividade, a questão de como desenvolver e incentivar a criatividade dos educandos. Mas sabe-se que a criatividade não é a principal questão na educação em arte.

O material empírico coletado e analisado deixou evidente que existem muitas possibilidades de aprofundar igualmente outras questões suscitadas e provocadas pela teoria bourdieuniana. Como procurei selecionar professores de arte de diferentes idades (as quais vão dos trinta e um anos aos sessenta e quatro anos) e também de diferentes tempos de docência, creio que um terceiro critério que teria sido relevante abordar seria sobre a questão do *habitus dinâmico*, referida por Bourdieu, e que, por hora, não foi possível aprofundar. Desta maneira, a questão do caráter dinâmico do *habitus* do professor de arte será tratada posteriormente, na continuação deste estudo.

Como o objetivo das entrevistas abertas foi rastrear e entender como é que um professor de arte se torna um professor de arte, ou seja, como se constituiu seu *habitus*, creio que ao refletir sobre os focos trabalhados nos parágrafos anteriores, estou desta maneira explorando e derivando daí algumas visões e concepções vigentes no campo da educação em arte, remontando assim, alguns determinantes do *habitus* do professor de arte.

Para a próxima etapa, a dos Ditos e Metáforas, procurei seguir as orientações de Lincoln e Guba (In: ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2000), “para os quais a

tendência de procurar os ‘atores principais’ do fenômeno estudado pode resultar na perda de informações importantes e recomendam que se investigue também a ‘periferia’, ou seja, os ‘coadjuvantes’ e os ‘excluídos’” (p. 163). Deste modo, além dos professores de arte, no caso os atores principais, foram igualmente entrevistados os educandos, pais e pessoas da comunidade, no caso os coadjuvantes.

4.2 Ditos e Metáforas

Numa perspectiva que privilegia o papel da linguagem e do simbólico na construção e produção das identidades sexuais e sociais, temos que interrogar e questionar os discursos que nos tentam fixar em identidades particulares, supostamente ligadas ao destino ou à natureza. É importante colocar no próprio centro do currículo uma visão que destaque o papel da linguagem e do discurso na produção de subjetividades particulares e identifique suas conexões com desejos e vontades de poder – de indivíduos e grupos particulares (SILVA, 1996, p. 185).

Quanto aos ditos e metáforas, o campo artístico ao mesmo tempo em que é um campo “quase divino” é também um campo perpassado por contradições e discriminações. Se por um lado a criação artística é endeusada, por outro é depreciada. Talvez essa depreciação presente nos ditos seja em decorrência da idéia de que se a arte é quase um poder divino, esta não é para todos ou para “qualquer um”. E, quem sabe, talvez daí é que tenham surgido preconceitos, segundo os quais a educação em arte não é importante na escola, já que a criação artística pertence apenas a alguns “escolhidos”.

Percebe-se então, devido a estas contradições e paradoxos, o quanto o campo artístico e seu ensino estão repletos de exclusão e injustiça. Por isso a importância da escola como um espaço de esclarecimento e formação política e cultural, na qual se inclui a educação em arte. A respeito dos ditos e metáforas é relevante trazer aqui o pensamento de Kessler (2003):

Defino o dito como sendo uma fala, não uma fala qualquer, mas sim, uma fala definida pela sua intenção. É uma mensagem, um modo de significação. Alguns destes ditos são tão antigos que já adquiriram um certo *status*, tornando-se verdadeiros dogmas cristalizados em nossa cultura, sendo muitas vezes expressos sob a forma de metáforas (p. 217).

Sob esta ótica, a questão dos ditos e metáforas tenta discutir e mapear os efeitos prejudiciais que estes julgamentos depreciativos têm feito às populações oprimidas e aos grupos socialmente inferiorizados, pois são muitas as mensagens relacionadas à arte transmitidas através de expressões metafóricas e que ajudam a reforçar os preconceitos.

São corriqueiros no cotidiano, escolar ou não, comentários pejorativos sobre a arte, o artista e inclusive sobre a educação em arte. São comentários que concordam com a idéia de que produzir arte é atividade para poucos, ou seja, não é para todos. Na seqüência comento alguns ditos e metáforas veiculados tanto no espaço escolar (considerado o espaço legitimado, oficial e reconhecido para a veiculação de mensagens), quanto em outros espaços, como na comunidade e na mídia. Estas expressões popularizadas vêm sendo transmitidas através dos tempos e, na maioria dos casos, não questionadas, nem mesmo pelo professor de arte. Em conversas informais levantei algumas destas referências:

- “Artista vive com a cabeça no mundo da lua”;

Este dito passa a idéia de que o artista não é um sujeito esclarecido, é um alienado, não é “pé no chão”.

Existem também ditos que passam a idéia de que a arte não é uma profissão que dê dinheiro e sustento, muitas vezes sendo considerada uma profissão marginal e, por conta disso, relegada a um segundo plano. Percebe-se nestes ditos o quanto as profissões e as carreiras ligadas à arte trazem consigo o estigma da péssima condição financeira. Há um consenso que foi construído socialmente e perpassado através dos tempos, que diz que a arte não compensa financeiramente:

- “A arte não dá camisa prá ninguém”;
- “Quem é artista tá sempre *pendurado*”;
- “Quem é artista morre de fome”.
- “Eu não acredito que se possa viver da arte, então meu filho vai estudar outra coisa”

Estes ditos passam a idéia de que é impossível viver do trabalho artístico. Com certeza o mercado da arte é incerto, como tantos outros. Mas qual profissão dá garantias de mercado?

Outra referência pejorativa e que passa a idéia de que a arte acontece sem nenhuma dedicação é:

- “Aquela pessoa não trabalha, ela é artista”.

Outro dito preconceituoso relacionado à produção artística é:

- “Isso não é arte, é apenas um trabalhinho manual”.

Neste comentário percebe-se que no termo “trabalho manual” está implícito uma idéia pejorativa carregada de preconceito. Existe um consenso no qual está subentendido que o trabalho manual não é um trabalho intelectual, sendo, portanto, uma atividade “simples, comum e não relevante”, ou seja, subjaz aí a idéia de que o trabalho manual é um “trabalho inferior”, com valoração negativa.

O dito a seguir também é muito usado:

- “Hoje eu posso faltar à aula, tenho dois períodos de Artes”.

Este dito, presente no imaginário estudantil, passa a idéia de que aula de Artes é dispensável na educação, o que, no entender de Efland (2002), deve-se ao fato segundo o qual “alguns mitos persistentes como que el arte está destinado a unas pocas personas con talento, o que se trata de una asignatura fácil, blanda y poco académica” (p. 380).

No mesmo enfoque, em suas pesquisas sobre crianças e adolescentes que estudam e trabalham, Brandão (2002), constata que “para muitos pais, a escola é o local provisório de

um outro tipo de trabalho: o de aprender, de tal sorte que tudo o mais que se faz além dos estudos apressados de ler – escrever – e – contar aparece como uma desnecessária perda de tempo” (p. 176 e 177).

Não há dúvidas de que para estes pais, a educação em arte é uma das disciplinas que está incluída nesta “perda de tempo” à qual se refere Brandão. São pessoas que vêm de uma cultura para a qual só o que é importante na escola são a matemática e o português (disciplinas que são sem dúvida alguma, relevantes mas que, não são as únicas). Desta forma seus filhos, os educandos, já chegam à sala de aula com estas convicções bastante enraizadas, a convicção de que a disciplina de artes não é “respeitável”. Considero oportuno trazer aqui o depoimento de uma aluna do Curso de Arquitetura. Quando perguntei como eram seus professores de arte nos Ensinos Fundamental e Médio, assim se manifestou: “Quando se é criança ou adolescente não damos o valor necessário para a aula de arte, nem para o professor desta disciplina, pois só ficamos pensando no vestibular”. A opinião desta aluna aponta para a relevância do papel do professor de arte no esclarecimento das questões que envolvem a educação em arte e de sua importância para além do vestibular.

Ao mesmo tempo que se perpetuam os ditos citados aqui, um dito que vai na contramão destes é o que diz que:

- “A propaganda é a alma do negócio!”

Ao afirmar esta máxima popular se está demonstrando uma certa conscientização e esclarecimento quanto ao poderoso trabalho da mídia, em suas inúmeras formas, na transmissão, reprodução e inculcação de idéias.

- “Aquela pessoa lá é meio louca, parece que é artista”.

Este dito passa a idéia do quanto a figura do artista, muitas vezes, está relacionada à loucura, à alienação e à anormalidade. Muitas vezes é essa a imagem que o professor de arte

apresenta aos educandos: os grandes mestres das artes pictóricas são, como refere Furió (2000), “seres extraños, de conducta excéntrica, como si fueran personas de una raza aparte, diferente del resto de los mortales” (p. 241). Segundo esta compreensão, esta visão mítica do artista como um ser inadaptado, insano e solitário ainda permanece viva e, conseqüentemente, continua se perpetuando. E, como concorda o professor de arte e crítico Read (1983), “é um erro aceito geralmente associar o gênio à loucura” (p.101).

