

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

KELLY BIANCA CLIFFORD VALENÇA

**ENSINO DE ARTE VISUAL CONTEMPORÂNEA:
DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Goiânia
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

KELLY BIANCA CLIFFORD VALENÇA

**ENSINO DE ARTE VISUAL CONTEMPORÂNEA:
DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Goiânia
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

KELLY BIANCA CLIFFORD VALENÇA

**ENSINO DE ARTE VISUAL CONTEMPORÂNEA:
DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) / Universidade Federal de Goiás (UFG), como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do professor Dr. Adão José Peixoto e coorientação da professora Dr^a Rita Márcia Magalhães Furtado.

Goiânia
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Valença, Kelly Bianca Clifford

Ensino de arte visual contemporânea: desafios e implicações no
contexto escolar [manuscrito] / Kelly Bianca Clifford Valença. -
2015.

157 f.

Orientador: Prof. Dr. José Adão Peixoto; Coorientadora: Profa.
Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia,
2015.

Bibliografia.

1. Arte visual contemporânea. 2. Fenomenologia. 3. Educação. I.
Peixoto, Adão José, orient. II. Furtado, Rita Márcia Magalhães,
coorient. III. Título.



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Kelly Bianca Clifford Valença		
E-mail:	kellybiancacv@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor:	Professora		
Agência de fomento:	-	Sigla:	-
País:	Brasil	UF:	GO
		CNPJ:	-
Título:	Ensino de arte visual contemporânea: desafios e implicações no contexto escolar		
Palavras-chave:	Arte visual contemporânea. Fenomenologia. Educação		
Título em outra língua:	<i>Teaching of contemporary visual arts: challenges and implications in school context</i>		
Palavras-chave em outra língua:	<i>Contemporary visual art. Phenomenology. Education</i>		
Área de concentração:	Educação		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	27/08/2015		
Programa de Pós-Graduação:	Educação		
Orientador:	Adão José Peixoto		
E-mail:	peixotoufg@hotmail.com		
Coorientadora:*	Rita Márcia Magalhães Furtado		
E-mail:	rmmfurtado@uol.com.br		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: 27 / 09 / 2015.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

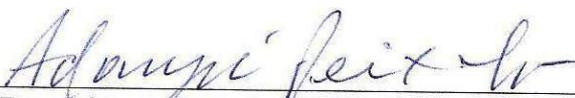
KELLY BIANCA CLIFFORD VALENÇA

**ENSINO DE ARTE VISUAL CONTEMPORÂNEA:
DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

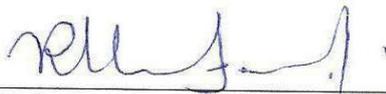
Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado –, linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais, da Faculdade de Educação / Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Tese defendida e aprovada em 27 de Agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Adão José Peixoto (Orientador) – UFG
Presidente da Banca



Prof.^aDr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado (Coorientadora) – UFG



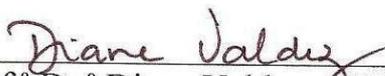
Prof. Dr. Cayo Vinicius Honorato da Silva - UnB



Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – Uniube



Prof.^a Dr.^a Kelly Christina Mendes Arantes – UFG



Prof.^a Dr.^a Diane Valdez – UFG

*Aos que deram fundamento à
estrutura espiritual, emocional e
intelectual necessárias ao
desenvolvimento desta tese: Ramilton
Francisco, Yves de Sousa Silva e Ana
Magda Alencar Correia, respectivamente.
Só eles sabem o porquê.*

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Ao meu orientador, Adão José Peixoto, cuja maneira de administrar o seu papel sempre me favoreceu. Obrigada pela confiança e dedicação durante os quatro anos que caminhamos juntos.

À minha coorientadora, Rita Márcia Magalhães Furtado, que sempre se mostrou disponível e de fácil acesso, contribuindo muito com o desenvolvimento da pesquisa.

Aos incríveis professores dos quais tive o privilégio de ser aluna nesse Programa, Maria Margarida Machado, Miriam Fábila Alves, Ivone Garcia Barbosa, Nelson Cardoso do Amaral e Wanderson Ferreira Alves por todo o trabalho empenhado. Vocês contribuíram sobremaneira com a formação que me faltava.

Ao marido maravilhoso, Yves de Sousa Silva, pelo imenso estímulo e apoio, desde sempre. Sem você, o percurso trilhado não teria o mesmo encanto.

Ao meu querido irmão, Arthur Valença, a quem desejo uma brilhante carreira, seja onde for, pelas aulas de filosofia que pacientemente me concedeu, pelas impecáveis traduções e pela ajuda tão preciosa no decorrer da construção desta Tese.

Aos tios Jorge, Nana e Fátima, pelo compromisso que dedicaram a minha vida.

A pergunta é: Até que ponto nos deixamos efetivamente transformar? Até que ponto aceitamos modificar nossas certezas consoladoras? Em que medida revolucionamos nossa alma, deixamo-nos liberar o pensamento daquilo que já está ali instalado, pensado, silenciosamente, para ir adiante, converter a rota, abandonar a serena atitude de quem legitima o que já sabe? (FISCHER, 2005, p. 135).

RESUMO

É ainda escasso o número de teses e dissertações empenhadas no estudo da arte visual contemporânea no contexto escolar do Brasil. Convém esclarecer que a contemporaneidade tratada neste trabalho denota, sobretudo, uma posição temporal, ao passo que refere-se aos fatos e produções dos dias em que vivemos. Em mesma medida, alguns estudos apontam que também é escasso o número de alunos – sobretudo da Educação Básica – que têm acesso à produção artística dos nossos dias por intermédio da escola. A que se deve este problema? A tese em questão se configura como uma investigação qualitativa envolvendo uma pesquisa bibliográfica onde o ensino da arte visual contemporânea compõe o universo de trabalho. Analisar a relação do ensino de artes visuais com a produção contemporânea de arte, constituiu o objetivo geral deste estudo na expectativa de responder o porquê de essa temática ser, ainda, pouco frequente nas salas de aula do Brasil e quais as implicações desse problema. Uma vez que a condição humana e o fenômeno da percepção estão em foco nesta pesquisa, os resultados construídos foram analisados em diálogo com a perspectiva de autores filósofos e fenomenólogos. A pertinência desse tema se justifica por conceber a expressão artística do tempo vivido como uma possibilidade de compreensão e transformação dos sujeitos e do mundo, motivo que pode fazer da arte contemporânea associada à filosofia um instrumento didático potencial.

Palavras-chave: Arte visual contemporânea. Fenomenologia. Educação.

ABSTRACT

The production of master's theses and doctoral ones committed to the study of contemporary visual art at Brazilian educational context is still very scarce. It is important to enlighten that contemporaneity treated in this paper denotes, above all, a temporal position: it refers to the current facts and productions. Similarly, some studies also indicate that there is a few number of students – especially in basic education – who have access to the current artistic production through school. But what causes this? This thesis is configured as a qualitative investigation concerning a bibliographic research where the teaching of contemporary visual art composes the work universe. Analyzing the relation between the teaching of visual arts and the contemporary production of art, was the general objective of this study intending to answer the reason why this theme is uncommon from most of the Brazilian classrooms and what are the implications of this matter. Since the human condition and the phenomenon of perception are both in focus in this research, the results constructed were analyzed according to the Merleau-Ponty's phenomenological perspective. The relevance of this topic is justified by conceiving the artistic expression of the time lived as a possibility of comprehension and transformation of both the subjects and the world, which can make the contemporary art a potential teaching instrument.

Keywords: Visual contemporary art. Phenomenology. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Dejunto</i>	29
Figura 2 – <i>Isto é arte pode pisar</i>	30
Figura 3 – <i>Salvai nossas almas 1 - Série Césio</i>	30
Figura 4 – <i>Space is the place</i>	31
Figura 5 – <i>Fontaine</i>	33
Figura 6 – <i>Imagens de campanhas publicitárias contemporâneas</i>	57
Figura 7 – Modelo contemporânea	57
Figura 8 – <i>Brinquedos</i>	58
Figura 9 – <i>Registros da arte</i>	60
Figura 10 – <i>Bizonte</i>	62
Figura 11 – <i>Produção artística da Antiguidade</i>	67
Figura 12 – <i>Doríforo</i>	68
Figura 13 – <i>Madonna of Chancellor Rolin</i>	70
Figura 14 – <i>Les hasards heureux de l'escarpolette</i>	73
Figura 15 – <i>Mont Sainte Victoire</i>	76
Figura 16 – <i>Anunciação</i>	114
Figura 17 – <i>True Rouge</i>	124
Figura 18 – <i>Polaróides (In)visíveis</i>	131
Figura 19 – <i>Sem título</i>	137
Figura 20 – <i>De lama lâmina .1</i>	138
Figura 21 – <i>De lama lâmina 2</i>	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FE	Faculdade de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
O lugar de onde narro e a estrutura organizacional da tese	15
Procedimentos adotados e universo de trabalho	16
1 A ARTE E O CONTEMPORÂNEO EM DIÁLOGO COM A FILOSOFIA	19
1.1 Implicações conceituais e aproximações com a filosofia	20
1.1.1 Artes visuais na contemporaneidade	24
1.1.2 A relação entre arte e filosofia	35
1.2 A fenomenologia e a arte	39
1.3 O mundo vivido e o presente	54
1.4 Percursos da arte ontem e hoje	59
2 O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: ORIGENS, HISTÓRIA E INFLUÊNCIAS	80
2.1 A Ordem Jesuíta e sua Institucionalização no Brasil	80
2.2 Método pedagógico, currículo e o ensino das artes nos colégios jesuítas	82
2.3 O ensino brasileiro de arte após o período colonial	88
3 A ESCASSEZ DA ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: ANÁLISES POSSÍVEIS	105
CONCLUSÃO	142
REFERÊNCIAS	147
REFERÊNCIAS IMAGÉTICAS	156

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2003 e 2009, dediquei-me a investigar a arte visual contemporânea em contextos educacionais.

Ao iniciar tal pesquisa, não eram recorrentes publicações nacionais que tratassem do assunto. Alguns anos depois, contudo, tal cenário foi amenizado, posta a possibilidade de diálogo com professores/autores que apresentam suas experiências em livros, periódicos e anais de congressos no Brasil, a exemplo de Lima e Rodrigues (2009), Oliveira e Freitag (2008), Conh (2009), Tesch e Vergara (2012); Koneski (2009); Hernández (2007), Cocchiarale (2006), Barbosa (2005), dentre outros.

O interesse por este tema se consolidou após a constatação – através de pesquisas realizadas na cidade do Recife, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre os anos de 2003 e 2004¹ – de que a discussão da arte visual contemporânea produzida no tempo vivido era pouco frequente nas salas de aula da Educação Básica local, devido, sobretudo, a uma espécie de rechaço docente (COCCHIARALE, 2006; VALENÇA, 2009). Em lugar disso, a arte moderna era recorrentemente abordada como a produção ‘mais recente’ de arte.

Não se trata aqui da arte da *Idade Moderna*. Cabe enfatizar este detalhe por ser ele o responsável por confusões de toda ordem em estudos acadêmicos.

A arte da Idade Moderna integrou a produção de arte Renascentista, Pré-Colombiana, Barroca e Rococó. Isto é algo que difere sobremaneira da arte ‘moderna’ do século XX. Apesar de a nomenclatura ser igual, tratam-se de períodos e produções diferentes. O Modernismo do século XX contemplou movimentos como o Impressionismo, o Pós-Impressionismo, o Expressionismo, o Fauvismo, o Cubismo, o Abstracionismo, o Futurismo, o Dadaísmo, o Surrealismo, a Arte Óptica (*Op Art*), a Arte *Pop*, dentre outros que compõem o que se denomina Idade Contemporânea na história ocidental, aquela na qual estamos inseridos. Tratam-se de movimentos considerados de vanguarda, que deram origem à produção artística dos dias atuais no que diz respeito à concepção de obra e de artista, questões que serão aprofundadas nesta tese.

¹ Estas pesquisas foram oriundas de disciplinas cursadas e desenvolvimento de projetos de iniciação à docência nos quais atuei na condição de bolsista, a exemplo do Projeto *Materiais Expressivos: Instrumento de Criação Artística Através de Materiais Alternativos*, financiado pela Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROACAD) da UFPE.

Posteriormente, a partir do ano de 2005 até 2009, a adoção dessa temática como assunto da minha dissertação de Mestrado em Cultura Visual foi efetivada buscando desvelar a relação de estudantes em processo de formação docente com a arte dos nossos dias. Investigar, através de uma abordagem qualitativa, o modo como seis alunos da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG) – alguns já professores – tratavam e compreendiam esse tema constituiu o objetivo geral da pesquisa. Os resultados obtidos, em sua maioria, sugeriram uma relação de insegurança para com parte da produção visual contemporânea de arte, motivo pelo qual os colaboradores da pesquisa atribuíram a ausência desse conteúdo nas salas de aula (VALENÇA, 2009).

Com base nos resultados mencionados, a necessidade de responder a novas perguntas orientou estudos que fundamentaram a construção desta tese. Na expectativa de analisar a relação da produção contemporânea de arte com o seu ensino, desloco o foco destinado à minha dissertação de mestrado – licenciandos/professores de artes visuais – para o percurso dessa disciplina, tomando como referência dados e materiais bibliográficos que dialogam com a história e consolidação dessa matéria no contexto escolar brasileiro.

O lugar de onde narro e a estrutura organizacional da tese

Antes de dar início ao desenvolvimento da temática aqui explorada, convém narrar um pouco da relação que envolveu o exercício de leitura e escrita na construção do presente estudo.

A pertinência desta introdução se justifica por considerar que todo exercício de escrita acaba funcionando como uma tentativa de objetivar o subjetivo. E isto não implica exatamente em apenas ‘tornar o pensamento visível’, mas, sobretudo, em fazer-se entender através da palavra escrita. Por este motivo, o processo de leitura não começa com o ato de ler, literal, e nem tampouco termina com a conclusão deste. Ler, neste contexto, pressupõe interpretar, o que envolve uma complexidade que perpassa repertórios culturais, maturidade cognitiva e experiências vividas.

Destarte, há 8 anos me dedico à docência superior de artes visuais e há 11 anos à docência na educação básica, dos quais, há 6, atuo no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás.

Apesar da minha prévia inserção na área e da densidade teórica que compõe as leituras que fundamentam esta tese, seria no mínimo anacrônico pretender que o meu 'olhar'/interpretação sobre a temática em discussão se configurasse como uma certeza. Afinal, o lugar de onde narro integra, dentre outros fatores, uma bibliografia específica, reduzida e, – por que não dizer? –, introdutória a um terreno relativamente recente no campo de pesquisas da área educacional no Brasil (OLIVEIRA; FREITAG, 2008).

Uma de minhas expectativas, portanto, é de alguma maneira contribuir com a discussão do tema em pauta, ao expor uma perspectiva de diálogo que – longe de pretender universalizar/generalizar um olhar – situa-se num contexto específico e, por isto mesmo, depõe a respeito de um ponto de vista, dentre tantos possíveis.

Sob essa ótica, no capítulo *I*, os conceitos e implicações adotados na pesquisa acerca da ideia de arte, de visual e de contemporâneo são apresentados, a partir de um estudo bibliográfico que revela escolhas e aponta caminhos trilhados. A história da arte é retomada, e algumas contribuições da filosofia, no que concerne a esta temática, são exploradas. Além disto, a discussão sobre arte, filosofia e fenomenologia é aprofundada.

No capítulo *II*, a reflexão é articulada com o foco no percurso histórico do ensino de artes visuais no Brasil e sua consolidação no contexto educacional.

Já no capítulo *III*, a ênfase recai sobre as análises construídas a partir do problema, da pergunta e do objetivo da pesquisa, em diálogo com a perspectiva fenomenológica, adotada por alguns dos autores que fundamentam a discussão desta tese.

As últimas considerações são tecidas retomando o discurso que ampara as bases conceituais e metodológicas deste estudo, e novas possibilidades de trabalho são projetadas.

Procedimentos adotados e universo de trabalho

Além da dimensão bibliográfica, a metodologia utilizada no desenvolvimento desta tese é de cunho qualitativo, uma vez que a finalidade preponderante “[...] não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões [e] as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2004, p. 68).

Considerando o pensamento de Bicudo (2011, p. 27), “as nuances de modos qualitativos de proceder se mostram, indicando percursos”. Ainda segundo a autora, há pesquisas cujas perguntas-bases reportam à necessidade de recorrer a textos e, ou, documentos – institucionais, filosóficos e/ou científicos – historicamente situados. Essa modalidade de pesquisa solicita que o sujeito enfoque a sua percepção sobretudo no discurso textual lido e interpretado, tomando como referência a interrogação posta.

Ao conceituar a pesquisa bibliográfica como sendo a “[...] busca de informações bibliográficas [e] seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa [...]”, Macedo (1994, p. 93) fortifica o lugar do material em pauta no processo investigativo aqui desenvolvido, objetivando alcançar as respostas que se pretende analisar.

De acordo com esta discussão, a adoção do ensino da arte visual contemporânea no contexto escolar brasileiro integra o universo desta pesquisa pautando-se, sobretudo, na história da arte, na história brasileira do ensino da arte e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs).

O uso de recursos imagéticos no decorrer do trabalho configura-se como uma tentativa de facilitar a compreensão do conteúdo, evitando durante toda a produção que tais imagens assumam uma posição meramente ilustrativa, ao estabelecer relações estreitas com as discussões tecidas no corpo do texto.

Neste contexto, no decorrer dos capítulos que sucedem esta introdução, um diálogo será tecido com alguns autores filósofos/fenomenólogos, sobretudo com os que se dedicaram a discutir a arte, a saber: Merleau-Ponty (2014d), em todo o trabalho; Chauí (2008) e Fontes Filho (2006) no capítulo I; Ortega y Gasset (2001), Didi-Huberman (1998; 2013) e Scruton (2009) no capítulo III.

A opção de diálogo com esses estudos/autores foi tomada, neste trabalho, dada a rica possibilidade de articulação entre arte, filosofia e fenomenologia, – cujo aprofundamento poderá ser verificado nos capítulos seguintes, – evidenciada na aproximação das obras teóricas selecionadas com o universo das artes visuais.

A escolha de alguns autores fenomenólogos como base de diálogo neste trabalho se justifica por considerar o caráter filosófico que alicerça esse método como uma possível maneira de se construir as análises da investigação aqui proposta. Destarte, a centralidade que a fenomenologia atribui à compreensão dos fenômenos do mundo, faz dela uma perspectiva de rigor que prioriza a experiência

do homem enquanto ser integrado ao mundo, e não dissociado deste, segundo a ótica dos autores em questão que concebem tanto o corpo quanto o mundo como elementos constituintes de saber.

Conceber o ensino de artes visuais contemporâneas como um fenômeno humano, por si só, já nos confere uma via de diálogo com essa corrente filosófica predominante nas discussões dos autores aqui referenciados. Sendo a fenomenologia explorada neste estudo, aquela que compõe uma filosofia da experiência, concretizada pelo corpo do homem, uma vasta gama de possibilidades se descortina ao refletirmos sobre as circunstâncias que vem sendo historicamente vivenciadas pelo corpo no ensino formal de artes visuais contemporâneas no Brasil.

1 A ARTE E O CONTEMPORÂNEO EM DIÁLOGO COM A FILOSOFIA

“A arte [sobretudo contemporânea] é uma forma de pensar completamente diferente, de reconhecer a aparência como fundamentalmente insuficiente [...]” (ROUGE, 2003, p. 68).

Os primeiros registros da história humana apontam o período denominado *Paleolítico Superior*, aproximadamente 30.000 anos a.C., como sendo a fase na qual foram realizados os primeiros registros gráficos em cavernas, fato que evidencia a presença da expressão artística desde os primórdios. Ou seja, antes mesmo dos hieróglifos; primeira manifestação formal da escrita; de origem egípcia, as inscrições, desenhos e pinturas rupestres davam pistas sobre o modo de vida do homem primitivo através de imagens elaboradas em cavernas.

A esse respeito Flusser define que uma imagem é o “[...] resultado do esforço de se abstrair duas das três dimensões de espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano” (2002, p. 7). As dimensões do plano discutidas pelo autor são a altura e a largura. Essa perspectiva bidimensional é o que legitima uma imagem, independente de ser fixa, tal como os desenhos e as pinturas, ou em movimento, como o cinema e o vídeo, por exemplo.

Considerando a instância comunicativa da expressão visual, o que inclui a arte e suas imagens, o termo ‘mídias visuais’, problematizado por Mitchell (2009) no estudo *‘Não existem mídias visuais’*, é frequentemente utilizado de maneira a fazer referência às fotografias, pinturas, cinema, esculturas, dentre outras modalidades artísticas. No entanto, o autor discute o reducionismo do termo, posto que as mídias em pauta acabam por requerer o envolvimento dos outros sentidos. Mitchell apresenta a nomenclatura ‘mídias mistas’ como a mais coerente, ao menos do ponto de vista sensorial, uma vez que mesmo os filmes mudos são compostos por músicas, falas e textos; a escultura, por sua vez, constitui uma mídia visual acessível aos cegos e a fotografia capta imagens que a olho nu seriam impossíveis de ser visualizadas. Neste contexto, da mesma forma que não existem mídias puramente visuais, não existem mídias puramente sonoras, auditivas, táteis ou olfativas. O que as distingue é a proporção e o modo como os elementos compositivos são articulados. Indubitavelmente, essa articulação configura-se como algo complexo e no mínimo subjetivo demais para ser mensurado. Por isto, falar de ‘mídias’ vai muito além do que simplesmente classificá-las como ‘visuais’, ‘auditivas’, ‘sonoras’,

‘olfativas’ ou ‘táteis’. Não há mídias exclusivamente visuais, devido à inexistência da experiência visual pura.

Em sintonia com a discussão de Mitchell (2009), Merleau-Ponty (2011; 2014d) expõe em seus estudos o lugar do corpo no ato de os indivíduos perceberem o mundo. A visão física, neste cenário, é parte integrante de um todo (o corpo e o mundo). Esse corpo, que é vidente e visível, está no mundo e o percebe em acordo com os seus repertórios. Sob esta perspectiva, o fenômeno do *olhar* não é apenas o resultado de um mecanismo fisiológico, pois denota um ato complexo, ao passo que envolve o fenômeno da interpretação (MERLEAU-PONTY, 2011). Se vemos com os repertórios que carregamos, isto denota uma atividade integrada de sentidos. É neste ponto que o pensamento de Merleau-Ponty dialoga com os estudos de Mitchell no que diz respeito à percepção, assunto que será desenvolvido no decorrer do trabalho.

1.1 Implicações conceituais e aproximações com a filosofia

Embora, de acordo com os PCNs, a terminologia arte possa aludir às artes visuais, além de dança, teatro, e música, neste trabalho são as artes visuais o foco da investigação (BRASIL, 1997).

O *visual* aqui tratado refere-se a tudo o que vemos, conforme introduzido anteriormente. Porém, não é suficiente conceber esse processo à luz da ótica científica que o compreende afirmando que basta

[...] deixar que os olhos cumpram com a sua função de janela aos estímulos da luz. O cérebro completa a tarefa de decodificar a imagem tornando-a reconhecível à consciência. Assim é como se apresenta aos olhos da ciência, guardando as devidas ressalvas à simplificação desta descrição, o fenômeno do olhar (ARAÚJO, 2007, p. 17).

Ao contrário da concepção científica, o fenômeno do olhar na perspectiva filosófica, como por exemplo, na abordagem de Merleau-Ponty (2011), implica numa ampla ação que não se limita ao olho físico, pois, como explica Araújo (2007, p. 17), “[...] não é o olho físico que olha e sim o Ser [humano]”.

Assim, o olho físico é considerado o órgão-sede e central da visão humana na perspectiva científica. O que pode parecer um truísmo, um lugar-comum, revela mais pelo que oculta do que pelo que expressa em sua formulação vulgar.

Merleau-Ponty (2014c) apresenta a noção de que a percepção visual não é uma composição de três dimensões independentes na qual se pode abstrair uma delas – conforme o conceito de imagem de Flusser – sem que haja perda de todo o conjunto do sentido. Sempre que se olha para algo, a noção de profundidade está presente e está sempre orientando, de forma diacrítica, o que é o objeto ao qual se foca a atenção e o que é todo o resto, o fundo do campo visual, ou do quadro. Só percebemos um determinado objeto através do contraste entre ele e o pano de fundo em que ele se encontra. A nossa percepção da existência de um pássaro é sempre simultânea a – e dependente de – uma diferenciação: a de que aquilo que voa é algo que não é todo o resto da paisagem, do fundo, do mundo no qual pássaro e homem se encontram e travam participação. Merleau-Ponty (2014c) considera que a essência das coisas é justamente a forma como estas se apresentam à percepção humana.

É, portanto, através do movimento da visão que tomamos conhecimento, no mais amplo raio possível, daquilo que está para além de nós. É através da noção diacrítica de profundidade que a nossa visão ganha o sentido que nos permite diferenciar os objetos da percepção entre si e diferenciá-los de nós mesmos. Esta noção de profundidade só existe porque existe o nosso corpo, porque com ele nos movemos, exercemos um tato e, assim, – por participação, no mundo e na profundidade – podemos apreender a realidade que dá sentido ao que vemos. Por um silogismo básico, fica claro: se ver é apreender o sentido dos impulsos nervosos que a luz provoca em nossos olhos, se o que nos faz apreender este sentido é a participação na profundidade e se esta participação só se realiza com o corpo, mas não só com ele, como também com o seu movimento; então pode-se com propriedade afirmar que a visão é antes movimento na profundidade, participação no mundo, do que um mero fenômeno encefálico. Conforme a explicação de Chauí (2002, p. 468, grifo da autora):

O Ser Bruto é o ser de indivisão, desconhecendo a separação entre sujeito e objeto, alma e corpo, consciência e mundo. Indiviso, no entanto, é pura **diferença** interna e não positividade idêntica a si mesma: é por diferença que há o vermelho ou o verde entre as

cores, o alto e o baixo ou o próximo e o distante, fazendo existir espaço como qualidade ou pura diferenciação de lugares. Ser de indivisão, o Ser Bruto é o invisível que faz ver porque sustenta por dentro o visível, o indizível que faz dizer porque sustenta por dentro o dizível, o impensável que faz pensar porque sustenta por dentro o pensável.

Tal observação – que se fundamenta em estudos de Merlau-Ponty (2014d) – pode parecer tão somente uma abstração, uma decomposição do fenômeno da visão nos elementos menores e mais simples que a compõem, seguida de uma análise talvez descontextualizada de um deles. Mas esta aparência só se dá porque não somos capazes de lembrar quando foi a primeira vez em que, ainda crianças, nos movimentamos conscientemente, talvez engatinhando, na direção de um objeto distante e pudemos acompanhar as alterações em sua aparência que se iam sucedendo à medida que nos aproximávamos. Depois de anos de repetição desta experiência, algo se dá até mesmo antes do desenvolvimento da fala e de certos níveis de consciência, ela certamente se torna o padrão naturalizado com que percebemos as coisas. De fato, expressiva parte da consciência humana provém da visão, mas a teia de significados, de sentido, que o fenômeno da visão nos transmite não é gerado pelo próprio processo ocular de sensibilidade à luz. A consciência de mundo só é possível porque antes de ver o mundo, o ser está no mundo, nele se desloca, deslocando-o, e dele participa em ato. Nesta tessitura,

Definir a consciência como projeto porque ela é espontaneidade pura e, portanto, não tem essência é dizer que ela deve se fazer, se criar livremente, portanto se escolher e se inventar. [...] O recuo pelo qual a consciência se desprende do mundo e dele toma consciência é também aquele pelo qual ela age sobre o mundo para transformá-lo: 'Essa [é a] possibilidade de descolar de uma situação para formar em torno dela um ponto de vista (ponto de vista que não é conhecimento puro, mas indissolivelmente compreensão e ação)' [...] (SARTRE, p. 194, 1949 apud DARTIGUES, p. 111, 2002).