- “Santo de casa não faz milagre”.

Neste dito popular percebe-se que trazemos inculcado a idéia de que tudo o que é bom, belo, bonito e que tem valor não pode estar nem ser produzido por perto, estando portanto, muito longe de nós tudo que for “legítimo” ou “de qualidade”. Talvez seja por isso que as pessoas se encham de orgulho ao dizer que tal produto, do qual são detentoras, é “importado”. Esta, como outras, é uma construção social e, por conta disso, a crença e a tendência dos artistas buscarem valorização em terras distantes. Só assim serão aclamados em seu lugar de origem.

Também são bastante utilizados os ditos a respeito da inspiração artística:

- “Talento e inspiração não se aprende na escola”.
- “Ah! Hoje eu não tô inspirado, professora”.

É assim que pensa a grande maioria dos nossos educandos, por acreditarem que a inspiração é algo divino. Trago aqui o fragmento de um diálogo ocorrido em sala de aula e que aponta para essa questão: “Professora, a senhora disse que quem estuda vai desenvolver o talento?” – “Sim, quem se empenhar e estudar profundamente alguma coisa, algum assunto e se dedicar a isso, vai ser talentosíssimo naquilo que estudar e, conseqüentemente, vai se destacar”.

Isso posto, é essencial para a formação do aluno que o professor desmitifique esta idéia de que o talento e a inspiração não podem ser ensinados e, conseqüentemente, aprendidos na escola. Pois, como vimos anteriormente, são inúmeros os casos de pessoas que buscaram aprender e aprenderam a produzir arte.

Um outro dito que demonstra que a arte na escola, muitas vezes, está relacionada somente à infância é o seguinte:

- “Aprender arte é coisa prá criança”.

Esta é uma maneira equivocada de pensar a arte e a educação em arte, quando se tem o conhecimento de que os princípios e os processos de criação são utilizados em todas as esferas da vida humana e perpassam todas as áreas do conhecimento, independente da idade das pessoas. De maneira que é útil que se continue a aprender sobre arte ao longo da vida. A professora Violeta, em seu depoimento relatou que desejava ser jornalista e fazer o curso de Comunicação Social e que seu interesse pela arte da pintura só começou no final do Ensino Médio, ao conhecer a pintura de Monet.

Com relação à arte abstrata⁵² é lugar-comum o seguinte comentário:

- “Esses borrões qualquer criança de pré-escola faz, até meu filho pequeno faz”.

Constata-se, através deste dito, que muitas pessoas, além dos educandos, muitas vezes se recusam a ver a arte contemporânea e arte abstrata como “arte”. Provavelmente, por não retratar a natureza e só focar linhas, cores e formas irreconhecíveis, muitas destas obras são classificadas de “feias”, “comuns”, “muito simples” e têm seu caráter artístico negado.

Estas reações demonstram que estas pessoas já trazem interiorizado um cânone estético convencional e, por isso, rejeitam qualquer estética inovadora. Um aluno do Ensino

⁵² Conforme a Enciclopédia Ilustrada do Conhecimento Essencial (1998), “considera-se pintura abstrata, aquela que explora a forma e a cor, transmitindo uma emoção ou idéia sem utilizar imagens reconhecíveis. *O Cavaleiro Azul*, de Kandinsky (1911), foi uma das primeiras pinturas abstratas” (p. 137).

Médio, quando indagado sobre o que considerava “um bom trabalho de arte” respondeu: “bem acabado”. Outro também respondeu e complementou: “bem acabado e bem detalhado”. Estas respostas apontam para a influência da “estética do acabado” da qual nos fala Bourdieu.

Outra noção que é bastante utilizada no cotidiano refere-se à criatividade e à divisão de classes:

- “Gente pobre tem uma criatividade!”

Neste comentário é visível a presença do mito segundo o qual a criatividade é um atributo que deve pertencer apenas às camadas sociais mais favorecidas economicamente, sendo que a desmitificação da criatividade chega a soar como uma afronta.

Uma manifestação que traz implícita as marcas da herança colonial e que, refere-se à questão étnica e racial é:

- “Profe! O meu trabalho ficou uma negrice, né?”

Esse comentário traduz o quanto o preconceito étnico está presente no cotidiano, pois subentende-se neste que a feiúra (ou o feio) está diretamente relacionada ao negro e vice-versa. Sem dúvida, este comentário é um mote para que o professor aprofunde esta questão, esclarecendo aos alunos o quanto estes preconceitos de ordem histórica e política, estão vinculados à relações de poder. Manifestações desta natureza colocam em evidência questões relevantes para se pensar o tratamento da temática étnica e racial em sala de aula.

Um outro exemplo que posso citar é o das piadas e brincadeiras sobre negros que são contadas em muitos espaços, na intimidade das rodas de colegas e amigos e, até mesmo em sala de aula, embora fora de estes espaços estas pessoas não admitam que têm esse preconceito. Desta forma é relevante que se amplie o conhecimento dos educandos através da divulgação das culturas africanas e indígenas, das quais fazemos parte, trabalhando assim com etnias diferentes, enfocando o quanto estas devem ser valorizadas, destacando a importância

destas na formação da sociedade brasileira. Sobre a formação da sociedade brasileira cabe citar aqui um fragmento do fascículo *Ofício de Professor* (2002):

Sabe-se hoje que mais de 60% dos que se julgam “brancos” têm sangue índio ou negro correndo nas veias. O problema está no fato de que essa mestiçagem influi na maneira como a população se enxerga. E a elite brasileira, por exemplo, parece envergonhar-se de sua mestiçagem (p. 36).

De acordo com esta idéia, é essencial focar esta temática em sala de aula. E um outro comentário onde também se faz presente a discriminação, o preconceito e a humilhação, resquícios de uma sociedade escravocrata é o seguinte:

- “Negro é que gosta de vermelho”.

Em tudo existe uma hierarquia e, também nas cores a hierarquia se faz presente, pois paralelamente às cores primárias, secundárias e terciárias, também existem as cores ditas “nobres”. Neste enfoque, os tons de cinza, bege e ocre são vistos e considerados contemporaneamente, como as cores nobres, sóbrias e discretas, as quais são consideradas “chiques” e preferidas pelas pessoas “distintas e de bom-gosto”. Por outro lado, as cores mais puras e fortes e, conseqüentemente, marcantes, são consideradas as cores que são mais populares e, às vezes até, “comuns”. Por esse motivo, uma pessoa “distinta”, ao escolher vestir-se com uma cor forte é considerada extravagante, por fugir dos estereótipos e dos padrões considerados de “bom-tom”.

Ao contrário do que ocorreu na Grécia Antiga, quando as classes menos favorecidas economicamente vestiam os marrons, os beges, os cinzas e os tecidos crus, sem tingimento, devido ao alto custo e à escassez dos pigmentos coloridos, contemporaneamente o que ocorre com a cor é o inverso. Mas, na época dos antigos gregos, o uso de cores como vermelho,

púrpura e amarelo era um privilégio das classes altas. Possivelmente possa vir desta época a idéia de que as classes subjugadas cobicem as cores fortes, como o vermelho.

Não podemos esquecer que essa hierarquia da cor tem a ver com o gosto, questão abordada por Bourdieu em *La Distinción* e se aplica a tudo, desde a cor escolhida para pintar a casa, para vestir, para usar nos acessórios, na maquiagem, na cor do cabelo, no carro e, conseqüentemente, pode até refletir-se na escolha para exprimir-se pictoricamente.

A relevância de se analisar estas questões sobre a cor com os alunos permite esclarecer e informar quais são os gostos construídos, estabelecidos e difundidos pelas classes dominantes, gostos estes que variam conforme a época, sendo que na escolha de determinada cor subjaz toda uma simbologia e um código que pode disfarçar ou revelar a classe social de uma pessoa. Sendo a cor um forte símbolo da divisão de classes, *status* também tem a ver com a cor e vice-versa.

Ao falar em etnia, seria interessante realizar um trabalho de pesquisa juntamente com os educandos, sobre o pouquíssimo e escasso destaque dado pela literatura artística aos pintores negros. Neste caso podemos citar alguns nomes que se destacaram na esfera da pintura, como a gaúcha Magliani⁵³, o nova-iorquino Basquiat⁵⁴ e os norte-americanos Tanner⁵⁵, o primeiro pintor negro bem-sucedido e Bearden⁵⁶.

Outro depoimento oral, que mais parece um gracejo, diz respeito à cor e sua relação com as questões de gênero:

- “Ih! Olha os tons de rosa no trabalho dele!”

Este comentário, o qual foi dito em tom jocoso, depreciativo e que foi motivo de piada, convoca a uma reflexão: assim como se pode discutir a existência de uma hierarquia

⁵³ Pintora viva que, por suas figuras distorcidas, destacou-se principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

⁵⁴ Jean-Michel Basquiat (1960 – 1988).

⁵⁵ Henry O. Tanner (1859 – 1937).

⁵⁶ Romare Bearden (1912 – 1988).

cromática, que se refere ao gosto e à classe social, as questões de gênero também estão presentes nas cores, sendo que, durante um longo tempo foi instituída uma cor para diferenciar os gêneros masculino e feminino. Neste momento é oportuno refletir sobre a maneira como o professor de arte trata os meninos e as meninas. Muitas vezes observa-se que é o próprio professor (de qualquer área), que reforça estereótipos ao distribuir papéis coloridos⁵⁷ entre os alunos, cabendo aos meninos o papel de cor azul e às meninas o papel de cor rosa. E aí do menino que se interessar pelo papel de cor rosa (e vice-versa), pois poderá ser rotulado de anormal e servir de chacota para os colegas.

O professor de arte, ao focar a teoria das cores, vai desconstruir esse discurso e esclarecer que está longe o tempo em que o azul era a cor convencional para designar questões relativas aos meninos e o rosa para designar questões relativas às meninas. Esse discurso caiu em desuso e essas idéias estão ultrapassadas e obsoletas, inclusive porque a orientação sexual das pessoas não se restringe somente à divisão masculino / feminino.

Ainda com relação à cor e à teoria das cores, uma outra conexão que o professor de arte pode fazer e que é proporcionada por este assunto, é com relação ao estilo de arte fovista⁵⁸, o qual foi um marco e causou uma revolução ao primar pelo uso das cores violentas, chocantes, fortes e contrastantes. O fovismo foi dominante por volta de 1905 a 1912, na França e na Alemanha.

Um outro dito preconceituoso que é muito utilizado e do qual derivam muitos apelidos e xingamentos, diz respeito à pintura não ser um ofício de homens e sim, de mulheres.

- “Pintura é coisa de mulher ou de maricas”.

⁵⁷ Além dos papéis coloridos também servem como exemplo outros materiais: as massinhas de modelar, as bolas, os joguinhos, os balões...

⁵⁸ Fovista ou *fauvista*, termo francês que provem de *Les Fauves* (as feras), devido a utilização de cores ditas “ferozes”.

Este dito passa a idéia de que existe a desconfiança segundo a qual homem que gosta de pintura é sinal de homossexualismo e, na cultura brasileira, a homossexualidade é um fato vergonhoso. Quanto ao homossexualismo, na compreensão de Silva (2000),

A teoria *queer*⁵⁹ começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é a norma invisível relativamente à qual outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, é vista como um desvio, como uma anormalidade (p. 106).

Todas estas mensagens depreciativas citadas aqui expressam, de forma muito clara, o que algumas pessoas pensam a respeito da arte. Tais mensagens vêm atravessando os tempos e reproduzindo-se. Esta questão está relacionada com as “representações coletivas que uma dada sociedade faz do artista” (BASTIDE, 1979, p. 76).

Quanto às desigualdades de gênero⁶⁰, já na Grécia Antiga, percebe-se porque os mais famosos artistas, sábios, filósofos, arquitetos, matemáticos, teatrólogos, professores, governantes etc, eram todos do sexo masculino. Nesta época, como em muitas outras, o trabalho feminino não podia ser outro, senão o de ser dona-de-casa.

Nesta linha de raciocínio constata-se que às mulheres não era permitido um lugar de destaque, nem nas artes nem em outra profissão, pois a maioria das mulheres ficava em casa. Com exceção das camponesas, as quais podiam trabalhar no campo, as mulheres da Grécia Antiga não podiam participar da vida pública. Neste sentido, Macdonald (1996) constata: “os

⁵⁹ Termo inglês, que segundo Silva (2000), pode significar “estranho”, “esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico” (p. 105).

⁶⁰ Silva (2000), esclarece que “o conceito de gênero foi criado precisamente para enfatizar o fato de que as identidades masculina e feminina são histórica e socialmente produzidas. É suficiente observar como sua definição varia ao longo da história e entre as diferentes sociedades para compreender que elas não têm nada de fixo, de essencial ou natural” (p. 105 e 106).

gregos que podiam pagar pelo estudo o valorizavam muito; os meninos eram enviados à escola, enquanto as meninas aprendiam em casa” (p. 6). Na ótica de Silva (2000),

Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedada às mulheres... os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e meninas (p. 92).

A respeito da dominação masculina, para Bourdieu “esta se mantém não só pela preservação de mecanismos sociais mas também pela absorção involuntária, por parte das mulheres, de um discurso conciliador” (NOGUEIRA, 2006, p. 60). Por conta disso, é que geralmente, foram os homens os protagonistas da História.

Pode-se, neste caso, citar a escultora francesa Camile Claudel e a pintora mexicana Frida Kahlo, duas mulheres que no início de suas carreiras artísticas, produziram seus trabalhos à sombra de seus companheiros Rodin e Rivera. No entender de Wolff (1997), “las artistas femeninas, em los siglos XIX y XX, estaban profundamente vinculadas a un artista masculino fuerte o dominante” (p. 57).

Desse ponto de vista o campo da arte e, especificamente o campo da educação em pintura, ainda é perpassado, muitas vezes, por estas idéias e preconceitos, segundo as quais a pintura, em si, muitas vezes é considerada na escola, uma expressão feminina. Percebe-se, desta forma, o quanto o campo da pintura é um campo repleto de contradições, sendo que em diversos períodos da História da Arte, foram os homens que dominaram esse campo.

Todas estas questões a respeito da situação da mulher nas artes nos levam a concordar com Wolff (1997), quando esta afirma que “‘la categoria mujer’ es una construcción cultural”

(p. 177). Desta maneira, “las mujeres siguieron, al menos hasta hace muy poco, apartadas de la producción literaria y artística” (p. 58).

Esta autora relata que, para evitar o prejuízo causado por críticos e editores, muitas mulheres escritoras adotaram pseudônimos masculinos. Assim, não é por acaso que as novelistas francesas de mais êxito no século XIX, as irmãs Brontë, George Eliot e George Sand, adotaram pseudônimos masculinos. A esse respeito, Silva (2000) sugere que uma das possíveis soluções seria “construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina. Seria desejável que todas as pessoas cultivassem características que normalmente são consideradas como pertencendo a apenas um dos gêneros” (p. 94).

Desta maneira, não existiriam tantas crenças, discriminações e sentimentos de superioridade de alguns grupos sociais em relação a outros. De acordo com esta idéia, a presença e a participação da mulher na construção da história da arte, especificamente no campo das artes pictóricas, é pouco destacada. Na questão do acesso feminino à arte é relevante analisar sob que condições as mulheres triunfaram ou fracassaram nas artes. No entender de Wolff (1997),

Con el surgimiento del movimiento feminista y los estudios de la mujer, ha tenido lugar, por una parte, una objeción articulada y sostenida sobre el modo como en que las mujeres han sido “borradas” de la historia de las artes, que parece consistir sólo en hombres (p. 57).

Segundo este entendimento, mesmo tendo rompido pela primeira vez uma fronteira que até então estava fechada, muitas pintoras nascidas no século XIX foram pouco divulgadas e conhecer um pouco melhor alguns destes nomes é importante para corrigir esta omissão.

Mary Cassat⁶¹, Eva Gonzales⁶², Berthe Morisot⁶³ e Paula Modersohn- Becker⁶⁴ foram algumas das mulheres pintoras que lutaram muito para conseguir algum destaque com sua arte, pois como destaca Wolff (1997), “la organización social de la producción artística a lo largo de los siglos ha excluído sistemáticamente a las mujeres de toda participación” (p. 57), sendo que a falta de fontes e documentos sobre as mulheres pintoras é muito escassa e, às vezes inexistente.

Visto isto, não foram poucos os obstáculos e as dificuldades que as mulheres pintoras encontraram sendo que, até o final do século XIX, ficaram excluídas da produção artística. Efland (2002), sublinha que “en el siglo XIX, las mujeres europeas de clase trabajadora podían estudiar artes decorativas, pero el estudio de las bellas artes estaba reservado a los hombres, excepto en circunstancias altamente inusuales” (p. 16).

Por outro lado, podemos observar, o quanto o campo da educação em arte, historicamente tem-se constituído em um campo feminino, sendo que a maioria das pessoas que ministram e orientam aulas de pintura são mulheres. A relação destas mulheres com as artes foi construída desde a infância mediante a recepção de mensagens sobre esta área, sendo que o acesso a uma educação em arte tem sido marcado por considerações de classe e gênero. A respeito dessa questão do magistério ser feminino, mas o currículo ser masculino, refere

⁶¹ Como refere Mathey (1976), “Cassat nasceu em Pittsburg em 1845 e morreu em 1926. Aos trinta e dois anos consagrou-se inteiramente à pintura, dedicando-se a temas como a maternidade e a infância” (p. 223). De acordo com Strickland (2002), “Cassat odiava a arte convencional e, consciente das restrições impostas às mulheres, também odiava as convenções sociais que proibiam as mulheres de seguir uma profissão” (p. 108).

⁶² “Gonzales nasceu em Paris, em 1849 e morreu em 1883, ao dar à luz um filho. Em 1879 expôs numerosas telas, onde se afirma o seu gosto pelas cenas íntimas” (p. 234). É relevante destacar que Eva Gonzales foi aluna de Manet.