Pensar que um objeto se apresenta maior quando dele nos aproximamos, que se apresenta mais nítido, mais vívido, ou que apresenta algumas de suas faces, escondendo outras, a depender do ângulo do qual o encaramos; pensar tudo isso certamente parece uma constatação óbvia, para a mente do adulto, uma vez que ele não se lembra da primeira vez em que percebeu tal coisa, nem de todo o

deslumbramento original causado por estas variações na visão, que então eram um grande mistério. De fato, segundo a interpretação de Chauí (2002, p. 83):

Nosso corpo, coisa sensível entre as coisas, é sensível para si. É ele que nos faz ver as coisas no lugar em que estão e segundo o desejo delas, realizando o mistério do ver e do tocar, pois visão e tato tem o dom da ubiqüidade: a visão se efetua simultaneamente a partir das coisas e dos olhos, o tato se realiza simultaneamente a partir das coisas e das mãos. Nossos sentidos operam por transitividade, enlaçando-se como as coisas: o olho apalpa, as mãos vêem, os olhos se movem com o tato, o tato sustenta pelos olhos nossa mobilidade e imobilidade, compensando a imobilidade e a mobilidade das coisas.

As artes visuais, então, são concebidas neste estudo como expressões artísticas que não podem estar dissociadas da experiência humana do corpo como um todo. Destarte,

[...] meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o 'outro lado' do seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 278).

Conforme já mencionado, para Merleau-Ponty (1980), a percepção está em cheque quando tratamos do visual. Em acordo com essa ideia, Araújo (2007, p. 17) complementa: “[...] o olho é o corpo e este o é na medida em que o corpo é o próprio ponto de vista sobre o mundo”.

Peixoto reitera esta discussão ao explicar que:

[...] a percepção é entendida como o modo de a consciência relacionar-se com o mundo exterior mediado pelo nosso corpo; o modo como a consciência relaciona-se com as coisas enquanto realidades qualitativas (forma, cor, luz, bela, feia, agradável...) (2003, p. 24-25, grifos do autor).

Assim, o recorte conceitual que considera o corpo humano e seus repertórios como os ‘olhos’ do indivíduo foi adotado nesta pesquisa e fundamenta a parcela ‘visual’ da arte aqui compreendida.

Esta explicação justifica o argumento de Merleau-Ponty (1980, p. 299), ao defender que “a visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do Ser”. Além disto,

[...] as mais simples percepções de fato que conhecemos, [...] versam sobre relações e não sobre termos absolutos. [...] Essa mancha vermelha que vejo no tapete, ela só é vermelha levando em conta uma sombra que a perpassa, sua qualidade só aparece em relação com os jogos da luz e, portanto, como elemento de uma configuração espacial (MERLEAU-PONTY, p. 24-25, 2011).

O corpo – assim como todas as características qualitativas das coisas mencionadas por Merleau-Ponty (2011) e por Peixoto (2003, p. 25): ‘forma, cor, luz, belo, feio, agradável’... – só o é dada a existência do outro, o que indica que esta é sempre uma questão relacional, pois “[...] decididamente não há receita do visível e nem cor sozinha [...]”.

1.1.1 Artes visuais na contemporaneidade

Segundo Agamben (2009), a contemporaneidade é uma relação entre o sujeito e o tempo que se configura de uma forma muito específica. O autor considera que a consciência de contemporaneidade é o que a define. É contemporâneo o homem que, vivendo numa determinada época, possui uma visão temporal que a transcende e ao mesmo tempo a contém. É contemporâneo o homem que tem uma noção aquebrantada, divisa, da sua época e das demais, o homem que percebe que vive cercado por toda uma teia de relações e meios de vida que fazem com que seu tempo difira dos anteriores.

Embora esta caracterização possa provocar uma inicial recusa, visto ser praticamente arquiassabido que vivemos numa época diferente das demais, que houve um passado no qual a vida das pessoas era regida por uma série de mecanismos diferentes dos atuais; é importante notar que esta consciência massificada é uma grande característica da nossa própria época. É possível especular que, até meados do século XVIII, com a Revolução Industrial, não era nada comum, como é hoje, a percepção de um acelerado avanço técnico-científico cujo rastro sempre deixa perplexa a geração que está viva para ver seus sucessores imediatos. A expressão a qual crescemos habituados a ouvir de nossos pais, “no meu tempo não havia isso”, foi durante séculos uma expressão muito sutil, discreta, quando não ausente, nas relações intergeracionais que se davam antes dos avanços técnico-científicos, causados pela Revolução Industrial, e de suas

reverberações nos campos da vida em sociedade, dos valores comumente aceitos e dos hábitos pessoais (HOBSBAWM, 2011).

O que por fim define a contemporaneidade é uma capacidade, muito mais comum nos dias atuais do que em qualquer outra era, de o sujeito transcender a seu próprio tempo e enxergar, nas ausências deixadas pelo passado que já não existe em ato, uma presença que determina, por vias muito discretas, o desenrolar dos paradigmas da época vigente.

A atenção dirigida a esse não-vivido é a vida do contemporâneo. E ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente em que jamais estivemos. [...] Aqueles que procuram pensar a contemporaneidade puderam fazê-lo com a condição de cindi-la em mais tempos, de introduzir no tempo uma essencial desomogeneidade. Quem pode dizer ‘o meu tempo’ divide o tempo, escreve neste uma censura e uma descontinuidade; e, no entanto, exatamente através dessa censura, dessa interpolação do presente na homogeneidade inerte do tempo linear, o contemporâneo coloca em ação uma relação especial entre os tempos (AGAMBEN, 2009, p. 70-71).

Além da concepção apresentada por Agamben (2009), cabe destacar que na história ocidental, o termo contemporâneo refere-se ao período denominado Idade Contemporânea – compreendido pelo final do século XVIII, com o movimento neoclassicista –, aos dias atuais. Na área artística, apesar de esse termo também recorrer ao período em questão, recorre, sobretudo, à produção realizada do século XX aos nossos dias.

Dada a extensa implicação temporal do termo, convém elucidar que apesar de a Idade Contemporânea compreender o período histórico que vai do final do século XVIII aos dias atuais, nesta pesquisa a arte contemporânea discutida diz respeito, preponderantemente, à produção realizada hoje, isto é: “[...] a arte do agora, a arte que se manifesta no mesmo momento e no próprio momento em que o público a percebe” (CAUQUELIN, 2005, p. 6). Este recorte justifica-se na medida em que é a produção artística dos nossos dias que tenho observado ser, ainda, pouco frequente nas salas de aula no Brasil, fato também identificado e discutido por diferentes autores que se dedicam ao estudo deste problema (COHN, 2009; COCCHIARALE, 2006; TESH; VERGARA, 2012; KONESK, 2009; VALENÇA, 2009).

Vale elucidar que a pouca frequência aqui levantada não necessariamente implica em ausência. O desenvolvimento de iniciativas nacionais que visam

estimular o ensino da arte visual contemporânea tanto na educação básica quanto fora dela é de conhecimento de muitos. Fazem parte desse arcabouço, projetos como o *Arte na Escola*, o *Inhotim Escola*, o programa *Educativo* da Fundação Bienal, dentre outras ações que, apesar de fornecerem subsídios ao ensino de artes visuais contemporâneas na educação básica, constituem um número, ainda, muito pequeno e localizado perante o amplo cenário que compõe o contexto escolar do Brasil.

Em sintonia com Oliveira e Freitag (2008), a relevância da arte contemporânea na escola se verifica na sua contribuição com a compreensão e transformação do mundo em que vivemos. Segundo as autoras,

[...] é imprescindível que a arte e, em especial, a arte contemporânea, deva ser discutida, problematizada, auscultada na escola, pois, grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar. A relevância da Arte Contemporânea no Ensino de Arte se deve à sua forma de manifestação, suas linguagens e conceitos que impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos alunos em formação sobre o mundo em que vivem e vice-versa (OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 118).

A partir das reflexões apresentadas pelas autoras e independentemente de qualquer questão que ampare conceitos já estabelecidos como verdades acerca das artes visuais, concebo-as, sempre, como expressões da existência humana situadas em momentos históricos e socioculturais específicos. Assim, a arte contemporânea 'fala' do seu tempo e, por isto mesmo, pode funcionar como um instrumento didático potencial no contexto escolar, se a considerarmos como retrato cultural do hoje e como uma possibilidade de diálogo entre alunos e tempo vivido.

Nos estudos que venho desenvolvendo desde o ano de 2003, foi possível constatar certa insegurança por parte de professores e estudantes de artes visuais – bem como por parte do público em geral – que lidam com algumas produções contemporâneas de arte (VALENÇA, 2009). Constatação esta, por sinal, também evidenciada por outros autores que se propuseram a investigar tal temática (COCCHIARALE, 2006; OLIVEIRA; FREITAG, 2008). O uso do termo 'algumas' é proposital, uma vez que sendo a arte contemporânea aquela produzida nos dias

vivididos, isso não faz dela algo oriundo de um único estilo. Ao contrário, a faz passível de ser produzida sob a perspectiva de qualquer estilo.

O estilo não se refere só a uma determinada terminologia. Abrange a maneira de pensar, de imaginar, de sonhar, de sentir, de se comover, abrange a maneira de agir e reagir, a própria maneira de o homem vivenciar o consciente e as incursões ao inconsciente. O estilo é forma de cultura. [...] Os estilos correspondem a visões de vida. Nelas confluem os conhecimentos e as técnicas disponíveis a uma sociedade em um dado momento, os costumes, os ideais (OSTROWER, 2008, p. 102).

Considerando que um artista dos dias atuais produza um trabalho cujo estilo seja renascentista, por exemplo, isso não faz dele menos contemporâneo, ao passo que ser contemporâneo é, sobretudo, uma denotação temporal. O que determina ou não o fato de uma produção artística ser contemporânea não é o estilo ou a técnica empregada, mas, o tempo em que é produzido, ainda que este tempo possua algum(ns) estilo(s) recorrente(s) e/ou predominante(s).

Se a arte contemporânea estivesse condicionada a estilos 'x', 'y' e 'z', por exemplo, produções que não se 'enquadrassem' nas características desses estilos seriam denominadas 'não contemporâneas' ainda que elaboradas nos dias atuais.

Rouge (2003, p. 12, grifos da autora) explica que "cada época histórica conheceu a sua <<arte contemporânea>> [...]. A arte dos artistas vivos suscita sempre interrogações [...]"

Destarte, é por este motivo que julgo no mínimo incoerente afirmar que os sujeitos que me dediquei a investigar na minha trajetória acadêmica até aqui percorrida simplesmente rejeitavam a 'arte contemporânea'. Em verdade, eles tinham insegurança ao lidar com 'certos tipos' de arte contemporânea, uma vez que, segundo Rouge (2003, p. 11),

Da arte contemporânea, pode-se dizer tudo e oposto; em todo o caso, já se ouviu tudo. Não há nada para compreender, não se vê nada, perdemo-nos em todos aqueles movimentos, é feita para todos, é reservada a uma elite, é empenhada, é política, é desprovida de sentido, é engraçada, é agressiva, é feia, dá prazer, incomoda, é subsidiada, é gratuita, é especulativa, pertence ao mundo dos negociantes e dos conservadores que fazem a chuva e o bom tempo, perdeu o contacto com o seu público, exige do seu público uma participação muito grande... a litania não tem fim. Poder-se-ia dizer que todas essas críticas são justas nas suas contradições. Não se pode reduzir a arte contemporânea a um estilo ou um rótulo.

A autora enfatiza que “os historiadores dos tempos futuros terão, em todo o caso, grande dificuldade em definir um <<estilo>> característico da arte atual, porque, como já vimos, hoje em dia tudo é possível” (ROUGE, 2003, p. 79, grifos da autora).

De acordo com estas questões, Duarte Jr. (2003, p. 47, grifos do autor) argumenta que

Não há, assim, “regras gramaticais” ditando as leis de combinação dos elementos estéticos. Se cada época possui uma certa maneira de se expressar [...], isto, todavia, não se transforma em *norma*, em *lei*. O artista não se escraviza a códigos e, freqüentemente, os artistas inovadores são justamente aqueles que transgridem o estilo preponderante de seu tempo.

Conforme as ideias de Duarte Jr. (2003) e Rouge (2003), é preciso ter cuidado para não reduzir a arte contemporânea – do tempo no qual vivemos – a estilos ‘x’, ‘y’ ou ‘z’, uma vez que ela se distingue justamente pela pluralidade de estilos possíveis.

Apesar disto, alguns estudiosos do tema apontam tendências recorrentes nas pesquisas e exposições das artes visuais contemporâneas.

Canton (2000) sugere algumas tendências na produção artística contemporânea que abrangem discursos sobre a fragilidade e estranhezas do corpo, a identidade, a abordagem constante das sutis fronteiras entre os espaços públicos e privados, o contexto urbano, a diversidade cultural, do gênero, o uso de aparatos tecnológicos e digitais em nossas vidas e a memória dentro dos questionamentos freqüentes de alguns artistas. Essas tendências não podem ser vistas como possíveis parâmetros definidos que orientem e caracterizem uma determinada produção, como ocorria freqüentemente na Arte Moderna, apenas algumas pesquisas freqüentes ou tendências que circulam pela esfera artística (CANTON, 2000 apud OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 120).

Neste contexto, a produção artística que tenho observado ser comumente polemizada possui características específicas que, via de regra, integram a ausência de necessidade do domínio de destrezas manuais por parte do artista, tal como desenhar, pintar, esculpir e gravar, dentre outras habilidades técnicas.

O fato de a subjetividade do artista e o processo de trabalho se sobreporem à 'beleza'¹ da composição geralmente funciona como um ponto determinante para a sensação de insegurança que ronda a prática dos docentes que lidam com esse ensino (VALENÇA, 2009) (figuras 1 a 4).

Embora as imagens referenciadas não contemplem todas as possibilidades artísticas dos nossos dias –, algo praticamente impossível – revelam a essência do que é mais recorrente nos atuais espaços legitimados de exposição de arte contemporânea, a exemplo das bienais, dos salões e das mostras. Convém mencionar, contudo, que o espaço da arte atual não se limita aos aqui citados. Ao contrário, extrapola as paredes brancas dos museus e invade as ruas, o virtual e uma infinidade de lugares possíveis e até pouco tempo inimagináveis, com trabalhos envolvendo técnicas de toda ordem, tal como o grafite, a arte digital, a performance, a instalação, a *body art*, dentre tantas outras modalidades.

Figura 1 – *Dejunto*



Maxin Malhado, 2003
Entulho

Fonte: FLAMBOYANT, 2003, p. 35

¹ A concepção de 'beleza' a que me refiro articula-se com os ideais gregos, uma vez que muito do rechaço atribuído à parte da produção de arte contemporânea tem suas raízes fincadas na Antiguidade Clássica, quando figuração, proporção, simetria e harmonia constituíam elementos basilares a todo e qualquer objeto de arte. Este assunto será melhor explorado no decorrer do trabalho.

Figura 2 – *Isto é arte pode pisar*



Luciana Santos, 2000
Instalação - Capacho sintético
Fonte: FLAMBOYANT, 2006, p. 39

Figura 3 – *Salvai nossas almas 1 – Série Césio*



Siron Franco, 1999, Técnica mista
Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/imagens/artebr/02_natureza.pdf>
Acesso em: 17 maio 2012

Figura 4 – *Space is the place*



Doris Salcedo, 2010, Empilhamento de 1600 cadeiras

Disponível em: <<http://livedrealities.wordpress.com/2010/03/17/doris-salcedo-space-is-the-place/>>

Acesso em: 20 abr. 2012

Nesta tessitura, as dimensões que compõem uma imagem – altura e largura – são insuficientes à revelação de alguns objetos contemporâneos de arte. Isto porque muitas produções requerem a interação física do observador. Merleau-Ponty (2011) corrobora esta questão ao explicar que essas dimensões são abstratas e que não proporcionam, por si só, a experiência promovida pelo corpo diante da arte. Outrossim,

[...] a profundidade revela imediatamente o elo do sujeito ao espaço. [...] Largura e altura, enquanto relações entre objetos, são derivadas e, em seu sentido originário, são, elas também, dimensões "existenciais". Não se deve dizer apenas, com Lagneau e Alain, que a altura e a largura pressupõem a profundidade, porque um espetáculo em um só plano supõe a eqüidistância de todas as suas partes ao plano de meu rosto: essa análise só concerne à largura, à altura e à profundidade já objetivadas, e não à experiência que nos abre estas dimensões. O vertical e o horizontal, o próximo e o longínquo são designações abstratas para um único ser em situação, e supõem o mesmo "face-a-face" do sujeito e do mundo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 360).

A necessidade da presença do corpo do homem perante o tipo de produção artística em discussão, corrobora o fato de que

Ela estimula o espectador, ou antigo espectador e agora co-autor, a pensar, a interagir com as obras, saindo da mera contemplação [...]faz com que a interatividade deva ser mais uma possibilidade considerada para o uso da palavra espectador_ usado antes para mera contemplação. Interação é o oposto de contemplação, pois requer uma ação de influência mútua, na qual inexistente a hierarquia entre o criador e o seu público. No ato da interação, o espectador passa de mero receptor passivo a interventor, ou mesmo coautor da obra. Isto altera radicalmente a condição do apreciador (ou espectador) (TECSH; VERGARA, 2012).

Diante de tantas possibilidades – o que inclui objetos/materiais cotidianos serem transformados em arte através do processo de deslocamento e criação do artista –, hoje, o foco recai muito mais na questão ‘quando é arte?’ do que na a questão ‘o que é arte?’, haja vista que, de acordo com Shusterman (2003, p. 129), “[...] a arte é um conceito historicamente mutável [...]”. Portanto, “o que é arte ou não, tornou-se um assunto sempre polêmico, as definições não cabem mais nas abordagens existentes sobre ela” (ZIELINSKY, 2003, p. 10).

As teorias que definiram a arte até hoje são todas insuficientes para abranger a arte contemporânea. Até agora das definições encontradas, nenhuma consegue definir de forma essencial a arte, acolhendo todo o tipo de arte até então realizada. Por isso é tão difícil definir a arte; ela está em constante mutação. E esse caráter de indefinição e mutabilidade que torna a arte contemporânea um terreno fértil para a construção de conceitos e produção de sentidos (TESCH; VERGARA, 2012, p. 8).

De fato, um extenso uso de variados suportes ganhou vez na arte, de tal maneira que todo e qualquer material, ideia e conceito pode ser potencialmente artístico (OLIVEIRA; FREITAG, 2008). As autoras lembram que

A partir do momento em que Duchamp desloca um objeto [um urinol; figura 5] de seu ambiente cotidiano para outro legitimador (o museu), passa a questionar a própria natureza da arte, quem a produz, quem a legitima. A idéia de que um objeto torna-se arte pela simples denominação do artista de que “isso é arte”, mexe consideravelmente com algumas estruturas reinantes e supostamente cristalizadas no contexto de produção artística da época (OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 120-121).

Figura 5 – *Fountain*

Marcel Duchamp, 1917
Urinol de porcelana

Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>>

Acesso em: 17 ago 2013

Esta produção constituiu um marco que deu origem a uma significativa mudança na história ao incorporar a possibilidade de a arte ser concebida como objeto, problematizando o lugar da 'originalidade' tão cultuada em alguns dos períodos anteriores e multiplicando as possibilidades de produção visual e escrita da e sobre a arte.

Duchamp implodiu a lógica do sistema artístico, introduzindo-lhe um objeto que não era pintura nem escultura, um objeto industrial, anônimo – um objeto apenas –; com isso, demonstrou que a produção de sentido, o interesse estético, é também prerrogativa de quem olha e não necessariamente de quem faz (FARIAS, 2002, p. 17).

Perante o exposto, após a produção de Duchamp, em 1917, um espaço até então inexistente começou a se abrir para a arte. Hoje, há muito o que possa ser arte, porém não em qualquer contexto (OLIVEIRA; FREITAG, 2008; ROUGE, 2003; ROSEMBERG, 1975; REY, 2006). Segundo Rey (2006, p. 03), “na arte contemporânea os limites entre arte e não-arte são fluidos” e por isto “[...] a questão

dos critérios, das normas, das convenções, dos sistemas de legitimação do juízo estético não deve mais ser posta” (JIMENEZ, 2003, p. 63-64).

A partir das ideias apresentadas por Rey (2006) e Jimenez (2003), é possível concluir que, em se tratando de artes visuais, hoje, a questão recai muito mais sobre a ideia e o processo do que sobre o resultado/produto. Além disto, as autoras mencionam que o contexto necessário para que um objeto/produção seja considerado arte efetiva-se não apenas na acolhida dessa produção por parte de uma instituição legitimadora, pois, conforme já discutido, muitas produções contemporâneas independem dessa legitimação. O fator determinante para que esse contexto se dê estabelece relações estreitas com a ação de quem produz arte e o encontro desta com o seu público – e vice-versa. É esta relação que alimenta o que denominamos arte, ao passo que ela só se concretiza diante do público.

Merleau-Ponty (1980, p. 291) esclarece que: “ora, esta filosofia que está por se fazer, ela é que anima o [artista] [...], não quando ele exprime opiniões sobre o mundo, mas no instante em que a sua visão se torna gesto [...]”.

A filosofia referenciada pelo autor, diz respeito à atitude reflexiva construída na relação entre autor, obra e público. Dito de outro modo, o ser-artista, o que também pressupõe o olho, isto é: o corpo, se constitui enquanto tal mediante o gesto da produção artística e sua relação com o público.

Esta conclusão é capaz de revelar que o ser em pauta está sempre implicando em um ato. E ato é movimento que, por sua vez, está sempre submetido a um relacionamento de tempo e espaço que é

[...] contado a partir de mim como ponto ou grau zero da espacialidade. Eu não vejo segundo o seu invólucro exterior, vivo-o por dentro, estou englobado nele. Afinal de contas, o mundo está em torno de mim, e não adiante de mim (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 290).

O espaço em evidência inclui a arte e todas as coisas. Se nele estamos englobados, a arte, assim como todas as coisas, é apontada como extensão do homem, ao passo que a condição para a consciência das coisas é o ser humano.

Se não houver homem – a fonte absoluta, como diria Merleau-Ponty (2011) –, não há cor, não há linha, não há profundidade, não há visão, não há corpo, não há arte.

A obra é a evidência do ser-artista. No entanto, ele só é capaz de se reconhecer como tal mediante o outro.

1.1.2 A relação entre arte e filosofia

A filosofia surge na Grécia, partindo do estranhamento frente ao mundo e à realidade e chegando à exploração, em Aristóteles (2007; 2013), das dimensões metafísicas da existência. A habilidade de perguntar “o que é isto?”, desenvolvida a níveis sofisticados de elaboração, vem a constituir a raiz mesma do fazer filosófico. Nesta perspectiva, todos os entes da realidade possuem inumeráveis características individuais, sendo que algumas destas características compõem aquilo que Aristóteles (2007; 2013), denomina de *substância* do ente, enquanto que as demais – as não substanciais – são consideradas *acidentes*. É uma característica substancial de qualquer objeto de estudo toda aquela que, se retirada, faz com que ele perca sua identidade. É característica accidental de qualquer ente toda aquela que não compõe a identidade mesma do objeto enquanto tal. Por exemplo: um quadrado que perca sua propriedade de ter quatro lados iguais, deixa de ser um quadrado; um objeto automóvel desprovido de sua capacidade de mover-se, deixa de sê-lo; mas um quadrado pode variar de tamanho, sem deixar de ser um quadrado. Um automóvel, contanto que mantenha sua capacidade de movimento, pode variar em cor sem deixar de sê-lo.

O pensamento em discussão estabeleceu não só as bases da lógica e da ontologia, como também viabilizou o primeiro contato da filosofia com a arte (ARISTÓTELES, 1998). Este filósofo, nas bases da concepção clássica de uma arte que tinha como fim último a beleza e a harmonia, traçou toda uma esquematização da estética, compondo, assim, uma concepção do belo sensível, o qual, segundo o filósofo, emanaria das obras de arte, graças ao conjunto de conhecimentos e técnicas empregados em sua produção, e poderia ser captado pelos sentidos humanos. O bom, o belo e o verdadeiro compunham uma tríade de valores central na concepção grega das potencialidades humanas. Para os gregos, cada um desses valores vinha preenchido de um sentido intimamente ligado aos outros dois. A bondade, como foco central da ética; a beleza, como foco central da arte, e a verdade, como centro da própria filosofia, eram tão importantes que existe, inclusive, uma palavra grega que designa a falta de sensibilidade para a apreciação da beleza:

apeirokalia (MURPHY, 1997). O autor explica que a beleza só poderia ser “sentida”, e devidamente apreciada, se o ser que a vê fosse dotado dos conhecimentos verdadeiros empregados em sua produção e sobre a bondade que dela emanaria para o espírito humano. Verdade, aqui, figura como um conceito preenchido da noção grega de harmonia, que é a base desta concepção de beleza, que por sua vez é tida como o núcleo da arte: é verdadeiro todo e qualquer enunciado que está em harmonia, em simetria, com a realidade que pode ser verificada, percebida, pelos sentidos ou pela razão humana. Estando esta tríade de conceitos intimamente interligada, nota-se que *apeirokalia* é muito mais do que uma falta de percepção da beleza, em isolado, mas uma falta de sensibilidade para com os três elementos: o bom, o belo e o verdadeiro. Tal debilidade era considerada, à época, uma limitação das faculdades humanas, algo característico de um homem vulgar.

Arte e filosofia, nessa concepção grega, se interinfluenciam constantemente no decorrer da história.

Numa abordagem macroscópica, coletiva, nota-se que as civilizações humanas buscavam o harmônico antes mesmo de se perguntarem o que é a realidade ou qual a origem de tudo; comunidades inteiras fecharam-se do caos e da aleatoriedade da natureza ao redor, através do primário alinhamento do ponto e do círculo, formato das primeiras aldeias, antes de poderem fazer uma política que fosse além da mera força bruta individual; pessoas desenharam nas paredes e depois convencionaram milhares de símbolos para representar coisas, antes de terem a ideia de montar um alfabeto fonético (CARVALHO, 2002).

Numa abordagem microscópica, individual, é possível lembrar que a tripla valoração grega veio a impregnar toda a cultura do Ocidente, por muitos séculos, em diversas áreas da vida humana. Esses três valores estão tão integrados e identificados, entre si, em nosso inconsciente coletivo, que nossas crianças desde cedo recebem o legado desse mecanismo de percepção e julgamento. Não perguntamos a uma criança se ela acha “ético”, ou “bondoso”, bater no coleguinha do jardim de infância; ou se ela acha que está sendo “verdadeira” para com os pais, quando conta uma mentira. O que gerações e gerações de nossa cultura vêm perguntando é se “isso é bonito?”, e o que sempre é emitido como reprimenda é o ‘bom’ e velho “que feio!”. Quando um garoto começa a responder satisfatoriamente ao imperativo mais específico de ser “bonzinho”, é porque ele já atingiu um patamar de abstração mais além da sua percepção básica do mundo físico. Mas – não nos

enganemos – essa recém-adquirida noção da “bondade” do menino, bem como todo um sistema de valores e julgamentos de valor que são a raiz mesma do funcionamento da civilização ocidental – desde a política e a justiça até a economia e as relações entre vizinhos – é baseada e, por que não dizer?, balizada por uma percepção de harmonia que se expressa formalmente em uma concepção grega de beleza e arte.