⁶³ “Morisot nasceu em Burges, em 1841 e morreu em Paris em 1895. Conheceu Manet e este pediu-lhe para servir de modelo para a tela ‘Le Balcon’. Pintou faces de crianças, cenas de interior ou de ar livre, conseguindo levar a dupla vida de pintora e dona-de-casa” (p. 242 e 243). Morisot serviu de modelo para inúmeros quadros de Manet. De acordo com Strickland (2002), “Morisot pintava cenas domésticas, mulheres e crianças (seu marido, o irmão mais novo de Manet, Eugène, foi o único homem que ela pintou), pois na época em que viveu não era permitido às mulheres participar de aulas com modelos ao vivo” (p. 109).

⁶⁴ “Modersohn-Becker nasceu em Dresda em 1876 e morreu em 1907. Em 1901 casou-se com o pintor Otto Modersohn. Em seu trabalho sofreu influências da arte de Cézanne e de Gauguin” (p. 228).

Silva (1996), “a docência e o magistério de primeiro e segundo graus são atividades predominantemente femininas, mas o pensamento sobre a educação é hegemonicamente masculino” (p. 182).

Na escola de meados do século XX, nos períodos destinados à Arte, ou melhor, naquela época chamava-se “Trabalhos Manuais”, enquanto aos meninos era ensinado o manuseio de serrotes e serrinhas na criação e confecção de objetos decorativos, como porta-ovo e porta-cuia entre outros, às meninas era ensinado o bordado e a pintura. A separação destas atividades passava para o educando a mensagem de que existe uma arte feminina e uma arte masculina. Novamente é relevante destacar aqui o pensamento de Silva (1996):

Esse falocentismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também, é evidente, para a formação da identidade masculina... um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para produzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres (p. 185).

Essa separação criou, desenvolveu e reforçou no imaginário das crianças e das pessoas de um modo geral, a idéia falsa de que existe uma arte que é “mais” feminina e uma arte que é “mais” masculina, sendo “mal visto” e motivo de chacota o menino que desejar bordar ou pintar e a menina que desejar usar ferramentas de marcenaria.

Estas reclamações são percebidas nos próprios comentários dos alunos, como na declaração deste aluno do Ensino Médio: “Gosto muito de desenhar, mas meus colegas de aula e até minha família ficam dizendo que ‘isso é coisa de veado’. Até gostaria de seguir uma carreira nesta área, mas vou fazer Arquitetura, onde, de certa forma, não precisarei abandonar esse meu gosto”. Como se sabe, a Arquitetura e Urbanismo é um curso que caracteriza-se por mesclar as Ciências Humanas com as Ciências Exatas, com disciplinas referentes à História, à

Arqueologia, ao Cálculo, à Estética e à Arte. Possivelmente, possa ser pelo motivo relatado anteriormente que muitos artistas visuais do sexo masculino provêm da área da Arquitetura e não da área da Arte.

As questões relatadas aqui apontam para a necessidade de intervir no currículo da escola e, como na linguagem de Silva (1996), “construir um currículo menos sexista” (p. 187). Fatos como estes demonstram o quanto a hierarquia dos sexos comanda nossa sociedade. No entender da historiadora Michelle Perrot (In: ROCHA, 2006):

Atividades ordinárias não podem se tornar extraordinárias senão quando exercitadas por homens, criadores únicos. A questão da criação é uma das mais discriminantes da história das relações entre os sexos. As mulheres reproduzem, mas não produzem, não inventam: essa é a asserção clássica, repetida desde os gregos (p. 3).

É por isso que a chegada das mulheres aos domínios da pintura é muito significativa, sendo que a mulher pintora do contexto artístico contemporâneo, é resultado de um processo histórico de muita luta, onde hoje ela é vista em igualdade de capacidade e direitos. Conhecer o passado e a história de luta das mulheres pintoras e das sucessivas revoluções para se colocarem no espaço da arte, é um conhecimento significativo para os educandos, porque, como enfatiza Silva (2000), “a sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino” (p. 93).

É certo que, esse preconceito com relação à mulher na pintura, resultou num atraso de milênios. Mas a história da arte dos séculos XIX e XX mostrou que a imagem de submissão e passividade das mulheres ruiu e que o ofício de pintar não é mais uma arte feita só por homens. Neste contexto e, a partir de então, foram muitas as mulheres que se destacaram e continuam se destacando na esfera da pintura.

4.3 Desdizendo os Ditos

Com estes dados em mãos, é urgente que o professor de arte intervenha, apresentando projetos, ações e argumentos que contraponham os ditos e metáforas desde os primeiros anos de escolarização, pois as crianças constroem estes conceitos desde a mais tenra idade, começando assim a constituir um *habitus*. Esse *habitus* é transmitido no contato entre aquele que ensina e aquele que aprende, o que seria, no dizer de Bourdieu (2002), um “faz como eu” (p. 22).

Entretanto, é precária a discussão sobre estes temas em todos os níveis de ensino. A criança e, por vezes o adolescente, acabam reproduzindo na escola as concepções míticas que adquiriram dentro de casa e no contato com a sociedade. É neste sentido que refere Silva (1996):

...isso deveria começar pela formação fornecida nas faculdades de educação e nos cursos de magistério. Um exame do currículo dessas instituições mostraria a pouca ou nula atenção dada à questão do gênero e do patriarcado e suas implicações para o ensino, a educação e o currículo. Seu machismo e masculinismo serão provavelmente ainda mais visíveis se formos analisar suas práticas e o currículo real em ação (p. 186).

Segundo este enfoque, é preciso examinar os currículos existentes como, para citar apenas um, o dos Cursos de Pedagogia, inclusive posso falar no da Universidade de Cruz Alta, onde existe a disciplina Educação e Cidadania, a qual já tive a oportunidade de ministrar, que aborda todas estas questões que estão sendo discutidas neste tópico, como as das chamadas “minorias” oprimidas, as quais, na verdade, são as maiorias. Silva (1996) enfatiza que temos que perguntar: “a qual ponto de vista e experiência está o currículo existente concedendo autoridade e legitimidade? Quais posições de poder estão sendo reforçadas?” (p. 187).

Desta maneira o professor de arte vai estabelecendo conexões, pontes, abrindo janelas, fazendo *links* e criando elos com todas as áreas do conhecimento, o que faz com que os conteúdos abordados na educação em arte tornem-se cada vez mais significativos para o aluno, despertando a sua curiosidade e interesse, ampliando assim sua visão estética e cultural e, conseqüentemente, sua visão de mundo.

Enfim, muitos são os ditos que ganharam terreno e se transformaram em máximas que foram se reproduzindo, resistindo e atravessando os tempos e, conseqüentemente, constituindo-se numa construção social. No entender de Kessler (2003), “a comunicação pedagógica realizada no espaço da sala de aula, se desenvolve também, através de ditos e metáforas, constituindo-se este espaço em um condutor de relações de classe, de gênero e de raça” (p. 217). Em cada um destes ditos que fazem parte do nosso cotidiano, subjaz um preconceito, explícito ou camuflado, a respeito das convenções sociais, que vem sendo cristalizado como uma verdade poderosa e imutável.

Neste aspecto, é oportuno refletir sobre o pensamento de Barbosa (2002), segundo a qual “estamos lutando por uma educação que contemple as muitas microculturas deste país dando atenção às minorias, às diferenças de gênero, de classe social, de raça, de etnia, e principalmente de código cultural” (p. 12).

A compreensão fornecida pela crítica dos ditos presentes no campo da estética, apresenta uma oportunidade concreta para o educando perceber e examinar essas relações de poder que, no entendimento de Silva (1996), “inferiorizam, marginalizam e subjagam certos grupos e culturas em favor de outros” (p. 190). Ao estudar os ditos, por estarem repletos de relações de poder, estes nos ensinam muito, além do mais, representam uma oportunidade para a interrupção e a desestabilização dos processos de reprodução e perpetuação de relações de poder.

Os dados coletados e analisados mostram claramente que nossos educandos ainda estão muito ligados a estereótipos e despreparados com relação à temática investigada, de forma que o *capital cultural* destes alunos vem sendo orientado por estes ditos. Segundo este enfoque é fundamental que os educandos sejam preparados para “ler nas entrelinhas”, para decifrar mensagens subliminares, para descobrir os diferentes sentidos dos ditos e as relações de poder que por eles perpassam. Ao professor de arte cabe recusar se submeter, contestar e combater estes ditos, analisando-os, avaliando-os, debatendo-os e colocando-os em xeque, em ações concretas no cotidiano. Numa palavra, é necessário desdizer os ditos.

4.4 O Pensar Relacional

Ontem como hoje, hereges e forasteiros não são bem-vindos. Alguns podem ser queimados ou silenciados... Pierre Bourdieu, meu Deus!, um forasteiro da sociologia desconstruindo o poder artístico. Querem um discurso do mesmo, não querem saber do olhar do outro. O olhar estrangeiro desnuda, incomoda... (SANT'ANNA, 2003, p. 135).