A partir do século XX, no Brasil e no mundo, começa a ficar mais evidente uma arte voltada para o questionamento desses padrões estabelecidos e um maior enfoque, nas obras, de uma intenção primeira como sendo a de antes enfatizar o processo de trabalho do artista, do que meramente produzir algo que pudesse se enquadrar num padrão de beleza previamente estabelecido, o qual começou a ser analisado e repensado em todo o seu potencial de limitação da expressão individual do artista. Nesse contexto, novas relações possíveis entre a arte e a filosofia começaram a ser exploradas tanto por filósofos, quanto por artistas e novas possibilidades do fazer artístico começam a ser pensadas – a partir do marco cronológico brasileiro da Semana de Arte Moderna de 1922, e do marco mundial que se deu com a já referenciada obra *Fountain*, de Marcel Duchamp (figura 5) – de modo que a filosofia da arte ganha uma força a mais na tarefa de conscientizar o público sobre a linhagem de determinações valorativas que até então vinham norteando o que seria e o que não seria, oficialmente, considerado “arte”.

A inspiração do artista, em todos os seus matizes possíveis, e a expressão artística através da qual ele produz sofriam uma grande ampliação de possibilidades à medida que, gradativamente, iam se desapegando das limitações do conceito único de arte e do conceito único de beleza.

Tomando como exemplo a obra e o processo de inspiração do pintor e escultor francês Jean Dubuffet, pode-se vislumbrar uma salutar experiência do conteúdo e do processo de produção da arte contemporânea, conforme é possível identificar nas próprias palavras do artista:

Afirmo que todos os aspectos que se produzem no mundo físico (e o mundo mental evidentemente está incluído neste último), em toda a extensão de todos os fatos, sejam eles montanhas ou rostos, movimentos das águas ou formas dos seres, são elos da mesma cadeia e procedem todos da mesma chave. Por isso, afirmo que as formas de pássaros vociferantes que aparecem sobre minha folha manchada de tinta têm a mesma origem que aquela dos pássaros

verdadeiros, possuem ao menos uma parte com origens comuns, são em parte pássaros verdadeiros; assim como afirmo que as maneiras que descubro em alguma dessas manchas, um olhar que aqui e acolá resplandece, um rosto sorridente que parece ali se mostrar, são o resultado de mecanismos que produzem esses gestos, esse olhar, esse sorriso, são quase gestos verdadeiros, olhares verdadeiros, são de todo modo seus primos ou, se quiser, os homólogos, os abortados, as aspirações frustradas (DUBUFFET, 1973, p. 231 apud FONTES FILHO, 2006, p. 74).

É importante observar que a produção da arte de Dubuffet demonstra sintonia com uma concepção de realidade que se volta antes para a personalidade do indivíduo, para as sensações vividas pelo artista e para sua forma personificada de dar a elas visibilidade (FONTES FILHO, 2006). De fato, a mensagem embutida nessa descrição do artista chama a atenção para o ponto em que parece questionar uma concepção *aristotélica* de realidade e em seguida romper com ela.

Numa perspectiva *aristotélica*, o pássaro existe como ente individual – ou seja, o pássaro é pássaro e não outra coisa – graças a um conjunto de características que o diferenciam de todos os demais entes da realidade. A filosofia moderna, baseada nos questionamentos ao aristotelismo iniciados por Descartes (2001), passa a deslocar a abordagem para outro ponto de vista. Está implícita nas palavras de Dubuffet (1973) a concepção de que o pássaro só existe enquanto tal, enquanto ente diferente do universo que o contém, porque a mente humana consegue captar nele uma singularidade e fazer uma abstração. Em outras palavras, é como se o pássaro não pudesse existir, em si mesmo, se desacompanhado do olhar humano que, aristotelicamente, o reconhece e classifica como portador de uma determinada substância. Nesse sentido, o pássaro real e a ideia de pássaro que o autor transmite através dos formatos de suas manchas de tinta têm, sim, a mesma origem comum: a mente humana.

A relação entre arte e filosofia, na contemporaneidade, apresenta uma estrutura cada vez mais voltada para a desconstrução da concepção de arte grega. A concepção clássica de arte dava enfoque à representação técnica, da experiência humana. O conceito unívoco de “belo” imperava nessa arte. A concepção de arte da contemporaneidade já vem mais carregada das idiosincrasias do artista, e o processo de criação passa a ganhar o enfoque. Se a arte clássica tinha íntima relação com uma filosofia *aristotélica* da existência – em outras palavras, se tal arte parecia guiar-se por uma única estética –, a arte na contemporaneidade tem como

pedra de toque a reflexão e o questionamento dos padrões estabelecidos e a construção de uma espécie de “filosofia figurada”, como expresso por Fontes Filho (2006), o qual, por não reduzir as coisas às definições substanciais e funcionais do aristotelismo, acaba por abrir a percepção do apreciador da arte a uma teia mais ampla de conexões e significados.

No tópico a seguir, apresentaremos o conceito de fenomenologia, não só porque esta perspectiva teórica é adotada pelos autores que assumimos como referência para a discussão, sobretudo, do capítulo III, mas também pelo fato de ela nos possibilitar compreender a arte numa dimensão mais ampla.

1.2 A fenomenologia e a arte

No que concerne à etimologia, a fenomenologia constitui uma palavra que

[...] tem sua origem em duas outras palavras gregas: *phainomenon*, que significa “o que se mostra”, “o que se manifesta”, e *logos*, que significa “discurso”, “ciência”. Portanto, etimologicamente, fenomenologia significa o estudo ou ciência do fenômeno (PEIXOTO, 2003, p. 16, grifo do autor).

A função da filosofia na perspectiva fenomenológica é suscitar nos indivíduos o que se denomina uma *atitude fenomenológica*; isto implica em pensar e questionar o cotidiano, em busca da compreensão do sentido do mundo e das coisas.

O lugar do pensamento e da reflexão numa sociedade em que a preocupação com a produção para o consumo se sobressai é recorrentemente negligenciado pelo homem perante a indisponibilidade de tempo reservado a esse fim (HERNÁNDEZ, 2007).

Buscando romper com o instituído, a fenomenologia se apresenta como uma via de pensamento que não julga, mas busca compreender, problematizando o cotidiano aqui descrito, onde o condicionamento ao ‘não pensar’ parece ocupar uma posição de destaque (HERNÁNDEZ, 2007).

Neste cenário, a atitude fenomenológica – também compreendida como uma dúvida – se materializa com o ato de questionar e problematizar a realidade.

Concebida como maneira, estilo, método, estudo das essências e filosofia, a fenomenologia “[...] é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivididos’. É

a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal qual como ela é [...]” (HUSSERL, 1990; DARTIGUES, 2002; MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1).

Em sintonia com a perspectiva destes autores, Peixoto (2003, p. 19), esclarece que

A fenomenologia é uma concepção de ciência e de filosofia; é também uma metodologia, um caminho para se atingir um conhecimento rigoroso. [...] Para a fenomenologia, o impulso para a reflexão filosófica não deve partir das concepções já elaboradas, preestabelecidas, dos pré-conceitos, mas das próprias coisas, dos próprios fenômenos. É por isso que a filosofia enquanto fenomenologia é uma autêntica exigência ética, comprometida com a verdade, que rejeita a manipulação da realidade.

Por isto, essa vertente filosófica oriunda do século XX é apontada por Peixoto (2003) como um meio ou caminho de se atingir um conhecimento rigoroso sobre os fenômenos.

Para Merleau-Ponty [...], “a fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou estilo; ela existe como movimento antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica” [...] Com isso, Merleau-Ponty quer afirmar que a fenomenologia é um movimento. Ela já existia antes de ter se tornado “consciência filosófica”, ou seja, antes de ter se transformado numa filosofia e numa metodologia. Merleau-Ponty quer dizer também que a fenomenologia não é uma doutrina, nem um conhecimento pronto e acabado, mas um caminho sempre aberto, um constante recomeçar (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2 apud PEIXOTO, 2003, p. 18-19).

No *Prefácio de Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty (2011, p. 1, grifos do autor), apresenta o conceito de fenomenologia:

O que é a fenomenologia? Pode parecer estranho que ainda se precise colocar essa questão meio século depois dos primeiros trabalhos de Husserl. Todavia, ela está longe de estar resolvida. A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico.

No contexto da história da filosofia, o termo fenomenologia foi utilizado pela primeira vez no século XVIII, ou seja, muito antes da adoção da nomenclatura pelo filósofo alemão Edmund Husserl – considerado um dos principais representantes da escola fenomenológica – a expressão ‘fenomenologia’ já transitava em obras de pensadores como Lambert (2002), Kant (2007), Hegel (2011) e Brentano (1973).

Em outras palavras, é sabido que, na história das ciências humanas e da filosofia, a fenomenologia enquanto terminologia se faz presente há muitos séculos. Já a proposta fenomenológica, enquanto estudo dos fenômenos, esta sim é mais recente, introduzida por Husserl, na obra *Investigações Lógicas*, publicada em duas partes, em 1900 e em 1901. A influência dessa obra na filosofia culminou com a inserção do autônomo campo disciplinar em discussão, a fenomenologia. Esta,

[...] designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científica; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico (HUSSERL, 1990, p. 46).

Alvo de muita resistência na época em que foi publicada pela primeira vez, essa obra foi um advento ‘nadando’ em direção contrária aos desgastados conceitos especulados em torno do pensamento científico e filosófico tradicional, haja vista a ruptura com o direcionamento positivista preponderante naquele período marcado pela crise das ciências modernas, onde a emergência do psicologismo restritamente empirista e do naturalismo se impunha às ciências humanas como paradigma (HUSSERL, 1990).

Sem se limitar a uma vertente empirista, ou racionalista, Husserl defendia as suas ideias como um contraponto ao modelo de ciência até então cultuado: o modelo positivista (HUSSERL, 1950). Assim, como resposta às perspectivas de estudo que eliminam a dimensão vivida pelo homem que existe no mundo, a fenomenologia carrega consigo a proposta de uma via de acesso ao ser através do fenômeno da experiência, aquele que se mostra a partir de si mesmo.

É preciso considerar que a concepção fenomenológica *husserliana* foi resignificada desde a sua origem – pelo próprio Husserl, inclusive –, dado o caráter ontológico que integra a perspectiva filosófica em questão. A respeito desse processo de resignificação, Merleau-Ponty (2014d), Ortega y Gasset (2001) e Chauí (2002), constituem um grupo de filósofos que deram continuidade aos estudos

dessa perspectiva, dedicando parte das suas obras à discussão da fenomenologia em relação com a arte, motivo pelo qual fazem parte dos autores selecionados neste estudo.

Estes autores contribuíram com a divulgação e ampliação deste pensamento que objetiva compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção, o que pressupõe compreender o homem e o mundo pela experiência dos sentidos de modo integrado, buscando superar possíveis ilusões oriundas da superficialidade das ciências modernas e da tradição metafísica. Isto é, aquela que se apoiava na cristalização do dualismo, legitimando teorias e interpretações reducionistas ao propagar a divisibilidade entre sujeito e objeto, homem e mundo, mente e corpo, essência e existência, espírito e matéria, princípios não subordináveis entre si, segundo tal pensamento.

Considerando que um fenômeno é algo que 'se faz', ele é sempre único, ainda que a interpretação do mesmo seja passível de variações.

Este pensamento pode ser complementado pela afirmação de Peixoto (2003), ao argumentar que um fenômeno é compreendido como tudo o que existe, isto é: a apresentação direta e real de coisas reais à consciência. A consciência, em verdade, é algo preenchido pelo objeto. Dito de outro modo, essa consciência é intencional e pressupõe focar o objeto de modo que o encontro dela com o objeto é o que institui o ato fundamental da mesma.

Sendo a intencionalidade um ato da consciência e uma categoria da fenomenologia, ela é integrada ao mundo e não dissociada dele. Consciência é sempre consciência de alguma coisa. O fenômeno, portanto, é tudo aquilo que está relacionado com ela.

[...] A consciência, [...] possui uma essência diferente da essência dos fenômenos. A consciência não se torna mais uma coisa, não se confunde com as coisas, mas dá-lhes significação, mantendo-se diferentes delas. Para Husserl, fenômenos são as coisas materiais que percebemos e tocamos; as coisas naturais estudadas pelas ciências da natureza (física, química, astronomia, biologia...); as coisas ideais, aquilo que é estudado pela matemática (números, figuras geométricas, conceitos como identidade, necessidade...) e as coisas criadas pela cultura, pela ação e pela prática humanas (crenças, valores morais, artes, técnicas, instituições sociais e políticas...). Todas essas coisas são fenômenos, ou seja, significações ou essências que aparecem à consciência e que são também consciência. Portanto, a fenomenologia é a descrição de todas as essências (*eidós*) ou significações de todas as realidades

materiais, naturais, ideais e culturais; é a descrição de todos os fenômenos (PEIXOTO, 2003, p. 17-18).

É devido à preocupação primordial da fenomenologia ser o conhecimento humano que é difícil lidar com esse universo a partir das ciências exatas, racionalistas, positivistas e/ou unicamente empiristas, dado o distanciamento entre esse tipo de ciência e o mundo vivido.

Quanto à filosofia, sua crítica [de Husserl] demonstrou que o pensar filosófico cometia o erro de tomar como ponto de partida as concepções preestabelecidas, os conceitos já formados e não os fenômenos como eles são de fato. Por isso a filosofia tem construído concepções abstratas, desvinculadas da realidade. Demonstrou também que a preocupação da filosofia deve ser com o rigor e não com a exatidão. Assim, estabeleceu a diferença entre as ciências empíricas (que trabalham com fatos) das ciências eidéticas ou ciências puras (que se ocupam com idealidades). A exatidão é própria das ciências empíricas, busca a abstração do tipo matemático, que possibilita chegar sem equívoco ao resultado pretendido. É um resultado calculado, comprovado, exato. [...] O rigor é próprio das ciências descritivas ou eidéticas. A fenomenologia enquanto ciência eidética que se ocupa da descrição das vivências, dos atos e correlatos da consciência é por natureza inexata; a sua preocupação é com o rigor, com a fidelidade ao real, superando os pré-conceitos, as aparências, o imediatismo. Essa inexatidão é proveniente da própria natureza do objeto da filosofia – o mundo humano –, que é complexo, plural e inconcluso. Em função disso, não pode ser tratado em termos de causa e efeito. O rigor exige que a realidade seja apreendida de forma crítica, superando as conclusões sem fundamentos, sem radicalidade [...] (PEIXOTO, 2003, p. 21-22).

O método fenomenológico baseia-se numa filosofia de rigor e propõe a observação e descrição prévias do fenômeno, sem que aquele para o qual o fenômeno se mostra esteja imerso em seus pré-juízos e pré-conceitos. Somente de posse desta apreensão é possível teorizar e interpretar aquilo que se mostra como tal, para que não se caia no relativismo. Estas características fazem da fenomenologia uma dialética.

Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. Essa primeira ordem que Husserl dava à fenomenologia iniciante de ser uma “psicologia descritiva” ou de retornar “às coisas mesmas” é antes de tudo a desaprovação da ciência (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 03).

O *retono às coisas mesmas* aqui mencionado alude à compreensão do sentido das coisas para além de sua imediatez, isto é: a busca das essências, o que há em comum nas coisas, algo sem o qual uma coisa não pode ser o que é. Esta busca é o que caracteriza a *epoché* – termo grego que expressa a noção de *voltar às coisas mesmas* –, conceito base que sustenta a fenomenologia e que implica num método de redução fenomenológica pelo qual a essência das coisas é atingida/compreendida. Husserl (1950), esclarece tratar-se de uma suspensão provisória do conhecimento objetivando compreender os fenômenos da maneira como eles se revelam, e não do modo como possíveis discursos já consolidados o apresentam.

Quando procedo assim, [...], eu não nego este "mundo", como se fosse um sofista; eu não coloco sua existência em dúvida, como se fosse um cético; mas eu opero a *epoché* fenomenológica que me impede de todo julgamento sobre a existência espácio-temporal. Em consequência, todas as ciências que se reportam a este mundo natural – [...] - eu as ponho fora de circuito, não faço absolutamente nenhum uso de sua validade; não faço minhas nenhuma das suas proposições, fossem mesmo de uma evidência perfeita; não acolho nenhuma, nenhuma me dá fundamentos [...] (HUSSERL, 1950, p. 102, grifos do autor).

O filósofo destaca em seus estudos que a obviedade do mundo deve ser questionada, uma vez que "o ser do mundo não mais pode constituir para nós um fato óbvio, mas somente um problema de vigência" (HUSSERL, 1992, p. 5).

A 'obviedade' que o autor se refere diz respeito ao olhar automatizado que com frequência desenvolvemos perante o mundo, isto é, o olhar sem análise sob o que é visto (HERNÁNDEZ, 2007).

É por este motivo que Husserl (1990, p. 44), define o conhecimento fenomenológico "[...] apenas [como] conhecimento humano, ligado às formas intelectuais humanas, incapaz de atingir a natureza das próprias coisas, as coisas em si.

Merleau-Ponty (2011) complementa esse exercício de suspensão *husserliana* propondo uma *epoché* que não se materializa, contudo, com o acesso humano ao fenômeno a partir de uma consciência inacessível, pura e utópica, mas um retorno às coisas do mundo vivido, o mundo do fenômeno observado, no qual o homem está inserido, buscando pelo seu sentido originário. A partir do discurso/descrição, tornam-se manifestas as essências dos fenômenos vividos.

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3).

Não por acaso, o *quid-est* que se constitui como pergunta inicial da filosofia consistia num enfoque, sobre os objetos do conhecimento para os quais se buscava definições. A exposição do aspecto, ou conjunto de aspectos, do objeto em análise, que marca suas diferenças específicas em relação às demais coisas; isto é, que marca as “fronteiras” de seu ser; é aqui considerada um método de definição necessário e suficiente para se expressar as coisas percebidas. O lugar-comum geralmente utilizado para fazer referência a este método – gênero próximo e diferença específica – pode transmitir uma ideia plausível desse processo classificatório de definição dos seres. Definir qualquer coisa é dizer a que gênero de objetos ela pertence e ainda dizer qual a sua especificidade junto aos demais objetos do mesmo gênero. Esta técnica pode ser verificada no modelo geral de constituição dos dicionários. Ao definir a palavra “lápis”, um dicionário poderá dizer “instrumento de grafita utilizado para escrever”. Note-se aqui o gênero próximo: dizer que algo é um tipo de instrumento significa dizer que não é um sentimento, nem um veículo, nem um efeito de um ato. Note-se, também, a diferença específica: não é um instrumento usado para cortar, ou para enxergar micróbios, e não é feito de giz ou barro, mas de grafita.

Tal concepção filosófica, não obstante sua arquiprovada utilidade, deixa de fora a questão do conteúdo intuitivo prévio que a inteligência percebe nos objetos. É sobre este conteúdo intuitivo, em geral não explorado ou conscientizado, que agrupamos as tipologias e especificidades que compõem as definições.

A filosofia platônica defendia que a essência de cada coisa não estava no mundo real, mas no mundo das ideias, e que o ser humano carrega em si uma capacidade de percebê-las pelo simples fato de já as ter conhecido, quando em estado de puro espírito, antes de vir ao mundo (PLATÃO, 2013). Aristóteles (2007), por sua vez, dá ao problema uma concepção mais imanente, ao defender que as essências estão nos próprios objetos de conhecimento. Não importando o quanto

que características acidentais de uma cadeira possam variar, há na cadeira – e não no mundo das ideias – algo que permite ao observador reconhecê-la como tal.

Enquanto que Kant (2009) defendia que a essência das coisas não se apresentaria à observação, que vemos não as coisas-em-si, mas apenas suas respectivas aparências fenomênicas – aparências essas que seriam sempre deslocadas do real pelas idiosincrasias de cada observador, e, portanto, nunca equivalentes à coisa-em-si –; Husserl (1990) e a fenomenologia vêm conceber as essências como resultado da apresentação dos objetos tal como eles se apresentam aos, e interagem com, os sentidos humanos, corroborando que, para esta escola filosófica, as essências não estão nem no mundo das ideias, nem nos próprios objetos. As aparências fenomênicas, que para Kant (2009) seriam nada mais do que a forma como cada um percebe os objetos, são, para Husserl e a fenomenologia, a própria essência do objeto. O que faz uma árvore ser árvore não é algo que está numa dimensão oculta e que se furta à percepção humana, como pretendia Kant, nem é meramente um conjunto específico de aspectos que serão encontrados na própria árvore, como pretendia Aristóteles (2007). O que a faz ser árvore é a forma como ela se apresenta à, e interage com, a inteligência humana, ficando aí subentendido, inclusive, que faz parte da essência de toda árvore não ser reconhecida por uma pedra ou por um fruto, mas pela percepção humana.

Enquanto a perspectiva positivista defendia que as essências estão nos próprios objetos da percepção, podendo ser descobertas diretamente neles; o psicologismo, inspirado por filósofos como Kant (2009), defendia que as essências dos objetos estariam na consciência humana, que executa o processo de significar o observado de acordo com sua própria identidade. Já a fenomenologia como corrente filosófica, que se inicia com as reflexões de Husserl (1990), propaga uma concepção alternativa.

A concepção positivista trazia consigo o problema de uma falta de noção precisa dos limites do cognoscível. Se todas as essências estão nos objetos mesmos, bastaria descobri-los para alcançar, mais cedo ou mais tarde, o conhecimento de suas essências. Embora tal exercício possa ser aplicado a determinados objetos – basicamente àqueles que podem ser observados desde uma perspectiva externa, experimental, científica –, há aqueles que o homem, sabendo que existe, não pode analisar desde um ponto de vista “laboratorial”, por serem estes objetos totalidades que englobam o próprio homem, a própria consciência. A

título de exemplo, o homem não é capaz de sair do Universo para, observando-o de fora, compreendê-lo em sua totalidade. À luz da interpretação de Chauí (2002, p. 485),

Filosofia figurada da visão, o que a pintura ensina à filosofia é a impossibilidade do projeto cartesiano, kantiano, [...] ou husserliano de uma teoria filosófica da sensibilidade como pensamento de ver e pensamento de sentir. Isto é, como esforço intelectual para distinguir, separar, analisar e diferenciar sujeito e objeto, consciência e coisa, alma e corpo, sensível e inteligível. As artes, como filosofia selvagem do sensível, desvendam as ilusões da razão ocidental como desejo de purificação intelectual do mundo. Ensino tanto maior quanto mais a pintura moderna e as artes modernas trabalharam para livrar-se da suposição do ilusionismo. Paradoxalmente, diríamos, quanto mais as artes se desvendaram como o oposto da ilusão, tanto mais indicaram as ilusões da filosofia.

A concepção *kantiana*, por sua vez, traz em si uma limitação oposta à concepção positivista, mas de peso equivalente. Isto é, se os objetos da percepção não podem ser conhecidos em suas essências, mas apenas em suas aparências fenomênicas, que não correspondem às coisas-em-si, mas são sempre balizadas pelas idiosincrasias do observador; ou, em outras palavras, se não vemos nunca as coisas como elas são, mas apenas como nós somos, resta saber como pôde Kant perceber tal realidade. A fenomenologia vem observar que o conhecimento do mundo, da realidade e da própria consciência humana não podem nunca se dar através de observações puramente positivistas, nem puramente psicológicas. O conhecimento da realidade, segundo a fenomenologia tratada neste estudo, só poderia se dar por *participação*, do homem, na própria realidade. Daí em diante, fica claro o artificialismo de qualquer extração e isolamento que se faça dos elementos do mundo – seja quando se separa os objetos da percepção, desvinculando-os completamente da relação que compõem com o ser humano; seja quando se isola a própria consciência humana, negando-se completamente seu acesso às coisas-em-si. A fenomenologia, compreendida aqui como uma filosofia da experiência vivida pelo corpo do homem no mundo, unindo a parte válida de cada uma dessas concepções, afirma que as essências dos objetos são justamente as formas como eles se apresentam à percepção humana, e que essas formas percebidas, embora possam sofrer distorções causadas pela individualidade do observador, não chega a furtar ao homem a capacidade de perceber essa própria alteração perceptiva e de

alcançar o entendimento das essências, num processo de participação. Tal como Merleau-Ponty observa ao criticar a perspectiva *kantiana* de apreensão das essências anteriormente apresentada.

Seria portanto, a apreensão de uma certa *hylè* como significando um fenômeno de grau superior, a *Sinn-gebung*, a operação ativa de significação, que definiria a consciência, e o mundo não seria nada de distinto da "significação mundo", a redução fenomenológica seria idealista, no sentido de um idealismo transcendental que trata o mundo como uma unidade de valor indiviso entre Paulo e Pedro, na qual suas perspectivas se recobrem, e que faz a "consciência de Pedro" e a "consciência de Paulo" se comunicarem porque a percepção do mundo "por Pedro" não é um feito de Pedro, nem uma percepção do mundo "por Paulo" um feito de Paulo, mas em cada um deles um feito de consciências pré-pessoais cuja comunicação não representa problema, sendo exigida pela própria definição da consciência, do sentido ou da verdade. Enquanto sou consciência, quer dizer, enquanto algo tem sentido para mim, não estou nem aqui nem ali, não sou nem Pedro nem Paulo, não me distingo em nada de uma "outra" consciência, já que nós somos todos presenças imediatas no mundo e já que este mundo é por definição único, sendo o sistema das verdades. Um idealismo transcendental conseqüente despoja o mundo de sua opacidade e de sua transcendência. O mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 7-8).

Husserl sinaliza de modo discreto em seus estudos que homem e mundo estão integrados, no entanto é Merleau-Ponty quem consolida esta ideia de fusão, de fato. A mesma coisa está lá no coração do homem e cá no coração do mundo (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 281). Ideia, por sinal, também adotada por Ortega y Gasset (2001) e Chauí (2002).

Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem — primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho. Este movimento é absolutamente distinto do retorno idealista à consciência, e a exigência de uma descrição pura exclui tanto o procedimento da análise reflexiva quanto o da explicação científica (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 4).

A dimensão fenomenológica dos autores em questão é arquitetada, neste cenário, como uma concepção radical de método, pois defende que

Fazer filosofia ou fenomenologia está bem longe [...] de tomar o mundo, a natureza, o outro, as coisas, como um objeto já dado, fechado, completamente elucidado. Trata-se, antes, de compreender uma experiência do mundo e da vida que precede a qualquer intervenção científica, ideológica ou até mesmo filosófica. Nisso é que reside a radicalidade da fenomenologia (SILVA, 2011, p. 60).

Tomando como base os estudos de Husserl, esta radicalidade é explicada por Merleau-Ponty ao afirmar que a fenomenologia,

[...] na medida em que permanecer fiel à sua intenção, não saberá aonde vai. O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 20).

O caráter de inacabamento tão referenciado por Husserl é reafirmado por Merleau-Ponty (2011), Ortega y Gasset (2001) e Chauí (2002), ao compreenderem a fenomenologia como uma meditação infinita ou um diálogo que está longe de ser resolvido. Daí a importância da sua re colocação (PEIXOTO, 2003).

Com base no exposto, a discussão que envolve a relação arte e filosofia pode ser evidenciada no modo de alguns autores que constituem as referências deste estudo, articularem esse tema com a concepção de homem enquanto ser criativo que vive experiências com o corpo. De fato,

[...] a arte e a filosofia *em conjunto*, são justamente não fabricações arbitrárias no universo do *espiritual* (da "cultura"), mas contato com o Ser na medida em que são criações. O ser é *aquilo que exige de nós criação* para que dela tenhamos experiência (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 187, grifos do autor).

A experiência aqui posta requer movimento. Os atos de olhar, cheirar, ouvir, saborear e tocar constituem movimentos que compõem a percepção humana. É este movimento expressivo protagonizado pelo corpo que viabiliza ao homem situar-se no mundo e criar.

Chauí (2008, p. 3), complementa estas questões lembrando que

[...] para que o ser do visível venha à visibilidade, solicita o trabalho do pintor; para que o ser da linguagem venha à expressão, pede o trabalho do escritor; para que o ser do pensamento venha à inteligibilidade, exige o trabalho do pensador. Se esses trabalhos são criadores é justamente porque tateiam ao redor de uma intenção de

expressar alguma coisa para a qual não possuem modelo que lhes garanta o acesso ao Ser, pois é sua ação que abre a via de acesso para o contato pelo qual pode haver experiência do Ser.

O fenômeno da percepção, contudo, não se limita à captação sensorial do mundo, o que torna o assunto alvo de reducionismos, se tomado sob a ótica das ciências clássicas. Afinal,

Nas ciências clássicas, esta definição pressupõe uma relação linear, uma idéia de ação e reação. Um mundo externo a nós que, por meio dos sentidos, é captado, os dados são enviados e decifrados, reproduzindo-os a partir da percepção elementar e posteriormente produzindo um conhecimento acerca deste mundo. Este princípio, oriundo da fisiologia da percepção, de “correspondência pontual e conexão constante entre o estímulo e a percepção elementar”, segundo Merleau-Ponty (1996), é mais de caráter teórico pois entra em conflito com os dados da consciência. Nem sempre aquilo que vemos ou ouvimos reproduz em nosso sistema as características originais. Uma superfície pintada de amarelo e azul pode se misturar em nossa retina parecendo-nos esverdeada (ARAÚJO, 2013, p. 1).

Para Araújo, a percepção segundo a fenomenologia não pode ser pensada como uma resposta involuntária dos sentidos a estímulos externos, mas como um processo de integração desses sentidos que estão inseridos num mundo que não é reproduzido, mas constituído pelo ser.

Assim, apesar de a percepção ser um potencial inerente ao ser humano, ela se processa com o corpo e se concretiza de maneira idiossincrásica em cada sujeito.

Ora, se a arte, assim como a filosofia, viabiliza o contato do homem consigo mesmo a partir do ato criativo, e se este, por sua vez, reivindica experiências prévias por intermédio de um corpo no mundo, aí reside a importância da percepção (MERLEAU-PONTY, 2014d; CHAUI, 2002; ORTEGA Y GASSET, 2001).

É nesta configuração que a discussão sobre o *olhar* é desenvolvida por estes autores em diferentes obras (MERLEAU-PONTY, 2011; 1980; 2003; CHAUI, 2008; 2002; ORTEGA Y GASSET, 2001). Não porque o sentido do olhar físico seja prioritário para esses filósofos, seria um grande equívoco reduzir a esta explicação. Mas porque o que se denomina *olhar* ou *visão*, segundo estes autores, refere-se ao fenômeno da percepção que se concretiza com o corpo. Trata-se, portanto, da indissociabilidade do corpo do homem na totalidade do fenômeno da percepção.

Conforme já discutido, o movimento da visão, portanto, não necessariamente supõe o órgão do olho físico. Não se trata de um olho mecânico, estagnado e linear, mas da visão guiada pelo movimento, pois “[...] a visão depende do movimento. Só se vê aquilo que se olha” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 278).

Daí se origina expressões como ‘o corpo que fala’ ou mesmo ‘o corpo que olha’. Logo, “[...] tudo se resume em compreender que nossos olhos de carne [o corpo] já são muito mais do que receptores para as luzes” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 280).

O corpo *vidente e visível*, tão discutido pelo autor, nada mais é, portanto, do que uma analogia ao corpo que *percebe* e que é *percebido*.

O “eu” existe no mundo pelo corpo. E através desta experiência que, com o corpo, percebemos o mundo. Assim, para entender a percepção é mister falar sobre o corpo. A idéia de “corpo” [...] para Merleau-Ponty, ultrapassa os horizontes do físico, do psíquico e do intelectual (ARAÚJO, 2013, p. 5).

É devido a este fenômeno ser tão complexo e variável, que a percepção não pode ser tomada como uma experiência física unicamente, ainda que ela envolva essa dimensão.

A ideia de carne para Merleau-Ponty (2003) articula-se com o conceito de corpo adotado pelo autor, uma vez que a mesma representa a ganga da percepção humana que não nasce em um lugar qualquer, mas no âmago de um corpo.

A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso, para designá-la, o velho termo "elemento", no sentido em que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra e do fogo, isto é, no sentido de uma coisa geral, meio caminho entre o indivíduo espaço-temporal e a idéia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua. Neste sentido, a carne é um "elemento" do Ser (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 136).

Esta carne, sendo um elemento do corpo do homem, é também um elemento das coisas e do mundo. O corpo, assim, é tomado como “[...] o único meio que possuo para chegar ao âmago das coisas, fazendo-me mundo e fazendo-as carne” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 132).

A percepção perante a arte é o fenômeno pelo qual artista e observador se reconhecem e são reconhecidos. Nessa linha de pensamento, Merleau-Ponty

esclarece que toda produção artística se concretiza em função dessa percepção da carne que se fundamenta em experiências prévias. Todo artista “[...] pinta porque viu, porque, ao menos uma vez, o mundo gravou nele as cifras do visível” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 281).

Araújo (2013, p. 4) fortifica o assunto indagando-se sobre a experiência sensorial implicada no ato de perceber.

Mas o que acrescenta ao espectador e ao artista este exercício sensorial? Se considerarmos a separação positivista entre corpo e mente, não passaria de uma vivência corporal sem ganhos cognitivos. Mas se pensarmos nos órgãos sensoriais como parte indissolúvel de um corpo constituído de pensamento e sentimento, o que ocorre é que o fruidor se incorpora à própria obra, que é parte do corpo do próprio artista.

Sendo o corpo do homem o componente que cerceia os argumentos de Merleau-Ponty (2011), sobre o fenômeno da percepção, é este também o alvo de estudo de uma parcela significativa de suas obras, onde o autor dedica-se à discussão do que caracteriza tal corpo. Corpo este, que

[...] se não refletisse, que se não sentisse, esse corpo quase adamantino que, totalmente não fosse carne, também não seria um corpo de homem, e não haveria humanidade. Porém a humanidade não é produzida como um efeito por nossas articulações, pela implantação dos nossos olhos (e ainda menos pela existência dos espelhos que, no entanto, são os únicos que tornam visível para nós nosso corpo inteiro). Estas contingências e outras semelhantes, sem as quais não haveria homem, por simples soma não fazem que haja um só homem. A animação do corpo não é a junção, uma contra a outra, de suas partes - nem, aliás, a descida, no autômato, de um espírito vindo de outro lugar, o que ainda suporia que o próprio corpo é sem interior e sem "si". Um corpo humano aí está quando, entre vidente e visível, entre tateante e tocado, entre um olho e outro, entre a mão e a mão, faz-se uma espécie de recruzamento, quando se acende a centelha do senciente-sensível, quando esse fogo que não mais cessará de arder pega, até que tal acidente do corpo desfaça aquilo que nenhum acidente teria bastado para fazer... (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 279).

A arte produzida por este corpo é, em mesma medida, resultante do entrecruzamento mencionado pelo autor e, como tal, ocupa uma posição de importância na experiência humana se a tomarmos como uma possibilidade de resposta às indagações oriundas da atitude filosófica que todo indivíduo deveria praticar. Afinal, a perspectiva visual do mundo propiciada pelas mãos do artista é o

que dá visibilidade ao que, com frequência, nos é invisível ou passa despercebido no movimento muitas vezes frenético vivenciado pelo homem no dia-a-dia. Destarte,

[...] todo pensamento que conhecemos advém de uma carne. Ainda uma vez: a carne de que falamos não é a matéria. Consiste no enovelamento do visível sobre o corpo vidente, do tangível sobre o corpo tangente, atestado sobretudo quando o corpo se vê, se toca vendo e tocando as coisas, de forma que, simultaneamente, *como* tangível, desce entre elas, *como* tangente, domina-as todas, extraindo de si próprio essa relação, e mesmo essa dupla relação, por deiscência ou fissão de sua massa (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 141).

O homem é feito da mesma carne que o mundo e as coisas. Estes

[...] se imbricam numa relação de percepção mútua [...] É a possibilidade de ambos (corpo e mundo) terem uma carne que os faz reconhecíveis um para o outro, que nos faz capazes de, percebendo o mundo, refletirmos sobre este e sobre nós mesmos (ARAÚJO, 2013, p. 10).

O que se denomina carne, segundo Merleau-Ponty (2003, p. 142), não tem, portanto, nome em filosofia alguma, já que “é preciso pensar a carne, não a partir das substâncias, corpo e espírito, pois seria então a união dos contraditórios, mas, dizíamos, como elemento, emblema concreto de uma maneira de ser geral” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 143).

Na busca por compreender o conceito de carne, Silva (2011) explica que

[...] o corpo de outrem e meu corpo compõe o verso e reverso de um mesmo campo de experiência. Experiência de intimidade, de familiaridade. Há, aí, um só DNA. Uma mesma relação congênita, carnal, intersubjetiva. Claro que Pedro é Pedro e Maria é Maria. Em que pesem suas diferenças, há, por outro lado, uma dimensão mais geral, abrangente que os irmana num só tecido comum, aquilo que Merleau-Ponty chamará de Carne, isto é, “o meio formador do sujeito e do objeto”. A carne é “essa massa sensível na qual vivo”, em que “sou arrastado numa coexistência da qual não sou o único constituinte” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 193; 1942, p. 228; 1945, p. 239 apud SILVA, 2011, p. 61).

Merleau-Ponty explica que “[...] a carne, dizíamos nós, é a deiscência do vidente em visível e do visível em vidente. E tal como meu corpo só vê porque faz parte do visível onde eclode” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 148). O filósofo ainda

expõe que isto se assemelha a uma “[...] pintura sem coisas identificáveis, sem a pele das coisas, mas que fornecem a sua *carne* de coisas” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 202, grifo do autor). Pois “é através da carne do mundo que se pode, enfim, compreender o próprio corpo” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 227).

Se ao compreender o mundo, compreendemos o homem, e, – por que não dizer? – vice-versa, convém questionar: de que mundo estamos falando neste estudo?

Voltarei a tratar da fenomenologia no último capítulo deste trabalho, por ser ela a referência teórica que subsidiará as análises do material construído nesta tese.

1.3 O mundo vivido e o presente

Segundo Costa (2002), os dias atuais se distinguem dos dias de outros tempos por colocar em cheque todo um conjunto de certezas que constituíram os pilares de um passado recente, onde convicções positivistas, naturalizadas no decorrer da história, começam a entrar em crise.

A autora descreve o mundo vivido no presente de modo a elencar atributos e fatos importantes que não só caracterizam os dias atuais como também nos dão subsídios para pensá-los de maneira mais consistente e menos cerceada de superficialidade. Com efeito,

- Desde o final do século XIX e ao longo do século XX, transcorre um período de profundas mudanças, caracterizando uma crise, um abalo profundo nas formas de se entender, explicar e conceber, o mundo em que vivemos. Muitas expressões são utilizadas para indicar estes tempos – *crise cultural*, *crise de cosmo-visão*, *crise de paradigmas*. Trata-se de um tempo em que são colocadas sob suspeita boa parte das certezas edificadas ao longo os cinco últimos séculos, ao longo da Modernidade. Os sistemas explicativos, as verdades estabelecidas, as metanarrativas, colocam-se sob completa suspeição.
- Há mudanças radicais não apenas nas formas de pensar sobre o mundo, mas nas formas como o mundo se organiza e funciona, nas formas como ele é gerido, nas formas como o habitamos. [...].
- Nesse panorama, as mudanças dos modos de vida decorrentes das novas tecnologias (telemática, informática, etc...) indicam transformações, inclusive, nas nossas formas de sermos humanos. [...] Somos humanos de outras maneiras, diferentes daquela definida durante séculos como a verdadeira humanidade. Há muitas maneiras de sermos humanos e não apenas uma, universal, racional... [...]. É o advento de novas concepções em que o

contingente substitui o transcendente. Estaríamos radicalmente inscritos na história, em permanente recomposição e reinvenção de nossas identidades (COSTA, 2002, p. 149-150, grifos da autora).

Complementando a discussão da autora, Hernández (2005a), explica que vivemos um presente em que a administração do espaço e do tempo representa um dos maiores desafios do ser humano contemporâneo, onde os aparatos comunicacionais parecem privilegiar os sentidos da visão e da audição.

O crescente número de imagens que, via de regra, integra o cotidiano dos sujeitos nos dias atuais é alvo de estudos de autores preocupados em discutir as consequências deste fenômeno na sociedade (HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS, 2007; DEBORD, 1997). Tal assunto envolve consequências que perpassam o aspecto do consumo incitado por estas referências visuais, influenciando o modo de os sujeitos lidarem com o espaço urbano, com o espaço digital, com o tempo, com o dinheiro, com o outro, com o corpo e suas vestimentas, dentre tantas outras nuances. Sob este enfoque, a proliferação de imagens que solapa o nosso cotidiano, é uma questão que pode acarretar no que Araújo (2013, p. 1) denomina como a superficialidade do olhar, isto é, da percepção humana. Com efeito, a superficialidade do olhar é capaz de recrudescer a percepção fragmentada.

Mas quantas vezes realmente nos damos conta de que conhecemos através do olhar? Quantas vezes não deixamos passar despercebidas coisas, pessoas e situações? Quantas vezes apenas passamos nossos olhos pelas coisas do mundo sem que as olhemos com atenção e intenção? Tudo está para ser olhado, não importa o modo como olhemos e nem com o quê: olhos orgânicos, olhos da alma, olhos do corpo, olhos tecnológicos. Porém, neste mundo contemporâneo, as imagens são tão excessivas e rápidas, que na realidade não temos como olhá-las com o olhar reflexivo-sensível. Olhamos apenas com o olho físico, janela que capta estímulos. O excesso e a velocidade provocam este mecanicismo, esta superficialidade do olhar. Acabamos por não perceber mais o mundo e nós mesmos. Falta-nos o tempo e o espaço para olhar as coisas; e olhar, em primeira instância, é perceber. Precisamos da percepção para desenvolver nossas capacidades humanas. É com ela que nos situamos, que nos relacionamos, que refletimos, que sentimos, ou seja, que compreendemos quem somos e o mundo que nos cerca.

Os argumentos da autora nos lembram que com frequência essa proliferação imagética incentiva modos de ser e estar no mundo. Quantas vezes, por exemplo, damos preferência a assistir a um filme em lugar de ler o livro que o originou? Ou,

ainda, optamos por acompanhar as notícias pela *TV* ou *internet* ao invés de ler o jornal impresso?

As possibilidades comunicacionais dos nossos dias parecem propor uma solução para a falta de espaço e tempo tão característica das sociedades contemporâneas.

Por outro lado, esta aparente facilidade proporcionada pelas mídias requer uma atenção redobrada se considerarmos a sedução e ilusão que uma imagem é capaz de suscitar nos indivíduos.

Hernández (2005b) discorre sobre esse contexto social, cujo consumo não só é mediado como também influenciado por imagens, a ponto de ser referenciado como “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1997). Os autores alertam que, nos dias atuais, vende-se mais as imagens do que os objetos. Com isto, Hernández (2005b) e Debord (1997) chamam a atenção para a urgência de uma formação escolar que priorize o desenvolvimento de uma percepção vigilante perante as contradições recorrentemente promovidas pelo visual.

A título de exemplo, campanhas publicitárias de bebidas alcoólicas e refrigerantes não raramente são protagonizadas por pessoas belas e saudáveis, contradizendo os efeitos nocivos que os produtos em pauta tendem a causar ao organismo humano (figura 6). Além disto, o padrão de beleza cultuado em nossa sociedade apresenta como modelo a imagem de corpos difíceis de manter em conciliação com uma boa saúde (figura 7).

Brinquedos voltados para o público feminino há tempos integram basicamente utensílios para casa e cozinha, bonecas e bebês, sugerindo uma espécie de familiarização ou ‘adestramento’ para com o universo doméstico. Em contraposição, boa parte dos brinquedos destinados ao público infantil masculino converge para o exercício de atividades realizadas fora do lar, como bolas de futebol, pipas, bolas de gude, carrinhos, bicicletas, dentre outros (figura 8).

O mais grave é que essas questões são tão naturalizadas perante o nosso olhar, que passam quase que imperceptivelmente pelas nossas vidas. A superficialidade da nossa percepção perante as coisas do mundo indubitavelmente contribui com a consolidação de mentes acríticas. Daí a importância de se pensar a percepção como um fenômeno que necessita de atenção e de ser continuamente desenvolvido.

Figura 6 – Imagens de campanhas publicitárias contemporâneas



Campanhas do refrigerante Pepsi e da cerveja Skol, respectivamente
Fontes: PEPSICO (2014); MULHER (2012)

Disponível em: <http://pepsisoc.synthasite.com/resources/pepsi_football.jpg> e
<<https://revistavelha.files.wordpress.com/2012/09/skol.jpg?w=276&h=371>>

Acesso em: 22 nov. 2014

Figura 7 – Modelo contemporânea



Padrão de beleza cultuado nos dias atuais
Fonte: BITTENCOURT, (2011).

Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-59rg7NTyaXw/TcLcougKBjl/AAAAAAAABzM/_epc9aBL8cA/s320/modelo+magra.jpg>.

Acesso em: 22 nov. 2014.

Figura 8 – Brinquedos



Brinquedos comercializados na contemporaneidade
 Fonte: Arquivo pessoal (2009).

A arte, neste contexto, não ocupa uma posição tão diferente se concebermos a escassez de público, no nosso país, que, de fato, se predispõe a gozar de uma experiência artística que envolva o deslocamento, tal como a ida a uma exposição presencial de artes visuais ou mesmo a uma peça teatral, dentre outros (BARBOSA, 1996).

O público do hoje reivindica tempo e espaço diferenciados de outrora. E, embora haja, nos dias atuais, possibilidades diversas envolvendo a arte, isto nem sempre é suficiente para que a mesma não se torne mais um alvo de superficialidade do olhar, o que é lamentável se considerarmos que “a verdadeira filosofia é reaprender a ver a mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.19).

Diante desses exemplos de incoerência, educar parece implicar em ‘nadar contra a maré’, afinal, em nossa contemporaneidade, por muitas vezes, tenho a impressão de que tudo deseduca. Educar, neste contexto, não constitui tarefa fácil nem tampouco simples, necessitando, por isso mesmo, de muito trabalho, resistência e “[...] desconstrução pra descobrir estas contradições internas” [que povoam as coisas do mundo vivido] (EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003, p. 74).

Não obstante o pensamento se constituir como algo inerente ao ser, o gosto pelo exercício do pensar é algo que se constrói, pois envolve o exercício da reflexão.

O pensamento é aquilo que sem o qual o homem não seria o homem. É a essência humana. É um longo e rigoroso ofício austero que torna humano o ser (ARENDRT, 2014).

A importância de o ato de pensar fazer parte de um desejo está na otimização desse exercício que se constitui como o movimento que precede a ação intencional.

Numa sociedade em que a administração do espaço e do tempo se configura como uma difícil necessidade, o lugar do pensamento é naturalmente secundarizado.

Outrossim, é papel – também – da escola criar as condições necessárias para que o pensamento ocupe o lugar devido. Afinal, desenvolver o senso crítico a partir da atitude filosófica é tarefa primordial da educação e implica em oferecer as condições necessárias para que essa essência humana, que se materializa na existência, se reafirme como agente transformadora do seu meio, para que não se superficialize o olhar perante o mundo e não se imponha ao pensamento um lugar desprevilegiado.

A arte, enquanto expressão humana, pode, nesta conjuntura, despertar a atitude filosófica que se espera dos sujeitos ao descortinar o visível e o invisível da humanidade perante os olhos do ser que percebe: o corpo do homem.

1.4 Percursos da arte ontem e hoje

Antes de dar início aos escritos que sucederão este parágrafo, cabe mencionar que o objetivo não é expor e nem tampouco analisar a história da arte ou mesmo imagens desta – haja vista não ser este o foco da pesquisa –, mas destacar algumas características gerais da arte visual de cada período da história ocidental, na tentativa de compreender as mudanças pelas quais a arte passou no que tange aos diferentes estilos, inclusive.

A possibilidade de articulação entre este assunto e alguns estudos filosóficos se dá uma vez que alguns autores constroem as suas obras estabelecendo conexões, em diferentes momentos, com a história das artes visuais (ALVES, 2011; MERLEAU-PONTY, 2014a, 2014b, 2014c, 2011; CHAUI, 2002).

No decorrer da história humana, muitos foram os conceitos e implicações atribuídos ao que denominamos arte. Esta já serviu a crenças, religiões, deuses, representantes do poder, homem e natureza. Estilos diversos foram alvos de

representações que alimentaram a arte no decorrer da sua história. Ideais que refletem culturas, sociedades, espaços e tempos variados revelaram-se através da busca pelo belo, pelo feio e por tudo o que há entre estes dois extremos (figura 9).

Figura 9 – Registros da arte



Imagens de obras de artes visuais que integram a história humana²

Fonte: Da esquerda para a direita, seguindo a orientação de cima para baixo. (PROENÇA, 2004, p. 12); (PINTURA, 2014), (POLICLETO, 2013), (EYCK, 2014), (FRAGONARD, 2014), (CÉZANNE, 2015), (SANTOS, 2006), (DUCHAMP, 2013).

A ideia de que qualquer reconstituição do passado da humanidade só poderia ser traçada através da análise e interpretação de fontes escritas ganhou força a partir da segunda metade do século XIX e acabou por ser determinante na constituição da nomenclatura historiográfica dos períodos nos quais esteve o homem no desenrolar dos tempos. Assim, a História passava a ser considerada uma ciência cujo objeto de estudo seria apenas o passado escrito da humanidade. Esse

² Da esquerda para a direita, seguindo a orientação de cima para baixo, seguem os dados das produções: 1. *Bizonte*. Pintura pré-histórica encontrada em uma das grutas de Altamira, na Espanha; 2. *Anubis*. Pintura egípcia; 3. *Doríforo*. Escultura grega de Policleto, séc. V a.C.; 4. *Les glaneuses*. Pintura realista de Millet, 1857; 5. *Fountain*. Objeto de arte dadaísta de Duchamp, 1917; 6. *Mosaico bizantino*. Anônimo; 7. *Mona Lisa*. Pintura Renascentista de Leonardo da Vinci, 1506; 8. *Mont Sainte Victoire*. Pintura Impressionista de Cézanne, 1885-87; 9. *Isto é arte pode pisar*. Instalação de Luciana Santos, 2000.

recorte temporal acabou por ser gradativamente aprofundado à medida que – nos tempos posteriores – ciências como a arqueologia, a paleontologia e a geologia se desenvolveram a níveis de aos poucos permitirem que o homem pudesse ter – através de fontes ágrafas – um vislumbre cada vez mais preciso de como vivia aquela parcela de seus antepassados que não havia desenvolvido a escrita. A nomenclatura, no entanto, permaneceu como fora estabelecida, marcando como começo da História a invenção da escrita e tomando o longo período anterior a esse fato como *Pré-História* – embora este agora passasse a ser também objeto de estudo da historiografia.

A primeira fase da Pré-História digna de nota, por sua própria diferenciação interna em relação a outros momentos dessa Era, é o chamado *Período Paleolítico*. Durante esses tempos, o homem vivia em bandos organizados de modo rudimentar com vistas à promoção da proteção coletiva contra intempéries e animais ferozes. Eram grupos que subsistiam através das atividades de caça, pesca e coleta e que, por isso mesmo, assumiam uma postura de ocupação nômade no meio geográfico. Sempre que esgotados os recursos naturais de certa região, moviam-se para outra onde conseguiriam ter acesso aos mesmos recursos de sobrevivência ou análogos. Os instrumentos usados neste subperíodo histórico eram dos mais rudimentares conhecidos, em geral feitos de madeira, ossos e lascas de pedra. Provavelmente a mais marcante das descobertas humanas ocorrida nessa Era foi a descoberta do fogo, que passou a permitir ao homem maior amplitude de alimentação, proteção, aquecimento e construção de utensílios não só utilitários, como também decorativos (LEROI-GOURHAN, 1981).

Neste contexto, a natureza era o elemento visual de referência das produções artísticas rupestres, que retratavam, em sua maioria, exatamente o que o homem via ao seu redor.

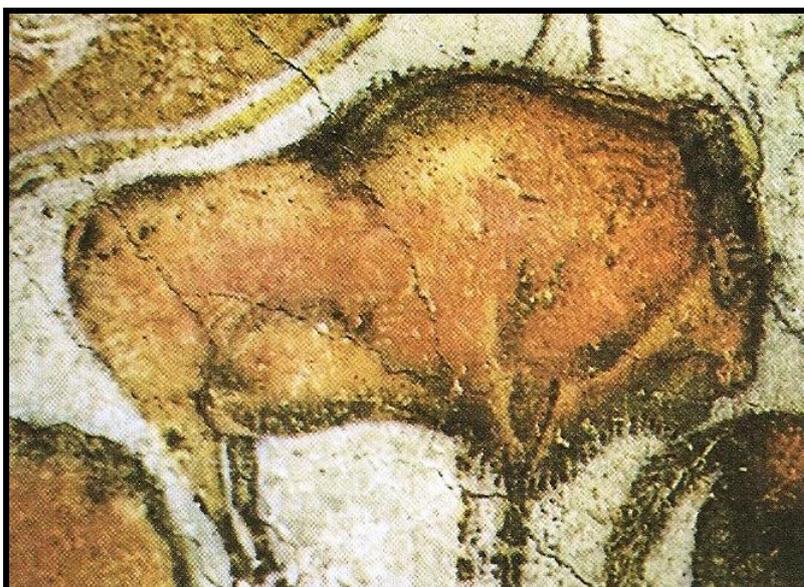
Seja qual for a civilização em que nasça, sejam quais forem as crenças, os motivos, os pensamentos, as cerimônias, de que se cerque, e mesmo quando parece fadada a outra coisa, desde Lacaux³ até hoje, pura ou impura, figurativa ou não, a pintura jamais celebra outro enigma a não ser o da visibilidade (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 281).

³ Localizado ao sudoeste da França e conhecido pelas suas pinturas rupestres, Lacaux é um dos principais complexos de cavernas do mundo.

O termo 'figurativa', utilizado por Merleau-Ponty na citação acima, é uma nomenclatura própria da área artística, utilizada para aludir a imagens cuja visualidade condiz com algo que é possível reconhecer com naturalidade no mundo real. Uma imagem figurativa ou, ainda, uma produção artística que tem a figuração como característica, implica numa obra que contradiz o abstrato.