O que as discussões tratadas aqui demonstram e confirmam, é que a educação em arte trata de assuntos por demais abrangentes, assuntos que também estão na pauta de outras disciplinas, como as questões de classe, hierarquia, gênero, étnicas e raciais. Seguindo esta lógica, constata-se que a educação em arte não é uma disciplina *light* e, muito menos despolitizada, pois, através desta, pode-se discutir questões importantes como negros, mulheres, homossexuais, idosos e profissões consideradas marginais, periféricas e relegadas a um segundo plano.

Neste aspecto, ao procurar desconstruir o poder artístico estabelecido, o que perpassou todo o presente texto foi a conexão da História da Arte com a Sociologia. Quanto a esta questão nos lembra a professora Ivone Mendes Richter (2003), que desenvolve estudos em interdisciplinaridade:

Essa é uma deficiência muito presente no ensino da arte na atualidade. Por longos anos esse ensino apoiou-se em contribuições da psicologia e da história da arte, para a compreensão dos processos criativos das crianças e do processo cronológico da arte na cultura ocidental. Atualmente, cada vez mais se percebe a contribuição fundamental que a antropologia e a sociologia podem dar ao ensino da arte (p. 204).

Seguindo este enfoque, são muitos os autores que o apoiam. Assim, sobre esse olhar extradisciplinar, Morin (2000), cita Jacques Labeyri ao dizer que, “quando não se encontra solução em uma disciplina, a solução vem de fora da disciplina” (p. 107). Este autor adverte também que, “não basta, pois, estar dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas aferentes a ela” (p. 105), é preciso buscar em outras disciplinas um novo enfoque. No entendimento de Silva (2000),

Bernstein cunhou um termo para se referir ao maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diversas áreas do conhecimento que constituem o currículo: “classificação”. Quanto maior o isolamento, maior a classificação. A classificação é uma questão de fronteiras. A classificação responde, basicamente, à questão: que coisas podem ficar juntas? (p. 72).

Desta maneira, Silva explica que o currículo do tipo tradicional, organizado em torno de disciplinas, seria no jargão de Bernstein, “fortemente classificado” e que um currículo interdisciplinar, em contraste, seria “fracamente classificado”. A educação em arte, ao perpassar e ter conexão com várias outras disciplinas, no entender de Bernstein, estaria incluída no currículo do “tipo integrado”, onde há permeabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento. Porque no currículo do “tipo coleção”, as áreas e os campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados. Como esclarece Silva (2000):

...nos seus primeiros ensaios, Bernstein distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas e os campos do conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas do conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas (p. 72).

A esse respeito, o da interdisciplinaridade, comenta Bourdieu (2002): “é preciso sair dos limites que a divisão das especialidades e das competências impõe: o essencial permanece ininteligível enquanto se ficar circunscrito aos limites de uma única tradição, literária ou artística” (p. 255). Por sua vez, Brandão (2002), afirma o seguinte:

...creio que uma interação entre educadores, psicólogos, psicanalistas, sociólogos e antropólogos seria muito oportuna. Um novo campo interdisciplinar, agora integrando os avanços ocorridos desde então até hoje, poderia ser capaz de formular as perguntas e investigar os importantes “espaços de silêncios” que, de modo isolado, nenhum tipo de teoria ou de pesquisa está sendo capaz de desvendar (p. 183, 184).

É por isso que pode-se dizer que, a educação em arte pode avançar muito na medida em que passar a relacionar-se com outras áreas (e a pegar conceitos destas), mesmo que estas não sejam necessariamente pedagógicas. Wolff (1997) acredita que “la nueva historia del arte e los estudios críticos de la literatura desafiaron a las ciencias humanas tradicionales desde dentro... entonces han pasado muchas cosas que han afectado al proyecto de una sociología del arte interdisciplinar” (p. 169).

A educação em arte passa, desta maneira, por uma profunda reorientação em seus conceitos, os quais são desnudados e colocados em xeque. No entender de Furió (2000):

El enfoque interdisciplinar es una necesidad hoy compartida por muchos campos de investigación. El estudio de las conexiones entre los hechos artísticos y los sociales es uno de ellos... La ambición de globalidad y el interés por interrelacionar los diferentes niveles de la realidad social son características centrales del punto de vista sociológico, por lo que podríamos decir que la sociología del arte es, por definición, un enfoque interdisciplinar (p. 32).

Entende-se, desta forma, o que Furió quer dizer: que a arte é um campo que claramente requer uma abertura disciplinar, uma transgressão de fronteiras. Sob este aspecto, os ditos também são documentos históricos e podem ser uma fonte oral valiosa, que servem

de mote para debater vários assuntos em sala de aula, pois permitem discutir preconceitos e assuntos que estão na ordem do dia. Em poucas palavras: o conhecimento e esclarecimento estético são relevantes porque, além de perpassar a educação em arte, mantém um diálogo com todos os campos do conhecimento. Na ótica bourdieuniana (In: SILVA, 1996), “situar tais conhecimentos, uns em relação aos outros, é o que seria o *pensar relacionalmente*” (p. 233).

Como uma forma de desconfirmar e contestar regras da cultura dominante, as quais são muito marcantes, é possível que uma educação feita através das artes visuais e, mais especificamente das artes pictóricas, possa fazer diferença no âmbito da educação como um todo, pois é sabido que a arte e o ato de criar estão presentes em todas as áreas do saber, não só na área das artes, sendo assim um conhecimento interdisciplinar. E não é demais relembrar aqui a afirmação de Wolff (1997), segundo a qual “a creatividad se puede aplicar a cualquier tipo de actividade humana y no sólo a la categoría especial de la creatividad artística” (p. 33).

É segundo este enfoque que Arnheim (In FURIÓ, 2000) destaca que “el arte ayuda de forma directa a aprender a pensar productivamente en cualquier campo” (p. 378), pois o conhecimento estético sendo relacional e interdisciplinar, ultrapassa a educação em arte ao estabelecer pontes e buscar ganchos com outras áreas e assuntos. Segundo este enfoque é útil debater estas noções com os educandos, problematizando-as. É nessa direção que refere Barbosa (2002):

Assim como a nossa vida é repleta de diversas facetas, também o é o conhecimento. Quando aprendemos algo, aprendemos melhor, ou fixamos melhor na memória, se o relacionarmos a um evento, pessoas ou até a outro conhecimento (p. 105).

5 ALGUNS RETOQUES

...mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações a que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua... Sujeitos à finitude, e sabendo disso, nós não temos, ao final das contas, outra escolha senão querer para os outros a vida e confiar-lhes nosso testamento (FORQUIN, 1993, p. 173).

O objeto que atraiu minha atenção durante toda a presente investigação, referiu-se às concepções e pontos de vista sobre a estética pictórica escolar, tendo sido realizada a partir da junção da Arte com a História e a Sociologia, inspirando-se em textos que mantêm forte contemporaneidade, como as concepções de Bourdieu, um analista crítico da educação, concentrando-se no conhecimento que os professores de arte trazem para a sala de aula e, conseqüentemente, na constituição de seu *habitus*.

Sob este ponto de vista, a investigação buscou refletir sobre alguns dos determinantes sociais e a desigualdade de oportunidades que predominam na educação em arte. Para tal foram realizadas entrevistas, procurando analisar o que o professor de arte ensina e que, muitas vezes, ele próprio desconhece. Nesta perspectiva de análise, este estudo, que foi provocado pela necessidade de analisar a formação e as dimensões que caracterizam o *habitus* do professor de arte, baseou-se também em minhas vivências, visando igualmente entender melhor e transformar meu próprio *habitus*.

Como sublinhei várias vezes, nesta investigação, a intenção foi fazer uma abordagem menos pedagógica e mais sociológica. Desta maneira, para Forquin (1993), as contribuições

deste tipo de abordagem são inegáveis e, sem dúvida, indispensáveis, porque “nos ajudam a melhor compreender o que se passa nas escolas e os obstáculos que encontram os professores em seu projeto de fazer os alunos adquirirem tal ou qual tipo de conhecimentos, capacidades e atitudes” (p. 167).

Sob este prisma, visei explicitar as inconformidades que tenho com a situação que ainda perdura em grande parte das escolas, vislumbrando meios e ferramentas de como fazer um ensino de um modo mais politizado, onde a educação em arte possa ser encaminhada numa perspectiva emancipadora e o professor de arte seja um transformador do conhecimento. Bourdieu (2004 b) reforça esta idéia ao dizer:

A Sociologia confere uma extraordinária autonomia, sobretudo quando não é utilizada como uma arma contra os outros ou como instrumento de defesa, mas como uma arma contra si mesmo, como instrumento de vigilância (p. 40).

Creio que os conceitos tratados ao longo do presente estudo foram essenciais para elucidar como se construíram os valores estéticos hoje vigentes. Nesta ótica, é relevante entender o que gera “o desconhecimento do *habitus* como produto reprodutor daquilo que o produz e o reconhecimento correlativo das estruturas da ordem assim reproduzida” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 215). Neste entendimento, o modo como os cânones e concepções estéticas se perpetuam e sua influência na constituição do *habitus* do professor de arte, foi o fio condutor que perpassou toda a pesquisa, a qual não se esgota neste tratado.