Os registros dos seres e ideias do período rupestre eram concebidos, figurativamente, como os próprios seres e ideias, motivo pelo qual a explicação mais aceita pela história é a de que o desenho tinha um significado mágico para o homem primitivo. Acreditava-se que a expressão gráfica tinha o poder de atrair a situação retratada (PROENÇA, 2004; GOMBRICH, 1988) (figura 10).

Figura 10 – *Bizonte*



Pintura rupestre encontrada numa das grutas de Altamira, na Espanha
Fonte: PROENÇA (2004, p. 12)

O termo 'figurativo' é problematizado por Merleau-Ponty (1980, p. 296) ao trazer à tona o exemplo de que “há duas folhas de azevinho pintadas por Klee da maneira mais figurativa, que são rigorosamente indecifráveis a princípio, e que permanecem até o fim monstruosas, estranhas, fantasmáticas [...]”.

O autor alerta com este trecho sobre o cuidado que é necessário tomar para não associar a figuração à evidência, sinalizando que as obras de arte, mesmo as mais figurativas, podem não evocarem o mesmo sentido por parte dos observadores.

Isto é sinal de que a relação figuração-evidência pode constituir uma espécie de 'cilada', pois, ainda que se associe a uma categoria de linguagem, os elementos que integram uma imagem não são suficientes para que interpretações universalizantes se estabeleçam, conforme ocorre com um texto. A esse respeito, Duarte Jr. (2003, p. 45) explica que se isto fosse possível, também o seria a "tradução" de uma obra de arte em outra, "[...] encontrando-lhe 'sinônimos' [...]", como acontece com a escrita.

A instância comunicativa da arte funciona de uma maneira que difere da linguagem escrita.

Sempre souberam disso os pintores. Da Vinci invoca uma "ciência pictural" que não fala por palavras (e ainda muito menos por números), e sim por obras que existem no visível à maneira das coisas naturais, e que, no entanto, por elas se comunica "a todas as gerações do universo". Esta ciência, que calada, que, conforme dirá Rilke a propósito de Rodin, faz passarem para a obra as formas das coisas não desseladas [...] (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 298).

Obviamente, é impossível lidar com a arte visual no mesmo sentido e por meio do mesmo processo cognitivo com o qual se lê, *stricto sensu*, uma frase anotada num caderno. É importante notar que uma linguagem, tomada como um conjunto de símbolos significantes que balizam a expressão e a comunicação, só pode ser considerada eficaz, e portanto existente, se e quando integra alguma convenção grupal que assume determinado conjunto de equivalências signo-objeto, na expressão, e o usa como meio para o estabelecimento de sua comunicação interna. Há uma infinidade de símbolos significantes que podem ser usados numa produção de arte visual. Um mesmo símbolo, porém, pode existir na mente do artista desprovido de certo sentido estabelecido por determinada formalização simbólica que se pretenda. Pode, ainda, não ter para a consciência do artista sentido transcendente algum ou pode, também, ter um sentido totalmente pessoal, alheio a qualquer convenção simbólica unificada. A intenção do artista pode sempre escapar à bitola das convenções simbólicas estabelecidas.

A leitura que se realiza ao avaliar um laudo técnico; isto é, a leitura meramente literal, não artística; não condiz com a mesma prática realizada quando se lê um romance, uma obra de arte literária. Embora a mesma palavra seja usada para os dois processos de cognição, são processos amplamente diferentes entre si,

que só se tocam no ponto em que encontram uma concepção ampla e frouxa de “leitura”, concernindo à decifração do sentido de qualquer espécie de signo. Como o objeto dessas “leituras” são objetos totalmente distintos, não se pode pô-las em igualdade analógica a menos que se perca muito do que elas têm de especial.

Merleau-Ponty (2014b) observa que interpreta um romance aquele que percebe nele o que está para além das palavras escritas, mas entre elas, sugestionando de forma oblíqua e transcendente ao texto puramente literal. No fim das contas, interpreta um manual de instruções aquele que consegue inteligir os significados literais ali expressos; mas interpreta um romance aquele que, para além do significado literal das palavras que compõem a narrativa, consegue entender a mensagem existencial dos acontecimentos descritos, esvaziar-se de si mesmo, ‘entrar’ no mundo do artista literário e sentir com ele, sentir com os personagens.

Obviamente, é apenas com esta segunda modalidade de escrita que a arte visual possui paralelo e vínculo reais. Traçando a analogia entre essas duas dimensões artísticas, é possível compreender melhor cada uma delas. Merleau-Ponty (2014b) apresenta parte significativa desta reflexão.

É possível que o sentido da linguagem tenha um privilégio decisivo, mas é tentando o paralelo que perceberemos aquilo que talvez o torne impossível ao final. Começemos por compreender que há uma linguagem tácita e que a pintura fala a seu modo. [...] Malraux observa que a pintura e a linguagem são comparáveis apenas quando as afastamos daquilo que “representam” para reuni-las na categoria da expressão criadora. É então que se reconhecem mutuamente como duas figuras da mesma tentativa. Durante séculos os pintores e os escritores trabalharam sem suspeitar de seu parentesco. Mas é um fato que conheceram a mesma aventura (MERLEAU-PONTY, 2014b, p. 69-70).

A este respeito, o filósofo narra uma observação assaz marcante feita com o auxílio do pintor francês Henri Matisse. Certa vez, Matisse permitiu que uma tela fosse filmada durante seu trabalho de pintura. Em seguida, o vídeo produzido foi passado em câmera lenta. O que foi observado deixou o próprio pintor estarrecido. A mão, antes de desferir na tela os mais mínimos traços, hesitava, traçando no ar, sem encostar a tela, o movimento de diversos outros traços possíveis de serem pintados em determinado espaço – e, dentre vários formatos e várias direções possíveis, o pincel, ou a mão de Matisse, de repente parecia “achar” o traçado ideal, que era então eternizado num movimento que então encostava a tela. O que fica pré-sentido

com esta experiência é que o quadro final ainda não existia, na materialidade, mas que, como potência, era uma possibilidade imagética que aguardava ser percebida pela inspiração do pintor. De maneira análoga, o escritor precisa escolher; entre diversas palavras, diversos sinônimos e diversas formas parecidas de contar uma mesma história; aquelas palavras, aquelas formas de dizer, aquele estilo que permitirá ao leitor ter uma experiência a qual, para além dos significados terminológicos, o fará sentir junto com o personagem (MERLEAU-PONTY, 2014b).

O filósofo detalha que

[...] é verdade que a mão de Matisse hesitou, é verdade que houve escolha e que o traço foi escolhido de maneira a observar vinte condições esparsas pelo quadro, informadas, informáveis para qualquer outro que não Matisse, porque não estavam definidas e impostas senão pela intenção de fazer aquele quadro que ainda não existia. [...] Acontece o mesmo com a palavra verdadeiramente expressiva e, portanto, com qualquer linguagem em sua fase de estabelecimento. A palavra não escolhe somente um signo para uma significação já definida, como se vai procurar um martelo para pregar um prego ou um alicate para arrancá-lo. Tateia em torno de uma intenção de significar que não se guia por um texto o qual justamente está em vias de escrever. Se quisermos fazer-lhe justiça, teremos de evocar algumas daquelas que poderiam estar em seu lugar, e foram rejeitadas, sentir como teriam atingido e agitado de outro modo a cadeia da linguagem, a que ponto esta palavra era realmente a única possível, se essa significação devia vir ao mundo... Enfim, temos de considerar a palavra antes de ser pronunciada, o fundo de silêncio que não cessa de rodeá-la, sem o qual ela nada diria, ou ainda pôr a nu os fios de silêncio que nela se entremeiam. Há, para as expressões já adquiridas, um sentido direto, que corresponde ponto por ponto a torneios, formas, palavras instituídas. Aparentemente, não há lacuna aqui, nenhum silêncio falante. Mas o sentido das expressões que se estão realizando não pode ser desse tipo: é um sentido lateral ou oblíquo, que se insinua entre as palavras – é outra maneira de sacudir o aparelho da linguagem ou da narrativa para arrancar-lhe um som novo (Merleau-Ponty, 2014b, p. 68-69).

Um pintor nos remete a determinadas possibilidades de nosso ser através de imagens. Um escritor o faz através da silhueta que se forma entre suas palavras, do que elas sugerem e insinuam, no silêncio que as acompanham. Mas tanto a crítica literária quanto a crítica de arte se dão na linguagem verbal. Um romancista pode causar angústia no leitor sem jamais usar a palavra “angústia”, mas pela via oblíqua, pelo manejo refinado das palavras que Merleau-Ponty (2014b) apresenta como sendo bem característica da literatura. Do mesmo modo, um quadro angustiante passa esta sensação ao observador sem desenhar “uma angústia”. Mas o crítico de

arte e o crítico de literatura, ambos usarão esta palavra, “angústia”, quando forem tecer as análises de seus respectivos objetos. Nota-se que, embora as linguagens da arte visual e da literatura falem ao interior do ser humano, elas dialogam através dos meios de que se vale a segunda: através do verbal, do pronunciável.

Assim como o escritor, o pintor tenta compreender e tomar posse do invisível, transpondo-o para o campo do visível, da percepção de seus semelhantes, e transformando-os naquilo que aparece, em imagens. Este é o campo da linguagem indireta: o terreno em que a arte da linguagem dialoga com a linguagem da arte.

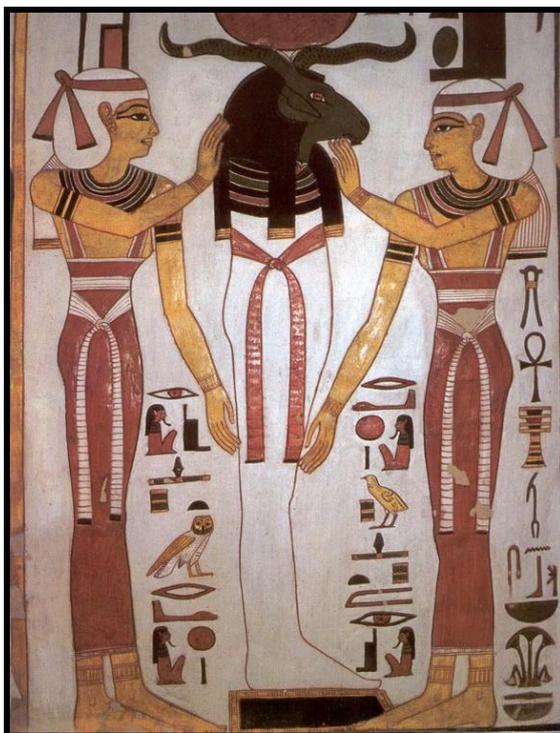
Assim como a palavra não se assemelha [sensorialmente] ao que designa, a pintura não é uma cópia; Cézanne, segundo suas próprias palavras, “escreve enquanto pintor o que ainda não foi pintado e o torna pintura de todo”. Esquecemos as *aparências* viscosas, equívocas e, através delas, vamos direto às *coisas que [se] apresentam*. O pintor retoma e converte justamente em objeto visível o que sem ele permaneceria encerrado na vida separada de cada consciência: a vibração das aparências que é o berço das coisas. Para este pintor, uma única emoção é possível: o sentimento de estranheza; um único lirismo: o da existência incessantemente recomeçada (MERLEAU-PONTY, 2014a, p. 140).

Retomando a discussão central, na Antiguidade – período da História que introduz o estudo das civilizações que deixaram registros escritos – a dissolução do coletivismo primitivo acabou por causar, na esfera da manutenção e organização humana sobre o espaço, um duplo movimento: de um lado, certos grupos humanos perceberam que seus métodos de domesticação de animais também poderiam ser utilizados para o domínio da força de trabalho inteligente de seus semelhantes, em geral oriundos de grupos de domínio técnico inferior, que acabavam por ser absorvidos. De outro lado, outros grupos humanos organizaram um sistema de produção pautado na servidão coletiva e regido por um Estado mais forte e presente na vida cotidiana (FLORENZANO, 2009; ANDERSON, 2001).

Em contraposição à Pré-História, na arte da Idade Antiga a preocupação voltava-se não apenas para o que era visto pelos homens, como também para o que não era visto.

De fato, a arte egípcia não dava margem para que os seres representados – muitas vezes deuses – fossem confundidos com os próprios seres, pois adotava a *lei da frontalidade*⁴ (figura 11).

Figura 11 – *Produção artística da Antiguidade*



Autor desconhecido, XVIII dinastia, séc. XVI a.C.
Pintura Egípcia

Disponível em: <http://www.bepeli.com.br/artes/arte_egipcia/deuses.jpg>
Acesso em: 10 nov. 2014

Os artistas desse período histórico eram meros executores anônimos, uma vez que as obras deveriam expressar o domínio e a padronização de técnicas impostas por reis e sacerdotes, objetivando propagar crenças religiosas, sem dar margem para que a criatividade de quem produzisse tivesse vez de autoria (GOMBRICH, 1988; PROENÇA, 2004).

Na Antiguidade, diferentemente da arte egípcia, a arte grega não era submetida às leis de produção ou imposições de propagação da fé. Ao contrário, o fator humano era extremamente valorizado, de modo que o conhecimento e a razão

⁴ A *lei da frontalidade* consistia na representação obrigatória dos seres com o tronco para frente, enquanto a cabeça, as pernas e os pés ficavam expressos de perfil, isto é: uma posição impossível de se conceber na realidade. O intuito desta regra imposta aos artistas da época era o de que ficasse muito claro ao observador que a imagem artística era uma representação visual, e não a realidade.

se sobrepujam às questões de ordem religiosa, caracterizando, assim, uma perspectiva humanista.

Destarte, foi a cultura grega que deu origem à filosofia, visando explicar os fenômenos e questões humanos através da razão.

Por estas causas, a figura humana foi o principal tema explorado na técnica da escultura grega (figura 12).

Figura 12 – *Doríforo*



POLICLETO, séc. V a.C.

Escultura Grega

Disponível em: <http://minisite.museoreproduccionesbilbao.org/GreziarSimmetria/es/canon_policleto.html>.

Acesso em: 12 ago. 2013

A arte grega expressava a busca pelo 'belo' – simétrico, harmonioso e proporcional – como a principal característica das produções, ainda que o ser ou ideia que deu origem ao trabalho não apresentassem estas características visuais.

Com o mesmo fundamento, os templos arquitetônicos colossais não eram construídos com intento religioso, mas visando atender às necessidades humanas e proteger as esculturas da exposição do sol e da chuva. Mesmo os deuses nos quais os gregos acreditavam naquela época eram antropomórficos, isto é: deuses com

formas visuais humanas, a exemplo de *Zeus*, *Poseidon*, *Afrodite*, dentre tantos outros (GOMBRICH, 1988; PROENÇA, 2004).

A intensidade e organização da arte e cultura gregas, bem como a ocupação de gregos e etruscos em diferentes regiões italianas entre os séculos XII e VI a.C., influenciaram fortemente a arte de outros povos e tempos, a exemplo da romana, configurando uma produção ao mesmo tempo popular – com ênfase no cotidiano – e voltada para um ideal de beleza.

A Idade Média, por sua vez, – período por muitas décadas tido por uma historiografia enviesada como ‘A Idade das Trevas’ – legou aos tempos posteriores grandes realizações no campo intelectual e cultural. As ideias de Universidade e de hospital datam dessa época. Foi também na Idade Média que grandes avanços se consolidaram nos campos filosófico e científico. A teologia, desenvolvida pela Igreja desse período, abriu largas portas para a construção posterior do método científico. Aplicar o método lógico *aristotélico* a uma situação a ser investigada, partindo-se de um conjunto dado de premissas aceitas – no caso, as revelações do Evangelho – não só causou a criação da teologia, através da qual o cristão poderia passar a explorar os textos sagrados com um entendimento mais profundo e extrair dali conclusões aplicáveis à vida cotidiana, como também deixou o caminho demonstrado para a construção mesma das demais ciências que se desenvolveram e/ou refinaram posteriormente (ANDERSON, 2001; LOYN, 1990).

A expulsão dos muçulmanos que invadiram a Península Ibérica, na Guerra de Reconquista, e o movimento das Cruzadas – que permitiu a construção de relações comerciais com os árabes –, juntamente com a consolidação dos Estados nacionais de Portugal e Espanha – os quais logo passaram a desenvolver meios de navegação muito mais avançados –, culminou com a abertura, novamente, da Europa a rotas comerciais com o mundo. Feiras-livres começaram a surgir, onde o comércio voltou a ter lugar no continente. Aos poucos, os próprios artesãos que se organizavam periodicamente nessas feiras passaram a morar junto a suas lojas. A partir daí foi deflagrado o lento e gradativo ressurgimento das cidades organizadas, já – 1000 anos depois – com as hordas bárbaras absorvidas no seio de uma cultura rica e pulsante na qual a religião perpassava a vida local cotidiana em quase sua totalidade.

As manifestações artísticas desse período carregavam o fulgor da união do ideal de cavalaria, os temas pastoris do cristianismo mais arraigado às tradições

populares campesinas e as luzes de uma atividade intelectual tornada profunda pela articulação daqueles que fizeram o trabalho de copiar a esmagadora parte dos então evanescentes registros escritos do mundo greco-romano, sem os quais a hoje conhecida Antiguidade não seria mais do que outro período da Pré-História (LOYN, 1990).

Neste cenário, na arte medieval, a preocupação com a imitação da natureza, com o não visto ou mesmo com um ideal de beleza deu lugar aos valores religiosos do cristianismo, de tal modo que uma parte significativa da produção consagrada dessa época voltou-se à consolidação da Igreja (figura 13).

Figura 13 – *Madonna of Chancellor Rolin*



EYCK, 1436

Pintura Medieval

Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Madonna_of_Chancellor_Rolin#media_viewer/File:Jan_van_Eyck_070.jpg>. Acesso em: 10 nov. 2014.

Essa característica, contudo, não foi exatamente uma especificidade da arte da Idade Média, uma vez que alguns estilos oriundos da arte da Idade Antiga já introduziam tal linha de pensamento, a exemplo da arte cristã primitiva e da arte bizantina.

A Idade Média encontrou o seu lento desfecho justamente na desconstrução das características sociopolíticas mais marcantes daquele período da história da Europa. A era das grandes navegações, da reabertura do continente ao comércio internacional, da consolidação política dos primeiros Estados nacionais dotados de grande estabilidade e da crescente reurbanização da Europa acabou trazendo mudanças também na mentalidade vigente e no modo de o homem ocidental pensar sobre si mesmo e sobre o mundo.

O movimento de realocação do foco mesmo das produções culturais e da mentalidade da população conhecido como *Renascimento* teve impacto muito marcante na vida cotidiana. Antes, o centro dessa vida era dedicado ao sagrado, era por ele regido e a ele voltado em praticamente todas as atividades realizadas. Datam da Idade Média, a título de exemplo, diversos artefatos artesanais que não foram sequer assinados com o nome do autor, visto que a inspiração divina na produção artesanal era considerada o *logos* mesmo de toda a atividade⁵. Agora, o homem era posto como foco interino da vida e das atividades dos sujeitos. O próprio movimento das grandes navegações; que começara por fervorosa inspiração sacerdotal, pelo intuito mais puro de “ir fazer discípulos em todas as nações”; acabou por ter seu rumo totalmente mudado, no decorrer do processo. Quando as missões jesuítas no Novo Mundo português começaram a ser atacadas e pilhadas por investidores escravocratas, o conflito então surgido entre a Igreja e esses colonos foi resolvido pela coroa de forma congruente com o espírito dos tempos Modernos: os jesuítas foram expulsos, já no final dessa Era (HOBBSAWM, 1983).

A popularização da cultura Clássica e a leitura de seus filósofos e pensadores sofreu uma mudança em seu paradigma. Antes, essas obras eram lidas apenas dentro do ambiente eclesial, em geral no idioma original, devido ao cuidado de se manter nos textos, copiados por gerações a fio, o máximo de lealdade possível às respectivas ideias originárias. A Reforma Protestante, com a primeira tradução da Bíblia para a língua alemã então corrente, no entanto, marcou uma tendência que viria a – juntamente com a invenção da imprensa – popularizar cada vez mais os

⁵ Essa questão da não autoria praticada em algumas produções artísticas da Idade Média se diferencia da não autoria praticada na arte egípcia da Antiguidade Oriental. Enquanto esta última derivava de leis impostas por reis e sacerdotes no intento de servir às crenças religiosas, na Idade Média servia-se à religião sem que o artista fosse obrigado a ser anônimo. Isto é, o fato de algumas produções artísticas não serem assinadas era, muitas vezes, uma ação voluntária do autor, dado o seu vínculo com o cristianismo e a intencionalidade religiosa com a obra.

hábitos de leitura, movendo-os para além dos muros copistas da Igreja medieval. A Universidade, joia da civilização medieval legada ao mundo, foi passando cada vez mais a se integrar a essa predisposição mais desapegada do conteúdo religioso que marcou a Idade Média.

Por conseguinte, o desenvolvimento da Idade Moderna; com todas as transformações econômicas, geopolíticas e culturais que desenrolou no cenário europeu; não representou um rompimento total com o mundo da cristandade medieval. Alguns historiadores, como o holandês HUIZINGA (2010), consideram a explosão cultural personificada no *Renascimento* como sendo antes um conjunto de frutos mesmos do caldeirão embrionário que fora a cultura medieval – e, portanto um “Outono da Idade Média” –, do que um resgate da luz depois de mil anos de trevas totais. Se a Idade Média, que teve como marco inicial a extinção da primeira metade da Roma Antiga e como marco final a extinção da segunda metade, foi um intermédio entre o mundo Antigo e o Moderno, pode-se dizer com razoável precisão que a Idade Moderna foi um intermédio entre o mundo medieval e o contemporâneo.

A era denominada “Modernidade” vai se caracterizar pela vigência de uma série de convicções cujas enunciações podem ser tributadas, sobretudo, à genial intuição do cogito formulada por René Descartes no século dezessete e que “iluminará” todo o século dezoito com suas “luzes”. Depois das supostas trevas que teriam obscurecido o pensamento humano da “Idade Média”, teria nascido um mundo novo com a pretensão de ser sempre novo, sempre moderno, iluminado pelas luzes inequívocas da razão (COSTA, 2002, p. 146, grifos da autora).

Neste contexto, a Idade Moderna destacou-se na história por envolver muitos progressos e realizações no campo das ciências, das artes e da literatura. A retomada da valorização do homem e da natureza – isto é, do ideal humanista –, em oposição ao sobrenatural e ao divino, fez da figura humana a principal protagonista da arte renascentista. Apesar disto, enquanto no período barroco da Idade Moderna a arte mais uma vez apresentava como principal objetivo a propagação do catolicismo e a ampliação da sua influência, a arte do estilo rococó expressava os valores e a elegância de uma aristocracia que buscava nas obras algo que lhe desse prazer (figura 14).

Figura 14 – *Les hasards heureux de l'escarpolette*

FRAGONARD, 1767-1768.

Pintura Rococó

Disponível em: <<http://art.mygalerie.com/lesmaitres/jhfragonard/fragonard7.html>>

Acesso em: 11 nov. 2014

Em resumo, pode-se dizer que a arte da Idade Moderna, diferentemente da arte da Idade Média, não serviu a um único propósito e/ou ideal, tendo o foco transitando entre o homem, o divino e, posteriormente, representantes do poder.

Não obstante a Idade Moderna tenha representado significativos avanços no âmbito das artes, das ciências e da literatura da época, além de um grande esforço dos europeus na conquista da representação da arte renascentista, a perspectiva *merleau-pontyana* se opunha à produção deste período, uma vez que ela era regida pela separação entre consciência e representação, projetando descritivamente os objetos visíveis, numa perspectiva geométrica. Esta ideologia baseava-se no cartesianismo⁶, cuja semelhança entre os objetos representados e os objetos reais era pré-requisito à elaboração das obras de arte (ALVES, 2011).

⁶ O cartesianismo foi um movimento intelectual oriundo do período entre os séculos XVII e XVIII, dos estudos de René Descartes. Este pensamento foi pioneiro na ênfase do uso da

Toda essa tradição dualista, sustentada pela separação entre sujeito e objeto, era criticada por Merleau-Ponty, dada à correspondência com a doutrina cartesiana, pois fundamenta uma concepção filosófica ou teológica do mundo baseado na presença de duas realidades antagônicas, que não se subordinam entre si. Logo, esta vertente é oposta ao monismo⁷, uma vez que propõe a separação dos fenômenos espirituais dos materiais.

Além da Idade Moderna, uma boa parte dos artistas dos outros períodos históricos também assumiram uma postura dualista no processo de produção, enquanto que na Idade Contemporânea, muitos artistas foram capazes de burlar o distanciamento proposto pelo cartesianismo, libertando-se das regras de representação até então cultuadas como modelo (MERLEAU-PONTY, 2014d; ALVES, 2011).

Alves (2011) enfatiza que muito embora o discurso de Merleau-Ponty (2014d) se aplique à arte de períodos históricos que antecederam a Idade Contemporânea, há uma ênfase direcionada à arte renascentista como exemplo principal da crítica estabelecida, uma vez que ela integra uma produção condicionada pelas ideias de Descartes. Com efeito, os artistas renascentistas estavam empenhados na resolução dos problemas da representação pelas aparências.

É uma evidência, para Descartes, que só é possível pintar coisas existentes, que sua existência é serem extensas, e que o desenho torna possível a pintura ao tornar possível a representação da extensão. A pintura então não é mais que um artifício que apresenta a nossos olhos uma projeção semelhante àquela que as coisas neles inscreveriam e neles inscrevem na percepção comum, ela nos faz ver na ausência do objeto verdadeiro como se vê o objeto verdadeiro na vida [...] (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 27).

Ao contrário da perspectiva cartesiana implícita em boa parte da história da arte ocidental, Merleau-Ponty (2014d) tinha especial apreço pela arte da Idade Contemporânea, não só por o filósofo estar inserido naquela época, mas por essa produção retratar, com mais frequência, a experiência humana enquanto experiência do sujeito integrado ao mundo em que vive, assunto que continuará a ser explorado no decorrer do trabalho.

razão para o desenvolvimento das ciências naturais, e concebia a mente como algo totalmente dissociado do corpo humano.

⁷ O monismo é uma concepção filosófica do mundo cujo conceito é oposto ao de dualismo, visto que repudia a afirmação de realidades separadas.

Por fim, a Idade Contemporânea sem dúvida alguma é a expressão mais plural dos propósitos aos quais a arte serviu. Isto porque envolve uma série de movimentos, das mais diversas ordens estilísticas, que perpassam a valorização da emoção, da razão, do decorativismo, da presença da luz, da geometrização, da indústria, do movimento, do inconsciente, da tecnologia, dentre tantas outras dimensões.

O século XX inicia-se ampliando as conquistas técnicas e o progresso industrial do século anterior. Na sociedade, acentuam-se as diferenças entre a alta burguesia e o proletariado. O capitalismo organiza-se e surgem os primeiros movimentos sindicais que passam a interferir nas sociedades industrializadas. Nas primeiras décadas do nosso século ocorrem também profundas conturbações políticas: a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, o surgimento do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha. Não demorou muito para que as situações políticas criadas pela Itália e Alemanha levassem os países europeus e americanos a envolverem-se em novo conflito mundial. Com essa última grande guerra, tiveram início também as pesquisas e o uso da energia nuclear, que se configura hoje como uma ameaça à sobrevivência da humanidade. Ocorreram ainda neste século a conquista do espaço, o uso crescente da computação e dos satélites, que colocam em comunicação imediata as mais distantes partes do mundo. Ao lado desses avanços, acentuaram-se as desigualdades sociais. [...] É nesse contexto complexo, rico em contradições e muitas vezes angustiante que se desenvolve a arte do nosso tempo. Assim, os movimentos e as tendências artísticas [...] expressam, de um modo ou de outro, a perplexidade do homem contemporâneo (PROENÇA, 2004, p. 151-152).