Com relação ao ensino nos domínios da arte pictórica, freqüentemente a escola reproduz os valores das classes dirigentes, mas, como opina McLaren (1997), “não podemos apoiar uma escolarização que resulte na transmissão e na reprodução da cultura do *status quo* dominante” (p. 195). Pois estes estereótipos são tão fortes que, mesmo os professores,

freqüentemente, de forma até inconsciente e não intencional, os confirmam e reforçam. Então há um caminho muito longo a percorrer. E, como pergunta McLaren (1997),

Queremos que nossas escolas criem uma cidadania passiva e livre de riscos, ou uma cidadania politizada, capaz de lutar por várias formas de vida pública e informada por uma preocupação com igualdade e justiça social (p. 190)?

Sob este ponto de vista, creio que na maioria das relações entre o educando e o professor de arte acontece uma relação pedagógica que, no entender de Bernstein é denominada tácita. Em seus estudos Bernstein distingue três formas básicas de relações pedagógicas: explícita, implícita e tácita. No caso da pedagogia explícita, a intenção é altamente visível, enquanto no caso da pedagogia implícita, a intenção, do ponto de vista do receptor é invisível. O tácito é uma relação pedagógica na qual iniciação, modificação, desenvolvimento ou mudança de conhecimento, condução ou prática ocorre, onde nenhum dos membros podem estar conscientes / cientes disso (Dado retirado de Apostila sem data, intitulada Pedagogia, Identidade e Construção de Uma Teoria Simbólica: Basil Bernstein questionado por Joseph Salomon, p. 267).

Segundo esta compreensão, o professor e o educando de arte, no caso transmissor e receptor, não estão cientes do tipo de relação pedagógica que ocorre. A relação pedagógica tácita, e, aqui me refiro também ao conteúdo e à temática da aula, é aquela na qual existe um sentido oculto, secreto e, inclusive, ignorado pelo próprio professor de arte. Desta forma, é importante que o professor se mobilize para esta dimensão da educação em arte.

Nesta ótica, a sociológica, as raízes genético-biológicas da inteligência ou do temperamento do artista, caem fora do campo de estudo da sociologia da arte. Como enfatiza Furió (2000), “no cabe duda de que Leonardo fue un hombre de una inteligencia superior,

pero la explicación de este hecho corresponde más a los biólogos o a los psicólogos que a los historiadores del arte” (p. 29).

Na sua grande maioria, sempre que foram questionados sobre os assuntos debatidos aqui, os educandos demonstraram ter o hábito de só endeusar as produções dos outros e não o hábito de produzir arte. Está na hora dos educandos saberem que os artistas são pessoas reais, que para chegar a ser o que são e fazer o que fazem, enfrentam fases muito difíceis. Sempre foi assim. É neste sentido que Ostrower (1984), relata que

...foram encontrados esboços “corrigidos” junto aos murais das cavernas, o que pode levar a crer no treinamento e na dedicação dos artistas pré-históricos, os quais talvez tenham até sido venerados como sábios, mágicos e se tornando líderes do grupo (p. 299).

Neste entendimento é possível esclarecer que a idéia de beleza, feita de “proporções ideais” é um mito, é uma visão que veio abaixo e, não seria exagero nem ousadia afirmar que se faz urgente desmascarar, desmontar e explodir com estas crenças populares e romper com as barreiras que separam um artista consagrado de qualquer um de nossos educandos, gerando assim uma outra consciência, uma compreensão do seu valor e da sua dignidade.

Como reforça Ostrower (2002), “o que importa é o processo criador visto como um processo de crescimento contínuo no homem, e não unicamente como fenômeno que caracteriza os vultos extraordinários da humanidade” (p. 132). E, neste entendimento considera-se o pintor pré-histórico com a mesma relevância de um Picasso ou um Leonardo.

A visão mítica considera o talento genial um atributo divino e o artista um semideus. Em certo sentido, ainda vivemos numa ditadura artística, num *apartheid* estético muito grande. Então precisamos buscar uma independência artística, sem desprestigiar o que nós próprios produzimos, porque temos capacidades que nos habilitam para tal. Pois, como advertem Bourdieu e Passeron (1992),

Numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada (p. 218).

Creio que aí está a relevância deste tipo de ensino para o universo educacional. Porque a reprodução só visa a manutenção do modelo vigente de forma acrítica, pois, à medida que aceitamos e reproduzimos estes estereótipos tornamo-nos cúmplices do instituído socialmente. Seria útil se a educação em arte superasse definitivamente a servidão aos módulos da arte estrangeira, pois não se pode mais continuar colaborando com esses estereótipos e reforçando cânones e padrões que nos chegam prontos. A resistência a uma educação em arte que seja dominada pela tradição erudita europeia, nega a produção artística produzida em contextos históricos e culturais muito afastados do nosso.

Educação em arte hoje, no início do século XXI, significa produzir novos conhecimentos, nos estudos sobre criação, fazendo com que imagens produzidas pela cultura popular possam alcançar o *status* de arte, deixando para trás o conhecimento contemplativo, como diria Barbosa (2002), “associando o artista que vive na comunidade com o artista internacional” (p. 23). Isto fará aumentar nos educandos interrogações a respeito da arte e das questões ligadas a ela e, conseqüentemente, para outras questões do cotidiano.

Não podemos continuar sendo apenas apreciadores da cultura dos outros, reproduzindo, difundindo, reforçando e perpetuando a arte que é feita em outros países, onde o patrimônio artístico é muito forte. Podemos também produzir e valorizar a nossa cultura, familiarizando-nos com nossas raízes históricas, sem nos alinhar e ajustar a estes padrões

estéticos. Porque, ao seguir os cânones dominantes estamos sendo apenas pastichadores⁶⁵ daquilo que outros artistas já criaram. Cada vez que um artista brasileiro ou latino americano se alinha ou se ajusta aos modelos estrangeiros está sendo nada mais do que um pastichador.

Não estamos mais na Grécia Antiga, época do pintor Zêuxis, onde simetria era sinônimo de beleza e onde os pintores eram avaliados pelo grau de perfeição com que conseguiam reproduzir a realidade. Sob este enfoque, não se pode mais continuar valorizando e reforçando na escola apenas a exatidão *trompe-l'oeil*, do “tão perfeito que parece vivo”. Em sua época e em seu contexto, os gregos foram inovadores e grandiosos, isso é incontestável mas, contemporaneamente, incentivar imitá-los não cabe mais numa educação em arte. Já em meados do século XIX, o anatomista norte-americano Eakins, ao ensinar arte acreditava nessa idéia. Segundo Strickland (2002):

...Eakins revolucionou o ensino de arte. A prática aceita era desenhar a partir de moldes de gesso de esculturas antigas. Eakins detestava esse aprendizado de segunda mão. “Os gregos não estudavam o antigo”, ele dizia. “A natureza é tão diversificada e tão bonita no nosso tempo como era no tempo de Fídias”. Ele exigia dos alunos que desenhasssem a partir da vida, estudando seu movimento e sua anatomia. A idéia era avançada demais para a época (p. 86).

Da mesma forma que não cobramos o cânone clássico, também não podemos mais permitir que nossos educandos sejam prisioneiros de uma “estética do acabado”, pois o cânone contemporâneo de apreciação valoriza tanto o esboço e o croqui, quanto a obra final, acabada, arrematada. E, para que a disciplina avance e evolua, é útil romper e abolir algumas barreiras estéticas entre o erudito e o popular, entre o pintor autodidata e o pintor profissional, com formação acadêmica, percorrendo o caminho com cuidado e atenção, buscando com isso

⁶⁵ Pastichadores no sentido da palavra pastiche, que segundo a Enciclopédia Ilustrada do Conhecimento Essencial (1998), “quer dizer imitação evidente ou utilização da obra de outra pessoa. Alguns artistas podem também criar um pastiche copiando e combinando partes de outras obras de arte de maneira original” (p. 161).

renovar e atualizar este campo. Nossos educandos podem sim seguir os cânones tradicionais, desde que conscientes do que estão fazendo, portanto não de forma acrítica.

Estes são elementos e noções basilares ao docente de arte e, no caso, ao docente de pintura. Porque a pintura tem sido vista como uma área de conhecimento das elites, tanto de produção quanto de apreciação. É neste sentido que Barbosa (2003) opina: “Acho que ainda falta muito para que as elites que dominam o sistema das artes no Brasil aceitem que existem outros valores culturais além daqueles que elas cultuam” (p. 10).

A capacidade para criar obras artísticas vem sendo monopólio apenas do homem cultivado, daquele que tem acesso aos bens culturais da educação. Este homem, por sua vez, é tratado com admiração, respeito e até visto com um toque de sagrado. Mas a democratização da arte deve chegar a todos, permitindo o acesso de todos os educandos ao conhecimento desta, pois estes conhecimentos também são necessários para incluir os sujeitos nas comunidades onde atuam. Não é mais possível continuar concordando com o que, no dizer de Bourdieu e Passeron (1992), “excluídos se persuadam da legitimidade de sua exclusão” (p. 217). Como McLaren (1997) acrescenta,

A classe dominante assegura a hegemonia – o consentimento do dominado – fornecendo símbolos, representações e práticas da vida social de tal maneira que a base da autoridade social e as relações desiguais de poder e privilégio permanecem ocultas (p. 207).