A despeito de esse caráter pluralista da arte da Idade Contemporânea encontrar-se em perfeita sintonia com os fatos e possibilidades do nosso tempo, no decorrer da história algumas produções foram e ainda são alvo de muita polêmica.

Sob a premissa de observar e registrar as diversas alterações visuais provocadas nas paisagens devido à ação da luz solar, o movimento francês *Impressionista* gerou um impacto peculiar na história (figura 15). Deve-se a isto o fato de o mesmo constituir uma escola artística cuja pintura realizada deslocou o espaço de trabalho do artista dos estúdios para o ar livre. Tal mudança contrariava a pintura praticada/naturalizada naquela circunstância que tinha como princípio o *academicismo*, isto é, a produção artística fundamentada nos conceitos básicos dos princípios greco-romanos da Antiguidade.

A ótica filosófica de Merleau-Ponty (2014a); sobretudo no que tange à percepção facultada pelos sentidos humanos já discutida; encontrou na obra do

pintor francês Paul Cézanne uma potencial visualidade, tomando a arte como uma transposição do vivido para um plano de percepção sensível mais simplificado e ao mesmo tempo mais rico em possibilidades.

Figura 15 – *Mont Sainte Victoire*



CÉZANNE, 1885-87

Pintura

Disponível em: <http://de.wikipedia.org/wiki/Paul_C%C3%A9zanne#/media/File:Paul_C%C3%A9zanne_106.jpg>

Acesso em: 11 mar. 2015

A título de exemplo, observa-se a impossibilidade de capturar a própria luz para com ela tingir uma tela. Porém, o próprio branco da tela, deixado em contraste com as outras cores, pode representar a maior claridade possível e passar ao observador a sensação, dentro da escala que o próprio quadro cria, de forte luminosidade. Por outro lado, e como consequência mesma de tal aspecto, o branco do fundo da tela abre-se a diversos modos de uso frente à percepção do observador, cabendo ao artista manejá-los. Nas palavras do próprio autor, a seguir, fica claro um exemplo dessa consciência aplicada à percepção da arte.

O impressionismo queria exprimir na pintura a maneira como os objetos impressionam nossa visão e atacam nossos sentidos. Representava-os na atmosfera em que a percepção instantânea no-

los oferece, sem contornos absolutos, ligados entre si pela luz e pelo ar. Para produzir esse invólucro luminoso, era preciso excluir as cores terrosas, os ocre, os pretos, e utilizar apenas as sete cores do prisma. Para representar a cor dos objetos, não era suficiente pôr na tela seu tom local, isto é, a cor que adquirem quando isolados daquilo que os cerca. Além disso, cada cor que vemos na natureza provoca, por uma espécie de repercussão, a visão da cor complementar, e essas complementares se excitam. Para obter no quadro, que será visto à luz fraca de interiores, o aspecto mesmo das cores ao sol, é preciso então fazer figurar nele não apenas um verde, se se trata da relva, mas também o vermelho complementar que o fará vibrar. Por fim, o próprio tom local é decomposto pelos impressionistas. Pode-se em geral obter cada cor justapondo, em vez de misturá-las, as cores componentes, o que produz um tom mais vibrante. Resultava desses procedimentos que a tela, não mais comparável à natureza ponto por ponto, restituía, pela ação das partes umas sobre as outras, uma verdade geral da impressão. Mas a pintura da atmosfera e a divisão dos tons sufocavam ao mesmo tempo o objeto e faziam desaparecer seu peso próprio. A composição da paleta de Cézanne faz supor que ele busca outro objetivo: há não apenas as sete cores do prisma, mas dezoito cores, seis vermelhos, cinco amarelos, três azuis, três verdes, um preto. O uso das cores quentes e do preto mostra que Cézanne quer representar o objeto, reencontrá-lo por trás da atmosfera. Do mesmo modo, ele renuncia à divisão do tom e a substitui por misturas graduadas, por uma sucessão de matizes cromáticos sobre o objeto, por uma modulação de cores que acompanha a forma e a luz recebida. A supressão dos contornos precisos em certos casos, a prioridade da cor sobre o desenho não terão evidentemente o mesmo sentido em Cézanne e no impressionismo. O objeto não está mais coberto de reflexos, perdido em suas relações com o ar e os outros objetos, ele é como que iluminado secretamente do interior, a luz emana dele, e disso resulta uma impressão de solidez e de materialidade. Cézanne não renuncia a fazer vibrar as cores quentes, ele obtém essa sensação colorante pelo emprego do azul (MERLEAU-PONTY, 2014a, p. 130-132).

A analogia possível entre a filosofia de Merleau-Ponty e a arte de Cézanne parte da observação de que ambos, pintor e filósofo, procuram encontrar as essências dos objetos e expressá-las. Merleau-Ponty e Cézanne, cada qual a seu modo, chamam a atenção para esse diálogo participativo das coisas da realidade com o humano. O pintor, para alcançar este objetivo, se guia pelos efeitos mesmos que os objetos causam na alma humana: tenta transmitir aos seus observadores aquela faceta do objeto que se apresenta aos sentidos, que dá a identidade íntima de cada coisa, para isso pintando uma “deformação coerente” na imagem direta (MERLEAU-PONTY, 2014a).

Já o filósofo procura expressar tal realidade através de palavras, não à maneira do artista literário, mas à maneira própria da filosofia: descrevendo a

realidade percebida. O primeiro transmite as essências através das aparências que podem ser percebidas pelos sentidos; o segundo chama a atenção pra isto fazendo uma descrição desse processo.

Retomando a história, o fato de pintores como *Monet, Cézanne, Renoir, Morisot, Degas, Pissaro, Sisley*, dentre outros, comporem o grupo de artistas impressionistas da época, a verdade é que as obras deles foram originalmente rejeitadas pelo público, pela crítica e pela curadoria das principais exposições do período, tal como o *Salon* de Paris.

No intento de expor todas as obras rejeitadas por este evento, foi realizado o *Salon des Refusés* – Salão dos Recusados – paralelamente ao *Salon* de Paris.

No que concernia à resistência aos impressionistas, demorou algumas décadas para que tal movimento começasse a ser reconhecido pela crítica e pelo público. Quando isto aconteceu, contudo, serviu de inspiração para diferentes tendências do século XX que revolucionaram significativamente a arte daquele tempo. Essas tendências se concretizaram na forma de outros movimentos que constituíram o modernismo.

O rechaço sofrido pelos impressionistas não foi um sintoma exclusivo ou localizado. Outros movimentos modernistas atraíram o mesmo estranhamento por parte do público e da crítica daquele período. De tal modo isto é verídico, que durante a Guerra Fria, na União Soviética, a arte moderna chegou a ser considerada uma tentativa de subversão aos valores do regime e proibida. O homem soviético tinha que pintar dentro do mais profundo realismo.

Salvo algumas especificidades, na história da arte ocidental, praticamente toda a produção foi inspirada em movimentos e estilos europeus. Apesar de esta produção ser consagrada na contemporaneidade como referências de obras de arte, o exercício de ‘olhar para trás’ na expectativa de compreender o hoje deve se efetivar com cautela. Isto porque da mesma maneira que com frequência analisamos o presente com os olhos do passado, corremos o risco de olhar o passado com a perspectiva do presente.

Assim, situar o leitor a respeito da supervalorização da produção de arte ocidental/europeia do séc. XX nos dias atuais não deve funcionar como uma negação às obras aqui implicadas, mas como um indicativo de uma das causas da pouca frequência da produção artística dos dias em que vivemos no contexto escolar (OLIVEIRA; FREITAG, 2008; COCCHIALARE, 2006; VALENÇA, 2009).

Tomando este enfoque como referência para pensar o ensino de artes visuais, convém retomar a história deste, dada a intenção de compreender o lugar das artes visuais contemporâneas no contexto educacional, assunto que será apresentado no capítulo a seguir.

2 O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: ORIGENS, HISTÓRIA E INFLUÊNCIAS

Com base, sobretudo, nos estudos de Saviani (2008) e Franca (1952), este capítulo é introduzido versando sobre o ensino implantado no período colonial bem como sobre a institucionalização da Ordem Jesuíta no Brasil. Só após dar vez a essa tentativa de situar o leitor histórica, social e culturalmente; julguei pertinente dar continuidade à temática que compõe o presente tópico, para que não se corra aqui o risco de tecer uma narrativa reducionista sobre o tema. Para tanto, um diálogo com as ideias de Miranda (2009) e Klein (2009) foi articulado de modo a enfatizar a discussão sobre a origem do ensino de arte e sua intencionalidade metodológica.

2.1 A Ordem Jesuíta e sua Institucionalização no Brasil

Muito embora haja uma tendência de tratarmos o início da educação brasileira como sendo o daquela implantada pelos jesuítas com a Companhia de Jesus, fundada pelo padre Inácio de Loyola no século XVI, convém lembrar que a educação indígena era praticada antes mesmo da vinda dos portugueses ao Brasil.

Algumas das questões que diferenciavam a educação indígena da jesuíta eram o método, a intencionalidade pedagógica e o fato de uma – a indígena – ser informal, isto é, não oficializada ou reconhecida pelas autoridades da época; enquanto que a outra possuía tal reconhecimento. Além disto, os objetivos da educação indígena voltavam-se para a vida praticada nas aldeias, o que incluía tornar os membros das tribos aptos para o trabalho da caça, da pesca, da tecelagem, dentre outras atividades que sustentassem a vida comunitária. Já a educação jesuíta apresentava como objetivo primeiro a formação integral do homem cristão, utilizando-se da linguagem como principal meio para se alcançar essa meta.

Neste sentido, compreende-se que o fato de o ensino brasileiro ser oficializado pelos jesuítas não o torna previamente inexistente. Os primeiros evangelizadores do Brasil, por conseguinte, também não foram os jesuítas, mas os franciscanos que chegaram na caravela de Pedro Álvares Cabral, em 1500. Esses dados evidenciam a existência da educação – ainda que informal – antes mesmo da chegada dos jesuítas.

Outras ordens religiosas também se fixaram no país durante o século XVI, porém nenhuma delas contava com o apoio, os recursos e a proteção oficial das autoridades locais como a Companhia de Jesus, amparada pela coroa portuguesa e pelos líderes da colônia. É evidente, portanto, que a consolidação da educação brasileira já nasce implicando relações de poder, ao passo que o ensino oficializado foi aquele adotado pelas autoridades dominantes da época.

Não obstante o início da educação jesuíta tenha se dado a partir de um plano de trabalho elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega, que considerava as condições específicas da colônia; foi o plano geral de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, que instituiu a base da organização do ensino daquela época.

A base da organização do ensino desenvolvido pelos jesuítas foi o plano geral de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, promulgado em 1599, cujo teor explicitava a codificação das leis e procedimentos a serem seguidos por todos os envolvidos nesse contexto educacional, a exemplo do provincial, reitor, prefeitos, professores e alunos.

O plano de Nóbrega previa

[...] o aprendizado de português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (SAVIANI, 2008, p. 43).

Além disso, o autor enfatiza que Nóbrega também mantinha um projeto de educação voltado para o sexo feminino, cujo acolhimento não se efetivou por parte da Metrópole. As ideias de Nóbrega, neste contexto, não tardaram a enfrentar resistências por parte da Ordem Jesuíta, que se consolidou enquanto Companhia no Brasil (SAVIANI, 2008).

Ao longo do tempo, muitas revisões foram efetivadas no plano pedagógico da Companhia de Jesus devido à importância de se planejar adaptações aos diferentes espaços/tempos e fatos que compunham a história. Destarte, a primeira versão do *Ratio*, de 1599, promulgada pelo padre Aquaviva, muito embora tenha vigorado por quase dois séculos, sofreu alterações e ajustes que começaram muito antes de sua

oficialização e que se estenderam para muito além desse período, dada a necessidade de adaptação do documento às especificidades de cada sociedade e cultura implicadas.

A versão de 1599, por exemplo, é resultado de uma grande redução do esboço original, de modo que o volume inicial de 400 páginas passou a integrar aproximadamente 208, implicando, inclusive, na redução do número de regras, que passou de 837 para 467 (SAVIANI, 2008; FRANCA 1952).

A codificação das leis e procedimentos educacionais explicitada no *Ratio* deveria ser seguida por professores, alunos e outros envolvidos com o contexto escolar, visando universalizar as regras em questão e pôr em prática um dos seus principais objetivos: conter a expansão do protestantismo.

2.2 Método pedagógico, currículo e o ensino das artes nos colégios jesuítas

Dois modelos de ensino antecederam o *Ratio Studiorum*, o *modus italicus* e o *modus parisiensis*. O *modus italicus* – presente em toda a Idade Média – consistia no não cumprimento de um programa de ensino estruturado, além de não impor aos discípulos como pré-requisito ao curso de determinadas disciplinas o cumprimento de outras. O *modus parisiensis*, por sua vez, foi adotado pelos jesuítas na construção do *Ratio* basicamente por se configurar contrário ao *modus italicus*.

O primeiro colégio jesuíta foi fundado em Messina (1548) pelo padre Nadal em conjunto com outros sete padres, todos oriundos da Universidade de Paris, motivo pelo qual o método pedagógico seguido por este grupo ficou conhecido como *modus parisiensis*, adotado na Universidade da capital da França. Diferentemente do *modus italicus*, o *modus parisiensis* preconizava a distribuição dos alunos em classes, considerando os fatores idade e nível de conhecimento, e tinha como base a *lectio*, a *disputatio* e as *repetitiones*¹, sendo a primeira uma espécie de antecipação da lição que seria estudada pelo aluno; a segunda, uma apresentação das questões implicadas na *lectio* e a última, o exercício da repetição dos conteúdos trabalhados perante o professor ou outros alunos. A respeito da adoção desse método nas instituições jesuítas, Franca discute que “esta preferência era baseada na convicção enraizada da superioridade dos métodos *parisiensis* sobre os demais

¹ “[...] a leitura, a disputa e as repetições” (tradução nossa).

[...] não havia outro mais eficiente para levar ao conhecimento rápido e perfeito da língua latina” (1952, p. 13).

Com base no modelo de ensino em pauta, o currículo expresso no *Ratio* era composto pelo que se denominava Curso de Humanidades – ou Estudos Inferiores – e Curso de Filosofia e Teologia – também chamado de Estudos Superiores. Juntos, esses Cursos contemplavam 3 ciclos de estudos, contabilizando 5 horas de aulas por dia, 6 dias por semana e 14 anos de duração. No Brasil, porém, o Curso de Filosofia e Teologia destinava-se exclusivamente àqueles que pretendiam atuar como padres catequistas, o que fazia do Curso de Humanidades o principal no período colonial brasileiro.

Um dos fatores que contribuía com a garantia da disciplina e com o cumprimento das regras prescritas no *Ratio Studiorum* era a prática da premiação e dos castigos previstos no mesmo. Saviani complementa essa questão ao afirmar que “os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam castigos corporais e prêmios, louvores e condecorações, além da prática da denúncia ou delação” (2008, p. 52).

A princípio, o público-alvo dessa estrutura educacional era os filhos dos colonos, o que demonstra o caráter inicialmente excludente do *Ratio*. Posteriormente, contudo, essa dimensão não inclusiva foi amenizada com a possibilidade de ingresso de alunos externos à Companhia, que oferecia uma educação gratuita à sociedade da época, fato que também justifica a grande procura por esses colégios.

Enquanto a formação profissional era mais objetivada nos Estudos Superiores, nos Inferiores a ênfase recaía sobre a formação humanista, que, associada ao método *parisiensis*, constituía a característica dominante do plano aqui tratado objetivando promover, através da educação oficializada, a formação humana integral, o que pressupunha o bom cristão.

O currículo descrito não contemplava disciplinas artísticas, mas apenas aquelas cujo teor era preponderantemente teórico.

Conforme Saviani (2008, p. 57), “no conteúdo trabalhado nesses cursos o latim e o grego constituíam as disciplinas dominantes”. Esse dado revela a importância que era atribuída ao exercício da linguagem pelos jesuítas, que a compreendiam como um instrumento potencial de formação humana e cristã.

Por esse motivo – a valorização da linguagem – o ensino das artes; especialmente o ensino da música e, sobretudo, do teatro; tinha um espaço, ainda que informal, na organização pedagógica dos colégios jesuítas.

O lugar das artes visuais neste processo metodológico resumia-se à elaboração de escassos trabalhos manuais/artesanais que serviam de adorno às solenidades dos colégios. Diferentemente do teatro e da música, as artes visuais, bem como a dança, não integravam o foco de interesse da Companhia, uma vez que não se sustentavam por intermédio da retórica.

Não obstante pouco se mencione a arte tanto no *Ratio Studiorum* quanto na bibliografia que compõe a base desta discussão, é possível tecer algumas considerações a respeito, uma vez que a ausência aqui posta também se revela como um importante dado na busca da compreensão sobre o modo como as artes eram concebidas pelos jesuítas.

O fato de as artes não se constituírem como disciplina naquela época e, portanto, serem escassamente mencionadas no *Ratio Studiorum* depõe sobre um tempo em que as mesmas eram encaradas como atividade de auxílio, e isso definitivamente era algo secundarizado nos objetivos da escola.

Apesar disto, Shimberg (1913 apud FRANCA, 1952, p. 33), explica que a importância do teatro para os jesuítas, tinha um lugar de certa relevância nos Colégios da época, já que

[...] as representações teatrais não eram para eles um divertimento, uma distração, um passatempo intelectual. De modo nenhum; os esforços que nela se dependiam não estariam em proporção com um fim tão pouco elevado.

O fim ao qual o autor se refere como ideal é o não distanciamento do homem de a sua essência universal, no caso, o cristianismo. Este fim, por sinal, não era especificidade das oficinas de artes, mas de todas as disciplinas e da organização pedagógica cerceada pela Ordem Jesuíta. Miranda (2009, p. 58) fortifica essa ideia ao expor a tradução – do latim para o português – da primeira regra para o provincial

Tendo em conta que um dos ministérios mais importante da Companhia é transmitir ao nosso próximo todos os ensinamentos que são próprios do nosso instituto, para que todos sejam movidos

ao conhecimento e amor de nosso Criador e Redentor², o prepósito provincial considerará seu dever de cuidar com todo o empenho de que os frutos exigidos pela graça da nossa vocação correspondam em abundância à diversidade de trabalho das nossas escolas.

Sob este enfoque, o lugar do teatro na educação brasileira do período colonial é explicado por Franca (1959, p. 32), ao afirmar que

A educação dos jesuítas era integral. Ao lado da instrução que desenvolvia e opulentava a inteligência, a formação das outras aptidões e faculdades que aparelhavam o homem para a vida. O trabalho das aulas completavam-se naturalmente com outras atividades que hoje denominaríamos periescolares. Entre estas o teatro ocupava um lugar de relevo. Todos sabem que papel importante desempenhavam na Renascença as representações escolares. Os alunos não tardaram a infiltrar-se. As liberdades das cenas, tímidas a princípio, envolveram rapidamente até a licenciosidade mais escandalosa.

Isto justifica o fato de o teatro praticado nos colégios do período colonial brasileiro ser rigidamente regulamentado, de modo a não conceber os desvios de foco e de conduta que os jesuítas consideravam que ocorriam em escolas renascentistas.

A dinâmica de inserção das artes no cotidiano dos colégios jesuítas pode ser evidenciada no argumento de Miranda (2009, p. 24-25), ao narrar que

A educação da juventude tinha-se tornado a prioridade do ministério jesuítico, e os padres iam conquistando a opinião pública, ora com a realização de cerimônias de caráter solene (com a atribuição de prêmios literários, as disputas públicas e orações inaugurais) ora com grandes representações teatrais que podiam reunir milhares de pessoas, pois para estes eventos eram convidados não só os familiares dos alunos, como também os membros das universidades e da hierarquia civil e eclesiástica. [...] Cada colégio era então apenas parte de uma vasta rede internacional de instituições escolares, mas também um verdadeiro centro de cultura – com importantes repercussões na vida da cidade – lugar de realização de teatros, de bailados e mais tarde de óperas [...].

² Este é o objetivo repetidamente enunciado ao longo da Ratio: conhecer e amar o Criador e Redentor. Dir-se-ia que é a incorporação, na Ratio, do Princípio e Fundamento da espiritualidade inaciana. Além de ocupar a primeira das regras para o provincial, é também evocado nas regras para o reitor, para o prefeito de estudos, para todos os professores das classes superiores e para o prefeito dos estudos inferiores. No entanto, a formação do cristão não dispensava os mestres jesuítas do conhecimento e do ensino das artes liberais, a excelência da educação (MIRANDA, 2009, p. 58).

Cabe aqui, ainda, chamar a atenção para a contradição que envolvia o ensino das artes no período colonial, haja vista que se por um lado reconhecia-se a faceta do divertimento e do prazer demandados pelas artes – e este não era o objetivo dos jesuítas –, por outro, percebia-se nessa modalidade uma forma de instrumento didático potencial na busca pela concretização do objetivo maior da Ordem, a formação integral do homem cristão por intermédio da linguagem. Esta, por sua vez, via de regra, era consolidada nas disciplinas curriculares através dos sentidos da visão e da audição, porém, quando mediada pela arte, ganhava outra dimensão, ao passo que colocava em cena outros sentidos, motivo pelo qual acabava contribuindo sobremaneira com a assimilação dos conhecimentos almejados pela Companhia de Jesus. Afinal, o conhecimento é algo historicamente construído através da experiência, o que envolve todos os sentidos humanos.

Associado a isto, o valor atribuído às artes pelos jesuítas também fundamentava-se na dimensão expositiva que as mesmas carregavam consigo. Dito de outro modo, era uma maneira de levar a palavra de Deus ao palco e expor o trabalho desenvolvido pela Companhia ao público, composto pela sociedade. Esse intento reafirma o valor social da retórica e da memória para os jesuítas.

Outrossim, Miranda (2009, p. 34) explica que os

[...] títulos honoríficos, disputas e declamações, pequenas representações em classe, sem aparato cênico-didáticos, ou grandes realizações teatrais diante de toda a sociedade mostravam como nada ficava ao acaso na pedagogia da palavra. Assim se treinava o aluno para o uso efectivo da palavra em público, fazendo dele não apenas o *homo sapiens* mas também o *homo eloquens*, aptos para a intervenção na vida cívica à qual estava destinado, ou seja, apto para vir a ser o *homo politicus* (grifos da autora).

Em sintonia com o discurso de Miranda, Franca (1959) reconhecia que o teatro, além de favorecer a voz, a dicção, a memória, as atitudes e os gestos, poderia contribuir com a autoconfiança necessária aos jovens em suas atividades cristãs.

Apesar dos benefícios apresentados pelos autores, nas normas do *Ratio* para os alunos externos à Companhia, a proibição de teatros e espetáculos é referenciada na 13ª regra da seguinte forma, segundo a tradução de Miranda:

Não assistam a espetáculos públicos, nem a representações teatrais, nem a jogos, nem ao suplício dos condenados (a não ser eventualmente aos dos hereges); nem desempenhem papel algum em teatros de fora sem licença dos professores ou do prefeito do colégio (2009, p. 248).

A contradição expressa nos trechos em pauta corrobora a premissa de que assim como as disciplinas curriculares do *Ratio*, as oficinas de artes, portanto, estavam a serviço de uma intencionalidade metodológica: a formação moral e religiosa cristã.

Essa intencionalidade metodológica era o que regia todo o trabalho empenhado pelos jesuítas e pressupunha um fator de controle eficiente da Contra-Reforma católica. O ensino de artes, neste cenário, não fugia ao propósito aqui posto e, muito embora estivesse ausente do currículo oficializado nos colégios, tinha um espaço relevante na organização das atividades escolares daquela época. Espaço este usufruído principalmente pelo teatro, dado o seu caráter de recrudescimento da memória, da retórica e da autoconfiança, consideradas pelos jesuítas competências *sui generis* à formação humanista/cristã.

Assim, em nome de Deus, isto é, do propósito cristão, todo o empenho era demandado no sentido de fazer valer e fazer cumprir as regras promulgadas no *Ratio Studiorum*, o que implicava em fazer valer e cumprir o objetivo maior da Companhia de Jesus.

O rigor e a ordem tão característicos desse plano fizeram dele um método de ensino reconhecido em sua época e considerado indiscutivelmente eficaz do ponto de vista do exercício da disciplina, do domínio do conhecimento não fragmentado e da formação integral do homem cristão. Com efeito, “o conjunto de normas e prescrições da *Ratio* visava a excelência educativa, por isso era necessário prevenir-se da improvisação, do espontaneísmo, da superficialidade” (KLEIN, 2009, p. 15).

O argumento de Klein reitera a intencionalidade inerente ao método jesuíta de ensino. É fruto desse trabalho um grande número de intelectuais respeitados e ainda estudados na contemporaneidade, tais como Descartes, Corneille, Rousseau, Miguel de Cervantes, Antonio Vieira, dentre muitos outros.

Não considerar estas questões ao analisar o lugar do ensino das artes do período colonial – que situava-se em perfeita sintonia com os propósitos da Companhia de Jesus já discutidos – configura-se como analisar o ontem com os

‘olhos do hoje’, e isto minimamente implica em esperar da Ordem algo que ela nunca se dispôs a ser.

2.3 O ensino brasileiro de arte após o período colonial

Até o início do século XIX, o ensino de artes visuais no Brasil não era oficializado e nem tampouco obrigatório, consistindo em atividades pedagógicas praticadas nos colégios jesuítas, conforme discutido anteriormente.

Também no início do século XIX, o ensino informal de artes visuais era desenvolvido em algumas oficinas independentes do país, mediado por mestres populares que se dispunham a ensinar, sobretudo, técnicas de pintura e escultura barroca.

Em 1816, um grupo de artistas europeus chegou ao Brasil durante o governo de Dom João VI – na cidade do Rio de Janeiro – com o intento de organizar a *Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios*, cujo nome sofreu diversas modificações até ser transformado em *Imperial Academia e Escola de Belas-Artes*, em 1826.

Esse grupo – composto por artistas como Debret, Grandjean de Montigny e Taunay, dentre outros – era denominado a *Missão Artística Francesa* e foi o responsável pela institucionalização do ensino de artes visuais no Brasil, apesar de não ser destinado às escolas. Dito de outro modo, tratava-se de uma instituição isolada, destinada especificamente para a área de arte, cujo alunado restringia-se a uma pequena classe elitizada e o currículo tinha o ensino do desenho, da pintura e da arquitetura como os conteúdos predominantes na formação que visava exclusivamente o aprimoramento do artista.

O início do século XIX no Brasil é marcado pela chegada da família real portuguesa, que fugia do conflito entre a França napoleônica e a Inglaterra. Dom João VI e mais uma comitiva de 15000 pessoas desembarcaram na Bahia em janeiro de 1808, mas em março do mesmo ano transferiram-se para o Rio de Janeiro. Nessa cidade, o soberano português começou uma série de reformas administrativas, sócio-econômicas e culturais, para adaptá-la às necessidades dos nobres que vieram com ele e sua família. Assim, foram criadas as primeiras fábricas e fundadas instituições como o Banco do Brasil, a Biblioteca Real, o Museu Real e a Imprensa Régia. A partir de então, o Brasil recebe forte influência da cultura europeia, que começa a assimilar e a imitar. Essa tendência europeizante da cultura da colônia se afirma ainda mais com a chegada da *Missão Artística*

Francesa, oito anos depois da vinda da família real (PROENÇA, 2004, p. 210, grifos da autora).

Neste contexto, além de compor o grupo que instituiu a Imperial Academia de Belas Artes, o artista Debret também atuou na mesma como professor de *Pintura Histórica* e foi o responsável pela organização da primeira exposição de arte no país, em dezembro de 1829 (PROENÇA, 2004).

Apesar de a formação aqui posta não se direcionar à docência, alguns alunos da Academia tornaram-se professores de artes visuais. Segundo Proença (2004), um desses estudantes, inclusive, tornou-se diretor da Academia de Belas Artes, trinta anos após a sua matrícula na instituição.

Esses cursos não ofereciam o diploma de licenciatura, o que não impedia seus egressos de ministrarem aulas, uma vez que para as disciplinas técnicas e artísticas, presentes nos currículos das escolas fundamentais e secundárias, não se exigia professores licenciados (ARAÚJO, 2012, p. 15).

A Academia continuou a atrair muitos artistas europeus no século XIX que vinham ao Brasil atraídos não tanto pela possibilidade de ministrar aulas, mas, principalmente, “[...] motivados pela paisagem luminosa dos trópicos e pela existência de uma burguesia rica e desejosa de ser retratada” (PROENÇA, 2004, p. 214).

O modelo de ensino desempenhado por essa instituição não formal influenciou o ensino oficial adotado em escolas primárias e secundárias³ de todo o Brasil. Contudo,

É interessante notar que no século XIX poucos países do Novo Mundo instituíram o ensino da arte para meninos nas escolas de elite. O mais comum é que a arte tivesse lugar apenas nas escolas de meninas de alta classe. No Brasil isto ocorreu [a oferta do ensino de arte para ambos os sexos] porque a elite brasileira esteve no período colonial mais ligada aos modelos aristocráticos do que aos modelos burgueses como nos outros países americanos [...]. Segundo o modelo aristocrático, arte era indispensável na formação dos príncipes. D. João VI deu o exemplo quando contratou Arnaud Pallière (1823-1887) para ensinar desenho aos príncipes. Seguindo este padrão, a arte foi incluída em 1811 no currículo do colégio do Padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, uma escola para rapazes no Rio de Janeiro que determinou o modelo de educação

³ Nomenclatura equivalente ao que hoje se denomina Ensino Fundamental I e II.

para meninos de alta classe na época (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 8).

As autoras também explicam que a apresentação de uma exposição anual com as produções realizadas nas aulas de artes visuais era um objetivo perseguido pelas escolas, que consideravam a oferta destas atividades um símbolo de distinção para a instituição.

Até 1870, devido à informalidade do ensino de arte e não obrigatoriedade no cenário escolar, pouco se contestou sobre o fato de imperar nos cursos da área a reprodução de santos, de retratos de pessoas relevantes na sociedade e a cópia de estampas e paisagens de origem europeia.

Salvas algumas raras exceções, o referencial brasileiro quase não tinha espaço neste contexto didático, onde as cópias e os modelos europeus eram preconizados, configurando uma concepção pedagógica liberal – de cunho tradicionalista –, muito embora esta concepção também contemple a *pedagogia nova* e a *pedagogia tecnicista*, compreendidas como teorias pouco críticas da educação quanto às suas interferências sociais.

Na pedagogia tradicional o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos [...]. Na prática, a aplicação de tais idéias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que “passa” para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 27).

Se avaliarmos com atenção, esta pedagogia não difere daquela que predominava no ensino praticado durante o período colonial.

Em contraposição à oferta do ensino de arte ser direcionada a um público elitizado na Academia de Belas Artes do Império, no final do século XIX, com a proclamação da república, muitas mudanças de ordem econômica, política, social e cultural influenciaram a educação brasileira. Estas mudanças foram as responsáveis pela Academia aderir à ideia de ampliar o público-alvo para o qual se destinava. A ênfase do ensino de arte voltou-se, então, ao ensino do desenho técnico, numa dimensão utilitária e antielitista, que objetivava capacitar a mão-de-obra operária industrial, tão requerida, naquela circunstância, para o trabalho.

Assim, o ensino de arte desse período voltou-se às classes sociais menos favorecidas não por caridade das autoridades governamentais, mas pela necessidade de um preparo técnico que respondesse às demandas fabris e artesanais de um país em pleno processo de industrialização.

Este foi um cenário que perdurou por algumas décadas, já que até a “[...] primeira metade no século XX continuou evidente, junto às classes sociais mais baixas, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho [...]” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 28). Em mesma medida, continuava explícita a estreita relação entre ensino de arte e pedagogia tradicional. A saber,

Do ponto de vista metodológico, a aula de desenho na escola tradicional é encaminhada através de exercícios, com reproduções de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre o seu aprimoramento e destreza motora (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 29).

As autoras ainda reiteram que no ensino de arte tradicionalista “[...] é dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 31).

A partir de 1920, o ensino de arte começou a ser informalmente incluído no currículo escolar como uma atividade de auxílio às disciplinas oficiais. Apesar disso, continuou a prevalecer nessa década o exercício das cópias por intermédio da técnica do desenho, tais como o desenho artístico, desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico. Ou seja: não obstante a oferta regular do ensino de arte em escolas técnicas e profissionalizantes, o fato é que nas escolas do que hoje denominamos Educação Básica, a arte ainda continuava a funcionar como uma atividade pedagógica não oficializada.

Os autores Dewey (2010), Lowenfeld (1973) e Read (2013) exerceram fortes influências no ensino de artes visuais desenvolvido no Brasil, sobretudo a partir de 1930. Essas influências eram originárias do final do século XIX, da Europa e dos Estados Unidos, e tinham como fundamento a *pedagogia nova*, também denominada *escolanovista*.

Os indicadores que sustentavam esta modalidade pedagógica no ensino de artes visuais eram: o desenvolvimento do potencial criativo através da experiência, a priorização do processo de trabalho artístico em detrimento do produto e a

valorização do autoconhecimento dos estudantes. Os autores aqui tratados defendiam a liberdade de expressão, tal como Dewey (2010), a democratização da experiência artística, conforme Read (2013) e concebiam a mesma como sendo um reflexo das questões psicológicas de cada indivíduo (LOWENFELD; BRITTAIN, 1973).

É importante destacar, contudo, que o escolanovismo foi adotado primeiramente fora do contexto escolar oficializado. Com efeito, após ter contato com Herbert Read e utilizando como referência o movimento escolanovista, em 1948, Augusto Rodrigues fundou uma instituição voltada para o público infantil, no Rio de Janeiro, figurando uma referência nacional da perspectiva pedagógica em questão. A instituição aqui tratada chamava-se *Escolinha de Arte do Brasil* e contava com o apoio de educadores de renome da época, a exemplo de Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano, dentre outros.

A Escolinha de Arte também começou a promover cursos de formação de professores e a se expandir para outras regiões do país. De acordo com Barbosa e Coutinho (2011, p. 23),

Professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver vinte e três Escolinhas somente no Rio Grande do Sul, constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Usando principalmente argumentos psicológicos, o MEA tentou convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila, etc.

A iniciativa de Augusto Rodrigues propagou o movimento escolanovista no Brasil e influenciou o trabalho realizado nas escolas de ensino formal, ainda que a arte não fosse considerada uma disciplina, até então. Nessa circunstância gerada pelo educador, o ensino de arte passou a ser referenciado como *educação através da arte*, expressão que representava não só uma terminologia, mas o movimento cujas práticas se pautavam nas perspectivas pedagógicas do escolanovismo.

Em direção contrária à pedagogia tradicional, portanto, o escolanovismo, de acordo com Saviani (1983, p. 12-13),

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade

para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia.

Pode-se dizer que o ensino de artes visuais, nesta tessitura, deslocou-se de uma posição para assumir outra oposta, onde o lúdico era adotado como instrumento didático e a livre expressão dos sujeitos tinha espaço nos processos de ensino-aprendizagem. Destarte,

[...] os professores de tendência pedagógica mais escola-novista apresentam uma ruptura com as “cópias” de modelos e de ambientes circundantes, valorizando, em contrapartida, os estados psicológicos das pessoas [...]. Esta teoria de Arte, com base na Psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos, vem sendo até início dos anos 90 a mais enfatizada na educação escolar brasileira em Arte (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 32).

A partir dos anos 50, além do desenho, matérias como canto orfeônico, música e trabalhos manuais também passaram a integrar informalmente o currículo de algumas escolas brasileiras. Apesar disto,

Até aproximadamente fins da década de 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias, artistas e pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, de conservatórios etc. poderiam assumir as disciplinas [da área de artes] [...] (COUTINHO, 2006, p. 1).

Depois dos anos 60, começou-se a perceber que a proposta escolanovista desenvolvida no ensino de arte, cada vez mais, carecia de rigor metodológico, levando professores de diferentes regiões a equívocos que culminavam no ‘tudo é permitido’ e na ausência de planejamento e de avaliação (FUSARI; FERRAZ, 2001).

Em nome de os estudantes se expressarem livremente e desenvolverem os seus respectivos potenciais criativos, o produto era totalmente negligenciado em detrimento da supervalorização do processo.

Esse conflito começou a se consolidar quando a vertente pedagógica *tecnicista* começou a se difundir no Brasil.

A tendência tecnicista aparece no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais,

tanto de nível médio quanto de superior, para atender o mundo tecnológico em expansão. Essa tendência pedagógica desenvolveu-se desde a segunda metade deste século [XX], principalmente nos Estados Unidos, enquanto nas escolas brasileiras é introduzida entre 1960 e 1970 [...] De início, essa nova modalidade de pensar a educação visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho. A valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico explicita-se pelo empenho em incorporar-se o moderno, o tecnológico, no currículo. O professor passa a ser considerado como um “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 41).

Os planos de curso, planos de aula, livros didáticos e outros documentos dessa natureza começaram a ser priorizados nesta fase da educação brasileira que buscava responder a uma organização mecânica e racional perseguida pelo contexto tecnológico que se impunha.

Neste sentido, devido, inclusive, à carência de formação docente específica, os professores de arte não conseguiram desviar-se das práticas pedagógicas desempenhadas nos ‘novos tempos’ e foram obrigados a aderir ao uso de livros didáticos, algo inédito até então.

Uma parcela significativa dos professores que lecionavam arte naquela época, não possuía formação docente especializada, uma vez que, quando não tinham apenas o magistério, eram, no máximo, pedagogos, em sua maioria. Isto tornava o ensino de arte alvo de muito demérito se considerarmos a ausência de sincronia conteudística e de preparo docente para o exercício da função. O detalhe que recrudescia ainda mais esta situação era o fato de a arte não ser considerada uma disciplina oficial e, por isto mesmo, o número de licenciaturas específicas na área ser mínimo no país. A insegurança gerada por essa falta de formação prévia na área contribuiu significativamente com a adoção dos livros didáticos no ensino de arte visando suprir o desprovimento de uma matriz curricular que sustentasse as práticas docentes.

Foi neste contexto histórico, pedagógico e situacional, no ano de 1971, que o ensino de arte foi introduzido oficialmente no currículo escolar brasileiro, pela primeira vez na história, porém, ainda como uma atividade educativa e não como disciplina, fato que amparava os professores atuantes no ensino de arte, ainda que não possuíssem a formação devida.

Este marco foi documentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, onde o ensino de arte foi referenciado com a nomenclatura *educação artística*, diferindo da *educação através da arte*, sobretudo no que diz respeito à valorização da técnica. Enquanto no movimento escolanovista a educação através da arte tinha como premissa a valorização da livre-expressão, no movimento tecnicista, a educação artística, apesar de considerar a expressividade individual, tinha como principal objetivo o desenvolvimento de técnicas artísticas.

Nesta conjuntura, a prática polivalente foi instituída na educação artística, relegando aos professores de arte da 1ª à 8ª série do primeiro grau o dever de lecionar não só as artes plásticas, como também a música, o teatro e a dança.

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada Secretaria Estadual de Educação (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 28).

A licenciatura curta em Educação Artística, portanto, formava o professor que desejava atuar no que hoje se denomina Ensino Fundamental I e II. Enquanto que para atuar no Ensino Médio, era preciso fazer a licenciatura plena, acrescentando mais 1000 horas da habilitação escolhida.

Apesar das diferenças de objetivos evidenciadas no ensino de arte durante o período colonial, os séculos XVIII, XIX e uma boa parte do século XX, essas práticas, de um modo geral, reduziam o ensino de arte às atividades manuais, devido à sua condição de 'atividade educativa' e, por extensão, à falta de conteúdos oficializados.

Fusari e Ferraz (2001) criticam os objetivos dessas perspectivas, por considerá-las insuficientes ao aprofundamento do conhecimento da arte, uma vez que, por exemplo, não apresentavam a história da arte como um dos focos de estudo. Vale ponderar, contudo, que a crítica tecida pelas autoras apresenta como fundamento necessidades do tempo presente. Conforme já exposto, o

desenvolvimento das concepções pedagógicas em pauta respondiam às necessidades de contextos históricos específicos.

É importante destacar que até a década de 60 o currículo do ensino de arte não contemplava o aprofundamento mencionado por Fusari e Ferraz (2001). Com base nesta problemática, só no final da década de 70 começou-se a instituir no Brasil o movimento *arte-educação*, liderado por Ana Mae Tavares Barbosa, onde as preocupações primordiais eram o desenvolvimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem, a revisão do currículo, a valorização e o aprimoramento do professor. Assim,

Dez anos depois da Educação Artística se tornar obrigatória nas escolas denominadas de 1º e 2º graus, isto é, ensinos fundamental e médio, ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas pelos professores, apontando para a urgência de discussões e análises mais amplas e profundas a esse respeito. Esses problemas e a necessidade de resolvê-los deram origem a movimentos de organização de professores de Arte, como as associações de arte-educadores que se formaram em diferentes estados e regiões do país. A primeira delas foi a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (Aesp), fundada em 1982, e logo em seguida por organizações em outros Estados, culminando com a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), em 1987. Conseqüentemente, questões referentes aos cursos de Arte, da educação infantil ao ensino superior, passaram a ser discutidas também por essas entidades em congressos e encontros estaduais, nacionais e internacionais (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 42-43).

Na década de 70, começou-se uma tentativa de organizar as Licenciaturas em Educação Artística visando atender às necessidades consequentes da polivalência.

As licenciaturas curtas e polivalentes foram ter o seu fim na década de 1980, a partir de intensas discussões das sociedades científicas, entre elas a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), que, preocupadas com as licenciaturas nas áreas de física, química, matemática e biologia, iniciaram uma grande discussão e pressionaram o MEC a rever essa situação. Nas Artes, o Estado de São Paulo já contava com um grande número de professores licenciados, o que favoreceu encontros da área com expressiva participação e o início da organização política da classe em associações. Essas, articuladas nacionalmente na FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil), desenvolveram ações políticas em defesa do ensino de Artes e de sua valorização (ARAÚJO, 2009, p. 3161).

No final dos anos 80, a Universidade de São Paulo (USP) inaugurou a primeira linha de pesquisa no Brasil vinculada a uma pós-graduação voltada especificamente para o ensino de arte. Este dado ilustra o quanto é recente o investimento em formação continuada na área em pauta.

Os frutos dessa mobilização de dimensão nacional se concretizaram em 1996, com a nova reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, de 26 de dezembro de 1996, que previa a obrigatoriedade do ensino de arte enquanto disciplina do currículo escolar, e não mais como atividade, conforme descrito no artigo 26 desse documento: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, art.26, § 2).

O direcionamento que sustentou as bases curriculares da disciplina que acabava de se oficializar foi promovido pelo Ministério da Educação (MEC) ao divulgar, em 1997, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

No referido documento, o lugar do ensino aqui tratado é explicitado logo na introdução ao apresentar que a

[...] Arte tem uma função tão importante quanto a [proposta nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais] dos outros conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades” (BRASIL, 1997, p. 19).

Esta legitimação, promoveu importantes mudanças na história do ensino de arte no Brasil, a exemplo da

[...] substituição do termo “Educação Artística” por “ensino de arte”. Mais que uma nomenclatura, a referência “ensino de arte”, conceitualmente rejeita a formação polivalente e sinaliza para a formação nas linguagens artísticas específicas — artes visuais, música, dança e teatro. Com a nova lei, vários cursos de Educação Artística estão [...] separando as linguagens e reformulando os cursos e currículos. Assim, surgem as Licenciaturas em Artes Visuais, como também as de Música, Teatro e Dança. Essa é uma história em percurso que não tem o seu final. Nós, como professores e futuros professores, somos parte dessa trajetória histórica (ARAÚJO, 2012, p. 24).

Na polivalência, o papel docente era extremamente desafiado frente aos diversos conteúdos que os professores deveriam dominar no contexto das artes

plásticas, do desenho, do teatro e da música. Não bastasse a escassez de formação especializada nas áreas citadas, a existência de professores com o domínio em questão era utópica. Coutinho (2006, p. 1) explica que mediante esses obstáculos:

O espaço conquistado pelas artes na escola se fragiliza. Em sua grande maioria, os docentes responsáveis pela formação desses professores são especialistas em suas próprias linguagens. A ideia da polivalência nas artes é desestruturada pela própria estrutura dos cursos. Quer-se formar professores polivalentes com professores especialistas.

Com a institucionalização da Lei n. 9394/1996, a dança e o teatro foram introduzidos como componentes curriculares pela primeira vez nas escolas brasileiras. Diferentemente da música e das artes plásticas, que já possuíam – ainda que escassos – cursos superiores especializados no país, o teatro e a dança no âmbito acadêmico foram implantados de modo a recorrer a artistas e profissionais que estivessem dispostos a tornarem-se docentes (COUTINHO, 2006).

Segundo Barbosa (1996), até a década de 80, o número de professores com o título de Doutor na área de Arte não chegava a dez. Ao investigar a veracidade dessa informação no *Painel Lattes*⁴, – consciente das possibilidades de margens de erro, uma vez que o *Lattes* atesta a realidade dos que possuem currículo cadastrado no mesmo – foi possível constatar que até o ano de 1980 só havia seis doutores na área de arte no Brasil, pressupondo que a grande maioria destas pessoas recebeu o título em outro país (PAINEL LATTES, 2015).

A primeira pessoa a receber o título de Doutor na área em questão, consta neste recurso estatístico como titulada em 1968. Já o primeiro registro que comprova o recebimento do título de Mestre em artes plásticas, é datado como sendo do ano de 1983 (ARAÚJO, 2012). Estes dados corroboram o quão recente é o processo de formação docente em arte, no nível de pós-graduação, no Brasil. Com efeito, “a formação superior de professores no Brasil é muito recente se comparada a outros países da América Latina [...]” (ARAÚJO, 2012, p. 3150).

⁴ O *Painel Lattes* é uma plataforma de estatística gerada pela extração de dados da base dos *Currículos Lattes* do Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Neste instrumento, é possível averiguar a evolução dos números que indicam a formação de Mestres e Doutores do Brasil. Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/painelLattes/evolucaoformacao/>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

Por duas décadas o número médio de formação de professores mestres e/ou doutores brasileiros em arte era de um para cada cinco anos. A partir dos anos 80, esse número foi gradativamente aumentando, conforme o ensino de arte ia se consolidando e oficializando no país (PAINEL LATTES, 2015).

O total de professores titulados como Doutores na área de arte, no ano de 2014 foi 202, número expressivo se considerarmos a proporção de 1 Doutor para cada 5 anos evidenciada entre as décadas de 60 e 70 (PAINEL LATTES, 2015).

Perante esse percurso sinuoso trilhado pelo ensino de arte no decorrer da história do Brasil, a polivalência foi, paulatinamente, perdendo as condições de ser sustentada e dando vez ao ensino de cada linguagem – artes visuais, música, teatro e dança – de maneira independente. Ainda que estas modalidades artísticas dialoguem entre si, chegou-se à conclusão da necessidade de formação específica, dada a extensa implicação conteudística que cada uma dessas áreas acabava exigindo do professor.

Sob esta conjuntura, no início do século XXI, os cursos de graduação passaram a se chamar *artes visuais*, nome também adotado na Educação Básica das escolas de todo o país nos dias de hoje.

As artes visuais configuram-se como um campo vasto de atuação onde o principal fator que o difere das denominadas 'artes plásticas' é o fato de esta última aludir a arte à faceta plástica, isto é: prática e manual, denunciando uma área de linguagens restritas, tais como a pintura, a escultura e a gravura, por exemplo. Enquanto que as artes visuais integram linguagens contemporâneas que transcendem os exemplos aqui citados, agregando a esse leque modalidades como fotografia, cinema, instalação, arte digital, grafite, dentre tantas outras. Amplia-se a ideia de arte produzida essencialmente com lápis, papel, borracha, tinta, tesoura, cola, argila e instrumentos de auxílio; para a condição de arte produzida com todos os recursos possíveis e imagináveis, conforme explorado no capítulo anterior.

Outras vertentes metodológicas começam a ser desenvolvidas nesse cenário que compõe o ensino de artes visuais do final do séc. XX e início do XXI, são exemplos disto a metodologia triangular, explicada na página 117 e a educação da cultura visual, que propõe a articulação do ensino de arte com a crítica perante os artefatos que integram o nosso cotidiano, numa perspectiva que visa desconstruir verdades historicamente consolidadas sobre o modo como interpretamos o visual.

É importante lembrar, conforme já discutido, que os conteúdos contemplados pelo currículo de arte, do período colonial até o final do século XX, na grande maioria dos estabelecimentos formais de ensino do Brasil, independentemente da perspectiva pedagógica na qual se apoiasse, voltavam-se para o fazer artístico. Fosse a partir de técnicas direcionadas ou livre expressão, o fato é que a contextualização histórica e, ou mesmo a exposição de referências imagéticas de produções artísticas que dialogassem com o que se ensinava, era algo quase inexistente na escola (BARBOSA, 1996).

O fazer, dissociado de uma contextualização que lhe desse significado, deu origem a diversos estudos e críticas que se consolidaram durante o século XX. Esse processo histórico culminou no desdobramento de outras vertentes pedagógicas, tais como a *pedagogia libertadora*, a *pedagogia libertária* e a *pedagogia histórico-crítica*.

Apesar de essas vertentes dialogarem com o contexto histórico e social no qual tiveram origem – e isto de alguma forma influenciar o processo de ensino desenvolvido em todas as disciplinas no Brasil, inclusive as artes visuais – o fato é que o predomínio do método adotado no ensino de arte, ainda hoje, é de cunho liberal. Ou seja: essencialmente tradicional, escolanovista e/ou tecnicista (FUSARI; FERRAZ, 2001; HERNÁNDEZ, 2007; BARBOSA, 2005).

Se por um lado os Parâmetros Curriculares Nacionais – bem como os estudos de diversos autores contemporâneos que contribuíram significativamente com a estabilização do ensino de artes visuais no Brasil – propõem métodos de trabalho que se fundamentam em conteúdos da história da arte e que dialogam com a realidade dos alunos e com o contexto social vivido, por outro, as ações desenvolvidas nesse ensino tendem, em sua maioria, a denunciar uma prática pedagógica articulada com concepções oriundas dos últimos três séculos (RICHTER, 2003; OLIVEIRA, 2008). Mas será que isto constitui um problema?

Vale elucidar que as concepções pedagógicas apresentadas não se desenvolveram de modo isolado ou linear no ensino de arte do Brasil, ao passo que as mesmas se integram em diferentes contextos, ainda que possa haver o predomínio de uma ou de outra. Essas vertentes permanecem ativas ilustrando o ensino de inúmeras instituições escolares do país (FUSARI; FERRAZ, 2001; BARBOSA; COUTINHO, 2011). O método tradicionalista, por exemplo, não foi uma

especificidade do século XIX, uma vez que se estendeu pelo século XX e pode ser evidenciado nos dias atuais.

Outra questão passível de destaque diz respeito ao fato de o método/vertente adotado no ensino de arte das diferentes instituições brasileiras não garantir a efetivação do ensino-aprendizagem, já que a questão determinante não é a escolha do método que rege o trabalho, mas o tipo de intervenção docente viabilizada a partir da perspectiva escolhida.

Em outras palavras, o fator humano ocupa um lugar central nessas práticas, pretexto que abre margem para o diálogo proposto neste estudo com a fenomenologia.

A importância da mediação docente perante o ensino, neste cenário, estabelece uma possibilidade de diálogo com a fenomenologia ao conceber o homem como ‘espelho’ para o homem (MERLEAU-PONTY, 2014c).

Este homem, que é caracterizado por um corpo no mundo, é o grande protagonista responsável pelos fatos que se desdobram na história, o que inclui, dentre tantas coisas, escolhas metodológicas para o ensino de arte.

Enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tão pouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca. A amplitude dessa apreensão mede a amplitude de minha existência; mas, de qualquer maneira, ela nunca pode ser total: o espaço e o tempo que habito de todos os lados têm horizontes indeterminados que encerram outros pontos de vista (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 194-195).

Quando na condição de professor, a responsabilidade do ser no espaço e no tempo ganha outra dimensão, ao passo que torna latente a relação que Merleau-Ponty (2014c) denomina ‘eu no outro e o outro em mim’. Ou seja, o que somos estabelece relações estreitas com o mundo do outro, num entrecruzamento de influências mútuas.

Esse reconhecimento mútuo do ‘eu no outro e o outro em mim’ só é possível devido a nossa existência estar atrelada à existência do outro. Sobre este discurso, Silva (2011, p. 61) explica que

O corpo, nesse contexto fenomenológico, projeta já um alcance pedagógico: ele nos ensina que experiência humana extravasa os limites puramente biológicos, físicos, materiais. Não se trata mais do corpo reduzido como objeto da anatomia ou da fisiologia. Trata-se do corpo como um ser de fenômeno, quer dizer, um comportamento que se revela como princípio de transcendência [...]. É nessa extensão que a experiência da corporeidade anuncia outra genuína experiência como um fenômeno inalienável: a experiência do outro. Da mesma forma que, na experiência do corpo, o outro não se põe diante de mim como um objeto, ele não é uma coisa, um espectro [...], mas o prolongamento corporal, comportamental de mim mesmo. É carne de minha carne. É meu espelho: vejo-me através do outro. [...] Não há espírito absoluto, eu puro, mas uma consciência que anuncia outra consciência e, isso, graças à coesão carnal que nos une ao mundo e a outrem. Estamos indivisivelmente ligados num só círculo.

Neste compasso, cada escolha, ato do ser, mobiliza o espaço e o tempo articulando a história num movimento que repercute no outro-sociedade-cultura-mundo por séculos e séculos.

É necessário, portanto, muito cuidado com afirmações tendenciosas a desmerecer qualquer uma das concepções pedagógicas apresentadas neste capítulo se considerarmos que o trabalho docente responde a contextos, espaços e universos que não são lineares e que requerem direcionamentos, muitas vezes, complexos e plurais. É possível adotar uma postura pedagógica tradicional e escolanovista numa mesma instituição-sala de aula-disciplina, por exemplo, se identificarmos que essa atitude favorecerá a construção de uma aprendizagem significativa.