Deste modo, é importante refletir sobre o tipo de concepção artística que queremos. Sem minimizar a História da Arte, como refere Trevisan (1990), “...devemos acautelar-nos contra a própria História da Arte” (p. 67). E, sob este prisma, o estudo e o ensino da pintura constitui um importante campo de reflexão sociológica. Conclui-se desta maneira, que não se pode tomar o currículo como refere Silva (1996), “como algo dado e indiscutível” (p. 179), pois ainda há muito a se problematizar e a ser escrito sobre a educação em arte.

A desconsagração da criação artística é, nesta lógica, não mais considerar a arte um privilégio para poucos, mas sim considerar o ato de criar como uma habilidade como qualquer outra, que pode ser desenvolvida e ampliada ao longo da vida do indivíduo, pois, como afirma Brandão⁶⁶, “toda pessoa é uma fonte original de saber”. Aí está um dos papéis da educação em arte, que é dar autoria aos alunos. Como lembram Bourdieu e Passeron (1992), “A escola consegue, com a ideologia dos ‘dons’ naturais e dos ‘gostos’ inatos, legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares” (p. 216).

Esta é uma das intenções ao considerar-se a escola como um espaço também político e cultural, pois, desmitificar é também um meio de ação política. Na opinião de McLaren (1997),

Os teóricos educacionais críticos argumentam que os professores devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder, para usar este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos. A visão tradicional da instrução de sala de aula e aprendizado como um processo neutro, anti-septicamente removido dos conceitos de poder, política, história e contexto, não pode mais ser dignamente endossada. De fato, pesquisadores críticos têm dado prioridade ao social, cultural, político e econômico, para melhor entender os trabalhos de escolarização contemporânea (p. 192).

Segundo a argumentação de McLaren, “os teóricos críticos vêem a escolarização como uma forma de política cultural” (p. 193) e somente entrelaçando todos esses aspectos é que o educador de arte poderá empoderar-se como cidadão e, conseqüentemente tornar-se um professor de arte inquieto, indagador, crítico e comprometido, apto a exercer seu ofício junto à escola.

A tarefa mais imediata de uma educação em arte na visão contemporânea, consiste em colocar em xeque o modelo educacional que endeuza os valores da cultura dominante, pois este não propicia o desenvolvimento de uma consciência esclarecida. E os educandos só

⁶⁶ Afirmação feita em palestra realizada na UNISINOS, em 05 de outubro de 2004.

modificarão e redimensionarão sua visão pictórica de acordo com os conhecimentos que adquirirem. Nesta perspectiva, uma educação pictórica é então utilizada como instrumento para a formação do sujeito crítico. Stanley Aronowitz alerta para o fato de que

conferir poder significa mais do que auto confirmação. Também se refere ao processo pelo qual os estudantes aprendem a questionar e apropriar-se seletivamente daqueles aspectos da cultura dominante que vão provê-los com a base para definir e transformar, em vez de simplesmente servir à grande ordem social (In: MCLAREN, 1997, p. 219).

Esta é uma questão que se localiza na escola mas que, no entanto, vai muito além dela. Familiarizar o educando com o objeto artístico, promovendo uma oposição à mitificação, veneração, adoração, reverenciamento e sacralização da arte, desvendando seus segredos, desvelando e desmantelando as estruturas de poder da qual surgiu, é função a ser conduzida e orientada pelo professor de arte. É possível afirmar que uma educação em arte fica enfraquecida e obsoleta ao insistir em ignorar tais questões. Pois, não se pode mais dar à arte um enfoque ingênuo, uma visão estreita. Creio que esta seria uma maneira honesta de ensinar arte. Nesta linha de raciocínio, observa McLaren (1997), que

As escolas deveriam ser locais de transformação social e emancipação, lugares onde os estudantes são educados não somente para serem pensadores críticos, mas também para verem o mundo como um lugar onde suas ações podem fazer diferença (p. 194).

A respeito dessa conscientização considero essencial ressaltar as palavras de Freire (1980), quando este esclarece:

...não atribuímos à conscientização um poder mágico, o que seria mistificá-la. A conscientização não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma dimensão de base de sua ação reflexiva. Se os homens não fossem “entidades conscientes”, capazes de atuar e perceber, de saber e recriar; se não fossem conscientes de si mesmos e do mundo, a idéia de conscientização não teria nenhum sentido... a conscientização é, antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade (p. 94).

Estas foram as questões que durante todo o percurso deste estudo constituíram o campo de investigação e reflexão e que explicitou a importância de uma educação em arte. Após esta investigação, deduz-se que as questões estéticas que aqui foram debatidas, foram estudadas por muitos autores e colocadas em prática por muitos artistas, mas que, no entanto, ainda permanecem ignoradas por alguns professores de arte.

Esse *habitus*, que na visão de Bourdieu e Passeron (1992), “é o princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões” (p. 171), é o reflexo de uma vida ordenada segundo as regras do modelo clássico antigo. Foram tais idéias e modelos que nos tornaram o que somos enquanto professores de arte.

A partir de um recorte histórico-pictórico, foi possível identificar alguns elementos constitutivos do *habitus* do professor de arte, investigando como se manifesta esse *habitus* no processo de aprender e ensinar arte. Ao se considerar o professor de arte como o porta-voz “intocável”, como a “voz autorizada” do saber artístico, o “dono” do conhecimento estético, é este o grande divulgador e legitimador das muitas concepções e convicções que irão se fixar no imaginário dos educandos a respeito deste campo de conhecimento. De maneira que, não é possível cobrar dos educandos um esclarecimento e um posicionamento que os próprios professores de arte algumas vezes ainda não têm. Portanto, jamais se pode esquecer que o próprio professor de arte é produto deste campo de produção, cujas estruturas interiorizou profundamente.

Nesta linha de argumentação, para uma eficaz intervenção na educação em arte, é fundamental o papel do professor de arte e a revisão de suas convicções, tendo em vista a responsabilidade deste enquanto formador de opinião e divulgador do conhecimento estético. Entretanto, embora seja urgente desautorizar e questionar os discursos e narrativas estabelecidos, no que diz respeito aos cânones estéticos, ninguém pode ensinar o que não sabe. Neste sentido é válido propor a reproblemática, a desconstrução e a reorientação do *habitus* do professor de arte, o que não é tarefa simples, sendo que este descondicionamento é uma operação trabalhosa. Estas mudanças na maneira de ver a arte e a educação em arte, não ocorrem repentinamente, são processos lentos, pois não será da noite para o dia que se mudará algo que durante muito tempo foi internalizado, introjetado, incorporado, inculcado e, conseqüentemente, cimentado.

Desta forma, reorientar nossas práticas como professores de arte, num processo constante de reconstrução do *habitus*, sabendo separar o mito da realidade, é útil e coerente com os tempos vindouros. Nesta lógica, cabe ainda lembrar a advertência de Furió (2000): “los mitos dificultan la comprensión de la realidad y pueden anular nuestra capacidad crítica” (p. 245). Por isso sempre é tempo para uma reflexão, para desfazer mitos, para fazer um balanço e dar uma chacoalhada em nossas convicções estéticas, o que levaria, no dizer de Bourdieu (1988), “ao domínio das falsas transcendências que o desconhecimento não pára de criar e recriar” (p. 63). Num plano pessoal, não posso deixar de dizer aqui que, dar início à reorientação de meu próprio *habitus*, não tem sido uma questão tão simples, fácil e rápida. Como refere Sant’Anna (2003), “às vezes é preciso esquecer para aprender. É preciso desver para ver” (p. 179).

Tal reorientação e reformulação do *habitus* só será possível se o professor tiver o forte desejo de mudança, refletindo sobre sua prática, colocando em dúvida as noções a que está

habitado e apoiar sua busca em uma bibliografia crítica consistente, trazendo questões de caráter mais social e político para esta área de conhecimento, tendo assim, consciência dos parâmetros teóricos nos quais está atuando. Pois, é bastante visível o esgotamento de muitas bandeiras estéticas históricas, sendo esta uma discussão que não pode mais ser evitada ou adiada.

Este é um estudo que, a partir deste ponto e, ao longo de minhas pesquisas, irei aprofundar muito mais. Por ora, ao invés de intitular este capítulo de Últimas Pinceladas, ou Últimos Retoques ou ainda, Passando o Verniz, intitulei de Alguns Retoques. Neste entendimento, me limitarei a fazer uma pausa aqui, deixando para Arendt (In FORQUIN, 1993), as últimas palavras deste texto.

...o fato de que os seres humanos nascem num mundo que preexiste a eles, que não é naturalmente o seu, e no interior do qual se tem a responsabilidade absoluta de introduzi-los e de acolhê-los como os sucessores imprevisivelmente novos, cegos no entanto enquanto não se lhes é dado ver o visível, paráliticos enquanto não se lhes é dado percorrer aquilo que é percorrável (p. 13).

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ALTMAN, Fábio. Parece de Verdade: as fachadas dos prédios de Paris se cobrem de murais que criam a ilusão de cenas cotidianas. In: **Revista Veja**, 31 de julho de 1991.

A PINTURA NO BRASIL. **Introdução**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. São Paulo: Difel, 1985.

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: Barbosa, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Carta-Prefácio. In: **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Imagem no Ensino de Arte**: anos oitenta e novos tempos. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1998.

BASTIDE, Roger. **Arte e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

BELLONI, Gian Guido. **Da Pré-História a Roma**. In: Galeria Delta da Pintura Universal, Vol. 1, 2 impressão. Editora Delta S.A. Rio de Janeiro, 1974.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, Control Simbólico e Identidad**. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata S. L., Y Fundação Paideia, 1998. Colección Educación crítica.

_____. **Clases, códigos y control**. II Hacia Una Teoría de las Transmisiones educativas. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 1988.

_____. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**. Classe, Códigos e Controle. (Volume IV da edição inglesa). Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A Produção da Crença**. Contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 2. ed. São Paulo: Editora Zouk, 2004a.

_____. **Coisas Ditas**. 1. reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004b.

_____. **As Regras da Arte**. Gênese e estrutura do campo literário. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Lições da Aula**. São Paulo: Editora Ática, 1988. Série Temas/Sociologia. Vol. 8.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 5. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **A Miséria do Mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **La Distinción: criterio y bases sociales del gusto**. 2. ed. Madrid: Taurus / Grupo Santilana de Ediciones S.A. / 2000.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O Amor pela Arte: os museus de arte da Europa e seu público**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Zouk, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo**. Metodologia da Pesquisa na Sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**, elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

_____. **Los Estudiantes y la Cultura**. Barcelona: Editorial Labor S. A. 1967.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 35).

CALDAS, Waldenyr. **Uma Utopia do Gosto**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CASTRO, Cláudio Moura. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 9. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COLEÇÃO ARTE NO BRASIL. **Os Contemporâneos**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1986.

COSTA, Lígia Militz da. **Representação e Teoria da Literatura**: dos gregos aos pós-modernos. Cruz Alta: UNICRUZ, 1998.

CUMMING, Robert. **Para Entender a Arte**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CUNHA, Eduardo Vieira da. Atitude com Escândalo. **Zero Hora**, Porto Alegre/ RS, Agência RBS, ano 42, 28 jan. 2006.

DAGEN, Philippe. Nas Casas de Correção. In: Guerrilhas Estéticas. Caderno Mais! **Folha de São Paulo**, domingo, 29 de setembro de 2002.

DICIONÁRIO BRASILEIRO GLOBO, 30. ed. São Paulo: Globo, 1993.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

ECO, Umberto. **Como se faz uma Tese**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1989.

EFLAND, Arthur D. **Una Historia de la Educación del Arte**. Tendências intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Ediciones Paidós, 2002.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry y STUHR, Patrícia. **La Educación en el Arte Posmoderno**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2003. Coleção Arte y Educación. Vol. 7.

EISNER, Elliot W. **El Arte y la Creación de la Mente**: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2004.

ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA DO CONHECIMENTO ESSENCIAL. Rio de Janeiro: Rearder's Digest Brasil Ltda., 1998.

ESPANYA, Mercè e FLECHA, Ramón. **Novas Contribuições de Basil Bernstein**. CREA – Centro de Investigações em Educação de Pessoas Adultas, Universidade de Barcelona. In: Revista Brasileira de Educação, Jan / Fev / Mar / Abr nº 7, 1998.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FURIÓ, Vicenç. **Sociología del Arte**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Coleção Educação e Comunicação. Vol. 1.

GÊNIOS DA PINTURA. **Impressionistas e Pós-Impressionistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

GITAHY, Celso. **O que é Graffiti**. São Paulo: Editora Brasiliense: 2002. Coleção Primeiros Passos. Vol. 312.

GRANDES PENSADORES: vida e obra de educadores que fizeram história, da Grécia Antiga aos dias de hoje. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita. Edição Especial n. 10, ago. 2006.

KEIL, Ivete M. **Capitalismo, Ordem e Exclusão**: por uma discussão de teorias. Relatório de pesquisa. UNISINOS, 2001

KESSLER, Maria Cristina. **Problematizando a Produção da Exclusão por Conhecimento**: o caso da matemática. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS. São Leopoldo, 2003.

KRIS, Ernst. y KURZ, Otto. **La Leyenda Del Artista**. 2. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982.

LECHTE, John. **Cinquenta Pensadores Contemporâneos Essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

MACDONALD, Fiona. **Como Seria Sua Vida na Grécia Antiga?** Editora Scipione, São Paulo, 1996.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é Preciso**: o princípio da pesquisa. 4 ed., Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001. (Coleção Educação).

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004; (Coleção Primeiros Passos; 57), 61. reimpressão.

MATHEY, François. **O Impressionismo**. São Paulo: Verbo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

MEDEIROS, João. **A Arte de Pintar**. 4. ed., Rio de Janeiro, RJ: BNG/Brasilart União Editorial Ltda., 1978.

MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel Pestana. Antologia. In: **Revista de Educação**. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Vol X, nº 2, 2001.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Grandes Pensadores**: vida e obra de educadores que fizeram história, da Grécia antiga aos dias de hoje. Vol.2. Edição Especial, n.10. São Paulo: Fundação Victor Civita, agosto, 2006a.

NOGUEIRA, Claudio Martins. O Pesquisador da Desigualdade em Sala de Aula. In: **Revista Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo: Fundação Victor Civita, ano XXI, N.198, dez. 2006b.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OFÍCIO DE PROFESSOR: Aprender Mais para Ensinar Melhor. **Sociedade e Cultura Brasileira**. Vol. 7. 3. impressão. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2002.

OS GRANDES ARTISTAS: vida, obra e inspiração dos maiores pintores. **Manet**. Vol.4. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1986.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OSTROWER, Fayga Perla. **Universos da Arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1984.

PINSENT, John. **Mitos e Lendas da Grécia Antiga**. 2. ed. Série Prisma, Edições Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

READ, Herbert. **Arte e Alienação**: o papel do artista na sociedade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **História da Pintura Moderna**. Círculo do Livro S.A. São Paulo, 1974.

REGO, Lígia e BRAGA, Angela. **Antônio Francisco Lisboa: o Aleijadinho**. São Paulo: Editora Moderna, 1999. Coleção Mestres das Artes no Brasil.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROCHA, Patrícia. Para Contar a História da Mulher pela Mulher. Caderno de Cultura, **Zero Hora**, Porto Alegre/RS; Agência RBS, ano 43, 03 de março de 2007.

SALOMON, Joseph. **Pedagogia, Identidade e Construção de Uma Teoria do Controle Simbólico**: Basil Bernstein questionado por Joseph Salomon. Apostila sem data.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Fundamentos para la Investigación Educativa**: pressupostos epistemológicos que orientam al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998. (Colección Mesa Redonda; nº 66).

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Desconstruir Duchamp**: arte na hora da revisão. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SPENCE, David. **Picasso**: Quebrando as Regras. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1998. Série Grandes Artistas.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada**: da pré-história ao pós-moderno. 8 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a Arte**. Do saber ao sabor: uma síntese possível. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. Série Novas Perspectivas, vol. 34.

THOMAS, Henry. **A História da Raça Humana**: através da biografia. 3. ed. 1. reimpressão. Porto Alegre: Editora Globo, 1967.

VELLOSO, Beatriz. A Estética e o Tempo. **Revista Época**, nº 343, 13 de dezembro de 2004, Editora Globo.

VENEZIA, Mike. **Pablo Picasso**. São Paulo: Editora Moderna, 1996. (Coleção Desafios. Série Mestres das Artes).

XAVIER DE BRITO, Angela. Rei Morto, Rei Posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. N.19, 2002

WACQUANT, Loiq J. D. O Legado Sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. In: **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, N.19, 2002.

WOLFF, Janet. **La Producción Social del Arte**. Madrid: Ediciones Istmo, S.A., 1997. Colección Fundamentos nº 141.

WOODFORD, Susan. **A Arte de Ver a Arte**. História da Arte da Universidade de Cambridge. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1983.

_____. **Grécia e Roma.** História da Arte da Universidade de Cambridge. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1982.

C712e Camargo, Maria Aparecida Santana.
Educação em Arte: desmitificando e
ampliando concepções estéticas / Maria
Aparecida Santana Camargo. – São Leopoldo,
2007.
139p.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, 2007.

1. Educação. 2. Educação Artística. 3. Artes-
Pintura. 4. Ensino-Aprendizagem. 5. Baquero,
Rute Vivian Ângelo. I. Título.

CDU: 37:75

Catálogo na fonte: Cristiane Oliveira dos Santos – CRB10/1617