Para se repensar filosoficamente uma [...] ação pedagógica, é necessário, para além de qualquer forma de racionalismo ou empirismo, trazer à tona o sentido do mundo, do corpo, da percepção, da linguagem, do outro. É impossível tratar esses temas concêntricos servindo-se, ainda, do aparato paradigmático da dicotomia sujeito e objeto, [...] mesma dicotomia que separou a alma do corpo, o eu do outro, a teoria da prática (SILVA, 2011, p. 59-60).

Assim, “o que ensinar” e “como ensinar”, não deve ser algo que implique na formulação de uma receita aplicável a todos indistintamente, mas o resultado de escolhas tomadas considerando cada circunstância pedagógica, o que envolve o mundo do outro.

Por isto, a construção do conhecimento, seja ela qual for, é essencialmente intersubjetiva, coletiva. É perpassada por tudo aquilo que a história lega como herança cultural. O outro é a expressão mais palpável desse legado. É aí que nossas perspectivas se cruzam, se confrontam, se conjugam a ponto de redefinir o sentido último da própria práxis pedagógica (SILVA, 2011, p. 62).

É por este motivo que o currículo escolar deve ser um instrumento de constante revisão no cotidiano das instituições pedagógicas. Essa discussão também se aplica às leis.

Sabe-se que a lei por si não forma o professor, mas pode fazer a diferença na construção deste caminho e somar-se aos muitos esforços feitos pela melhoria da educação. [...] O vão [e dissociação] entre lei e ensino, teoria e prática, requer formação de professores, mas também melhoria no reconhecimento [e condições] da profissão [...] (COUTINHO, 2006, p.1).

Como já é possível identificar neste capítulo, no decorrer da história do ensino brasileiro de artes visuais, diferentes nomenclaturas e posições foram assumidas por essa área que no contexto da escola já foi concebida como atividade pedagógica, componente curricular e disciplina:

- Séc. XVI - início Séc. XX - O ensino de arte é concebido apenas como atividade pedagógica na educação escolar formal.
- 1920 a 1970 - O ensino de arte começa a ser informalmente incluído no currículo escolar como uma atividade de auxílio às disciplinas oficiais.
- 1971 - O ensino de arte é introduzido oficialmente no currículo escolar brasileiro, porém ainda como uma atividade educativa, e não como disciplina.
- 1996 - O ensino de arte é oficializado como obrigatório enquanto disciplina do currículo escolar, e não mais como atividade.

Do século XVI até 1996, isto é: enquanto a arte não havia sido legalmente instituída como disciplina no país, havia certa autonomia conteudística por parte dos professores, que, por muitos anos, conceberam o desenho como o conteúdo programático central dessa área de ensino.

A variação de nomenclaturas adotadas nesse ensino desde a sua oficialização como atividade educativa no Brasil, em 1971, pode ser verificada a seguir:

- 1971 - Educação Artística
- 1996 - Arte
- Início do séc. XXI - Artes Visuais

Vale lembrar que as expressões ‘Educação Através da Arte’ e ‘Arte-Educação’ não configuraram nomenclaturas dessa disciplina na escola de ensino formal, mas movimentos políticos que dialogavam com vertentes pedagógicas e interesses específicos, conforme já discutido.

Além desse movimento nada linear, o ensino de arte sempre foi mantido à margem de áreas curriculares previamente oficializadas e consideradas mais “nobres” (BARBOSA; COUTINHO, 2011). Conforme Araújo (2012, p. 14), “com o pouco prestígio cultural que a formação docente possuía nos meios acadêmicos, [...] [a mesma] era reduzida ao mínimo exigido pela lei”. A autora explica que, ainda hoje, essa situação não foi totalmente superada no âmbito acadêmico, apresentando reflexos nas esferas sociais.

Esse lugar menos privilegiado, contudo, não corresponde a uma causa única.

Seria um grande equívoco pretender aqui atribuir o sucesso ou o fracasso – a ausência ou a presença – da arte na escola ao método adotado ou mesmo à institucionalização de leis. Tomando como premissa as discussões até aqui construídas, parece evidente que a questão envolve um tema complexo e não se reduz a um único aspecto. Inteirarmo-nos a respeito dos caminhos trilhados pelo ensino de arte no decorrer da história deve constituir o primeiro passo, por parte de todos os envolvidos com essa área, na busca pela compreensão do presente. Afinal, “a história se justifica no entendimento do presente e nas possibilidades de mudanças do futuro” (COUTINHO, 2006, p. 1).

Olhar os dados até aqui descritos, de modo a articular estudos filosóficos e fenomenológicos buscando explicar a escassez da arte visual contemporânea no contexto escolar brasileiro, é o desafio do capítulo que se inicia a seguir.

3 A ESCASSEZ DA ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: ANÁLISES POSSÍVEIS

– Tudo o que os símbolos escritos podem dizer já passou. Eles são como pegadas deixadas por animais. Essa é a razão pela qual os mestres da meditação recusam-se a aceitar que os escritos sejam definitivos. O objetivo é atingir o ser verdadeiro por meio dessas pegadas, dessas letras, desses signos – mas a realidade mesma não é um signo, ela não deixa pistas. Ela não chega a nós por meio de letras ou palavras. Nós podemos ir até ela seguindo letras e palavras até o lugar de onde vieram. Mas enquanto estivermos preocupados com símbolos, teorias e opiniões, não conseguiremos alcançar seu princípio.

– Mas abdicar de símbolos e opiniões não nos deixa no vazio absoluto do ser?

– Sim. (KIURO, 1768 apud BRINGHURST, 2011, p. 14).

A investigação realizada na presente tese apresentou a peculiaridade de lidar com uma tensão. A explicação do motivo pelo qual a arte contemporânea em geral se faz escassa das salas de aula nacionais requer que a atenção do investigador se volte para uma polaridade. Ao mesmo tempo em que é necessário entender o estado atual do ensino de artes no Brasil enquanto fenômeno histórico, é necessário entender a própria arte contemporânea em sua essência, naquilo que a diferencia das demais formas de expressão artística. Para realizar tal reflexão, partimos do ponto vista adotado por Carvalho (2002), na série *História Essencial da Filosofia*, com os ajustes necessários para se aplicar tal técnica à análise do problema desta tese.

[...] Quando falamos de História Essencial, por um lado nos referimos a algo que é história e, por outro, a algo que é essência. Essência, como se sabe, é aquilo que uma coisa é, conforme sua natureza ou sua constituição íntima, considerada desde o ponto de vista lógico e independentemente das transformações temporais que ela possa sofrer, e até de sua existência ou não. Pelo ponto de vista essencial, Napoleão Bonaparte já era Napoleão Bonaparte antes de nascer, continuou sendo enquanto viveu e é Napoleão Bonaparte até hoje; ou seja, sua morte não o transformou em outra pessoa. [...] O ponto de vista da essência é, por excelência, supratemporal, portanto, supra-histórico. A palavra história, ao contrário, designa várias coisas. Designa desde logo a sucessão temporal dos acontecimentos, considerada materialmente. Designa, em segundo lugar, a ciência que estuda esta associação e também a própria dimensão temporal da vida humana. Designa, enfim, as obras, os livros escritos com a narrativa dos acontecimentos históricos. Em todos esses casos, é evidente a referência à ideia de que algo

sucede no tempo e de que o suceder é necessariamente o aparecimento de fatores que não existiam antes e a desapareção de outros que existiam. É, portanto, uma dimensão de mutação estranha à esfera da essência à qual nos referimos na primeira expressão. [...] Escolhi propositadamente a expressão "História Essencial" justamente para dar a ideia dessa tensão entre dois pólos, a tensão que nos mostra, de um lado, algo que permanece irredutivelmente igual ao que era no começo e que, de outro lado, muda de aparência, muda de figura. Quase que poderíamos dizer, com um pouco de exagero, que muda de identidade ao longo dos tempos. Essa tensão [...] é insolúvel; é uma das muitas tensões que definem polarmente a própria existência humana (CARVALHO, 2002, p. 5).

Ao utilizar este olhar, o autor focaliza a síntese de essência e história em um projeto de apreensão da história da filosofia. O objetivo desta tese, no entanto, volta-se para um fenômeno social mais delimitado historicamente. Não tratamos aqui de descrever um desenrolar histórico da filosofia e nem mesmo das artes visuais, analisando em profundidade, a cada época, as nuances e variações que suas formas de manifestação sofreram. A contribuição da história, aqui, se desdobra apenas na medida em que ajuda o estudioso a compreender o estado de coisas atual no ensino de artes visuais, a perceber o que ele tem de diferente do das outras épocas e como se pode utilizar as variações temporais já desenvolvidas para aprimorar conscientemente o modo como hoje lidamos com a arte do nosso tempo e seu ensino.

Pensar a forma de influência da arte atual na vida de nosso tempo significa, antes de tudo, compreender o que hoje acontece nesse terreno de influências que não acontecia nas outras épocas, quais as novas possibilidades.

Logo de início, convém observar uma espécie de crescente abertura nas possibilidades de vida individual, quando se observa comparativamente as experiências do homem no mundo desde a Idade Média até os dias atuais, isto para tomar um recorte em que a dinâmica das transformações torna-se mais inteligível.

Na Idade Média, as opções de identidade pessoal para cada indivíduo confundiam-se profundamente com o estamento ao qual este pertencia dentro da sociedade da época. Pode-se dizer, com relativa precisão, que havia uma certa margem de convergência geral dentro de cada uma das castas que repercutia nas mais variadas inclinações do ser. Se pensarmos um nobre medieval, é possível destacar uma série de exigências sociais, obrigações, objetivos, códigos de conduta e conceitos gerais de honra e sucesso comumente aceitos. Todos estes aspectos,

em conjunto, eram responsáveis por ao mesmo tempo limitar e dar a forma não só do modelo de vida – interior e exterior – que seria levada, como também por deixar sua marca no modo como a arte, enquanto criação humana, seria produzida.

Tal poder de influência ia além, naturalmente, do determinado por todo um molde cultural que cercava os estamentos desde o berço. O próprio pertencimento a uma determinada classe já vinha como agente limitador pessoal no campo da produção artística: nascer na servidão já significava não ter acesso à possibilidade de aprender ou de produzir a arte (ou ao menos não a arte considerada oficial, à época). Aqui, a individualidade do artista é vista muito de longe, encoberta pelo condicionante de sua classe social e pelas exigências que esta classe fazia a cada um ao viver e, por conseguinte, ao fazer a arte. O homem podia fazer o que quisesse apenas com a pequena parte de seu eu que sobrava depois de cumprido tudo o que a sociedade esperava de sua classe, de sua família, de seu cargo. A idiossincrasia, a personalidade que se vê na arte desta época se mostra ao mesmo tempo forte, já que feita incisiva por todo um aparato social de legitimação, e reduzida: o artista como ser único, criador irrepitível, aparece ao longe, num pequeno espaço, na manifestação artística medieval. Não por acaso, os quadros deste período não eram assinados pelos artistas: todos concordavam que o autor primeiro do quadro era Deus mesmo.

Não se deve pensar tal aspecto como um sintoma de pobreza cultural, nem quanto à forma como tal sociedade se organizava, nem quanto à arte que brotava do espírito desses tempos. Com a queda de Roma, a Europa ocidental regrediu de um estágio civilizacional em que havia leis amplamente reconhecidas e aplicadas, para um estágio, durante as constantes invasões bárbaras, em que prevalecia a lei do mais forte. Enquanto é de consenso geral que a lei do mais forte é a mais digna de respeito, é natural que as violentas disputas pelo poder se prolonguem indefinidamente. Deste ponto de vista, é notável o avanço organizacional representado pela passagem da sociedade para um modelo de organização que reconhece a linhagem familiar – e não mais a força bruta – como a fonte do poder. No nosso tempo, a existência de um sistema de castas – além de um modelo de arte que não o questiona, não o combate e desconstrói, mas apenas o ratifica e legitima, em geral criando seus símbolos – é naturalmente visto como um modelo essencialmente injusto e perpetuador de injustiças. No entanto, na época em que se desenvolveu, tal modo de organização foi um passo em direção à luz e à razão, o

momento em que os povos começam a deslegitimar a lei do mais forte e a relegá-la a um passado tribal a ser perdido. Desta forma, torna-se mais claro o lado saudável na função que a arte ganhava de legitimação de um certo ordenamento social.

Os tempos subsequentes trouxeram consigo uma crescente pluralização das possibilidades de vida individual e também das formas de organização das sociedades. Se o primeiro passo para uma sociedade harmônica, organizada e justa foi a abolição da lei do mais forte, trazida pelo respeito medieval à linhagem de sangue, o passo seguinte seria a abolição deste apego atávico medieval e dos entraves que trazia ao determinar destinos inteiros de indivíduos antes mesmo que estes pudessem agir no mundo.

Demorado foi o processo por meio do qual homem, sociedade e arte passaram a se desfazer do respeito à mera ascendência e às meras tradições eclesiais, passando a dar mais enfoque ao indivíduo como ser responsável apenas por suas ações, e não pelas dos seus antepassados. A Idade Moderna inteira parece se mostrar uma longa maturação da mudança ética geral que começou a se expressar com a Revolução Francesa, não por coincidência o marco do início da Idade Contemporânea.

Quando se analisa dentro da história da Europa Contemporânea essa dimensão de possibilidades de influência mútua entre a vida individual e social, de um tempo, e sua arte, é possível reparar um desdobramento deste tipo no intercâmbio entre a arte literária, a vida pessoal de Napoleão Bonaparte e as transformações sociais ocorridas sobretudo na França, naquele período.

Até antes da revolução de 1789, o acesso à posição de governante, na Europa, tinha ainda como pré-requisito o pertencimento a uma linhagem familiar real ou nobre. A Idade Moderna levou um número crescente de *self-made people* a cargos importantes do poder, mas as estruturas monárquicas gerais só passaram a ser questionadas e repensadas com o advento da mentalidade Contemporânea. Napoleão, filho de família nobre decadente nascido onde hoje é a Itália, consegue, apenas por seu talento pessoal, chegar a se fazer monarca da França e imperador de grande parte do continente europeu. Tal acontecimento de ascendência social não era visto na Europa havia muitos séculos. A história pessoal de Napoleão inspira a literatura biográfica, ou a biografia literária, do escritor francês Alexandre Dumas. Tal obra, por sua vez, inspira toda uma geração de jovens à busca da

construção da própria história para além dos limites impostos por nascimento e linhagem (DUMAS, 2004).

A descrição histórica desta troca mútua de determinismos e influências entre arte e vida, pessoal e coletiva, visa dar uma amostra de como que este tipo de interação se dá, no decorrer dos tempos. O que a história mostra deste campo de possibilidades, certamente, é que a via de mão dupla em que a produção artística se torna um agente na história das mentalidades e em que estas, obviamente, produzem a arte de seu tempo, é uma via que se fortalece e se potencializa a cada troca. Se o homem medieval, com sua arte, agiu na história ao fortalecer um melhoramento no parâmetro comunitário de organização e poder; pode-se dizer que quanto mais naturalmente os povos aceitaram o descrédito da lei do mais forte, mais a arte medieval, enquanto instrumento de legitimação, perdeu espaço, tornou-se como que uma redundância, ou defesa de algo que já não mais corria perigo. Se a arte do Renascimento parece ao mesmo tempo celebrar uma época que luta contra tradições engessadas, ela mesma acaba por participar do princípio da renovação dessas tradições, com todo o processo de reflexão social que o iluminismo pôde trazer. Aqui, o artista já não mais era apenas aquela réstia de pessoa que se vê por detrás do manto do clérigo que cobre as vestes de um nascimento nobre. Ao contrário, o princípio da contemporaneidade traz o artista que, despido do manto do clérigo e das vestes da nobreza descobre que não precisa delas e que pode chegar a algum lugar sem elas. Quando, porém, é dado a decidir qual será este lugar, percebe que só sabe ir para onde seus tradicionais antepassados queriam que ele fosse: o poder, a glória, a representação heroica, bela, verdadeira...

A peculiaridade que a arte atual carrega consigo é justamente o fato de que, nela, o artista demonstra já conseguir andar em direções completamente novas, livres de determinismos atávicos, mas também de oposições totalitárias. O artista medieval era artista depois de ser nobre e clérigo. O artista moderno era artista enquanto começava a observar que suas roupas de nobre e de clérigo não eram lá de grande ajuda na técnica com o pincel, especificamente. O artista do advento da Idade Contemporânea era artista depois de provar para a sociedade antiquada que o talento poderia até mesmo nascer entre camponeses e aí chegar ao topo do prestígio e do reconhecimento, mas ainda pintando sob as regras clássicas. O artista da atualidade, por sua vez, é artista antes mesmo de pertencer a qualquer tribo ou de vestir a farda de qualquer estamento. Ao mesmo tempo em que os padrões

sociais passam a englobar possibilidades pessoais cada vez mais plurais, com o crescimento da tolerância e aceitação do 'diferente', a arte passa, ela mesma, a assumir novas formas e modos.

Mesmo quando o indivíduo já não mais carregava consigo a obrigatoriedade de um certo modelo de vida determinado pelas condições sociais em que nasceu, havia ainda uma série de imposições oriundas das condições de nascimento que sempre se mostraram forçosamente determinantes no desenrolar pessoal da vida de cada um e que ainda hoje perduram, embora já comecem a dar sinais de estarem sob nova reflexão e até sob desconstrução. Entre esses aspectos figuram a condição monetária e até o gênero. O drama do nobre que não queria se juntar à cavalaria nem à Igreja une-se ao do filho de um rico comerciante, na Idade Moderna, que não queria continuar os negócios do pai. A contemporaneidade começa a mostrar uma diminuição nunca antes vista do poder determinante que as forças históricas, tradicionais, têm sobre o destino do indivíduo. Ter nascido mulher, na maior parte do mundo, já não mais significa a impossibilidade de se trabalhar fora de casa, já não mais significa nem mesmo a impossibilidade de exercer certas profissões, como taxista ou militar.

A história dos últimos séculos parece mostrar a arte como uma importante expressão de reflexões sobre o destino humano, seja na escala social, seja na escala individual. Não parece ser casual que até mesmo as formalidades mais sutis – e portanto mais profundamente arraigadas – no terreno “do que a sociedade espera de você” comecem a perder força na mesma época em que as próprias determinações mais amplamente reconhecidas no fazer artístico (forma, preocupação com a beleza, com a construção de um retrato com um mínimo de fidedignidade, etc...) começam a ser repensadas e tomadas apenas como uma das muitas possibilidades gerais.

O multiculturalismo atual, a abertura ao diferente, apesar de ser fenômeno majoritariamente ocidental, reflete um momento, em escala global em que uma imensa gama de caminhos e possibilidades, na vida e na arte, podem ser tateados e abertos. Nesse contexto, levar a arte da atualidade ao contexto escolar é um ato que reverbera o ensino da tolerância geral, da abertura ao novo e da quebra de preconceitos interiores.

Esta tensão entre os elementos temporal e supratemporal da situação estudada permite que o leitor observe qual a parte do fenômeno que é imutável e

que se repete na história sempre que o assunto é a arte e o seu ensino, e qual é a parte deste mesmo fenômeno que se apresenta de maneiras diversas, renováveis, reinventando-se a cada período e apresentando uma peculiaridade nos dias atuais. Qual seria, afinal, o aspecto essencial da arte atual? Qual aspecto de sua forma de existir a diferencia das artes pregressas, marcando uma identidade temporal e ao mesmo tempo específica dessa forma de fazer artístico? O filósofo Didi-Huberman (2013), ao analisar a arte gótica repara em alguns aspectos que, embora sejam possibilidades de todo fazer artístico, a maior ou menor ênfase que se dá a eles pode ser decisiva na construção de uma certa identidade estilística da arte.

Onde está a especificidade do vitral gótico? Absolutamente em parte alguma. Está no cozimento do vidro, está no longo transporte de minerais coloridos pelos negociantes, está na abertura calculada pelo arquiteto, na tradição das formas, mas também na pena do monge que recopia a tradução, feita por João Escoto Erígena, do pseudo-Dionísio, o Aeropagita, está num sermão dominical sobre a luz divina, está na *sensação tátil* de ser atingido pela cor e simplesmente olhar, no alto, a origem desse contato. Os objetos visuais, os objetos investidos de um valor de figurabilidade, desenvolvem toda a sua eficácia em lançar pontes múltiplas entre ordens de realidades no entanto positivamente heterogêneas. Eles são operadores luxuriantes de deslocamentos e de condensações, organismos que produzem tanto saber quanto não-saber. Seu funcionamento é polidirecional, sua eficácia polimorfa. Não haveria alguma inconsequência em separar sua 'definição' de sua eficácia? Como então o historiador da arte não teria necessidade, para pensar a dinâmica e a *economia* do objeto visual – que vão além dos limites visíveis, físicos, desse objeto –, como não teria necessidade de uma semiologia elaborada, de uma antropologia, de uma metapsicologia? Aquele que diz: 'Vou lhes falar desse objeto visual do ponto de vista específico do historiador da arte', este provavelmente corre o risco de deixar escapar o essencial. Não que a história da arte deva por definição deixar escapar o essencial, muito pelo contrário. Mas porque a história da arte deve constantemente reformular sua extensão epistemológica (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 46).

Esta "sensação tátil", este "ser atingido pela cor", esta experiência de se ver dentro da cor em si mesma, quase como se ela contrariasse as observações *aristotélicas* e passasse a poder ser substância, e não característica de nenhum suporte, todo esse jogo de percepções é certamente algo que se faz vivo e manifesto na arte atual, embora não mais como atributos e instrumentos de uma expressão religiosa, como na era gótica, mas agora deslocado para o centro e para o próprio tema da arte. O que, na arte de outrora, era acidental e acessório, moveu-

se como que para o centro e passou a ser essência mesma da arte. Se as artes de épocas passadas se apoiavam em representações de “conceitos, teorias e opiniões”, que em seguida causariam sensações; uma boa parte da arte atual faz o caminho inverso: expressa as sensações em si mesmas e deixa que elas evoquem, em cada observador, os conceitos, teorias e opiniões cabíveis. O observador que procura compreender esta arte, segue o mesmo trajeto. Considerando estas características, talvez mais do que nunca, as representações artísticas nem sempre significarão para o observador o que significavam para o artista, pois a arte atual move-se à região da sensação pura no homem, talvez sem nunca alcançá-la.

Fica evidente, portanto, que este trajeto a ser percorrido – pelas duas partes do diálogo que se consagra como obra de arte – requer, na verdade, uma atitude de esvaziamento interior. Que tal processo seja requerido de ambas as partes não é mais do que consequência lógica de sua explanação. E se o foco do estudo do tema recai, em geral, sobre o esvaziamento e a interação que se exige do observador, isto decorre apenas do fato de que, se este se vê diante de uma obra de arte desse perfil, tem-se por óbvio que algum artista já conseguiu entrar na busca da sensação pura – isto é: aquela que não está condicionada à representação direta –, faltando apenas que o observador a encontre nas entrelinhas sensitivas com as quais aquela arte ‘fala’ a seu corpo no mundo. Tal esvaziamento tem por objetivo primário uma espécie de reeducação da visão. É a forma de olhar, em primeira instância, que beneficia o indivíduo com isto.

Dois concepções sobre o processo da visão são transcendidas na perspectiva de Didi-Huberman (1998). A primeira indica que ela é um processo derivado e dependente do mundo visível ao nosso redor. A segunda, que ela é causada pelo olho físico, que é capaz de enxergar. O autor observa que o processo da visão é algo ao mesmo tempo externo e interno ao indivíduo. Enquanto que, ao ver, recebemos informação do mundo exterior; nossos focos de atenção, aquilo que mais atrai a nossa atenção no objeto observado, é algo que se vincula diretamente às nossas próprias idiossincrasias. Neste contexto, o processo de conscientização acerca de quais são estes focos de atenção ao observar determinada imagem, bem como a conscientização de que são focos que exploram apenas um terreno de possibilidades, é algo que permite ao indivíduo observador se conhecer a si mesmo no processo de ver, no *modus operandi*, em geral inconsciente, que ele desenvolve, ao se deparar com a arte.

Ao mesmo tempo em que essa observação apresenta como consequência um processo de autoconhecimento que se dá na visão e pela visão, abre-se um desbravamento análogo: se a minha combinação idiossincrática de focos de atenção, ao olhar uma imagem, diz muito sobre quem sou, o que estaria esse processo dizendo sobre a imagem mesma? Longe de se apegar ao ultra-relativismo *kantiano*, que defenderia a impossibilidade de se chegar ao objeto tal como ele é, Didi-Huberman (2013) apresenta que é perfeitamente possível o processo de mudança consciente dos nossos focos habituais de atenção, quando diante de determinada imagem. O automatismo do cotidiano faz com que o sujeito desenvolva um padrão muito específico de observação, denominado de *superficial* por Araújo (2013) e de *anestesiado* por Duarte Jr. (2003). Romper este padrão e voltar a atenção para aquilo que em geral não interessa ao observador, para aquilo que em geral não seria visto, aquilo que em geral ficaria encoberto pelos pontos do objeto que o hábito consagrou como os únicos dignos de atenção, esse rompimento consciente implica em o sujeito não olhar usando seus hábitos superficiais de observação, evitar o que para si é mais evidente e buscar alcançar os recônditos da imagem. Nesse sentido, Didi-Huberman (2013) expressa que uma visão completa dos objetos é de fato alcançada quando o observador se faz capaz de “fechar os olhos para ver”.

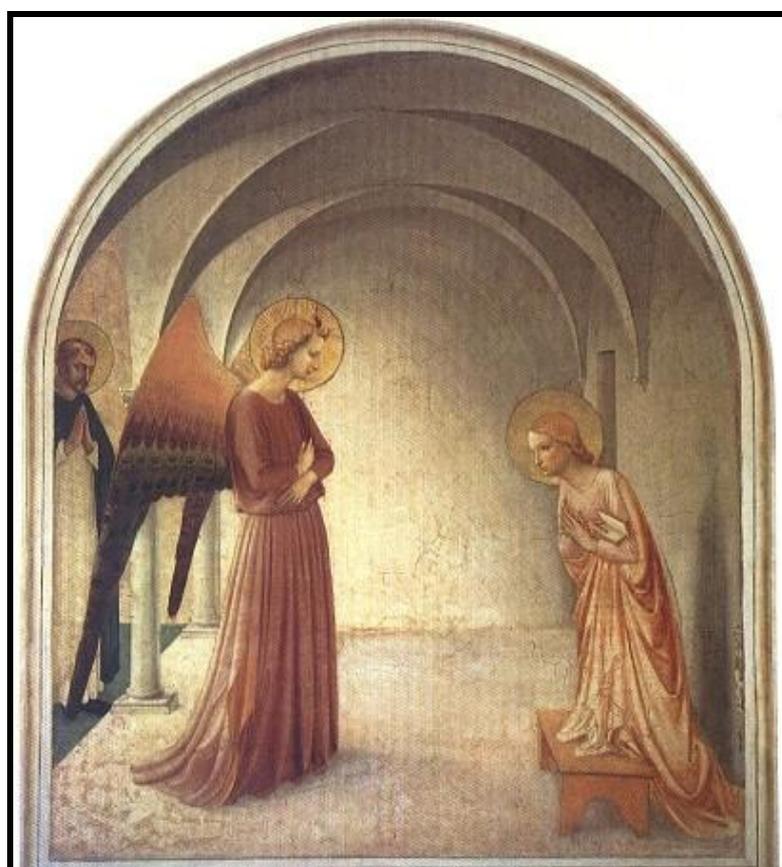
O autor faz uso de tal perfil de esvaziamento, de distanciamento, quando pratica sua análise da obra do frade Fra Angelico, que viveu no século XV e que deixou, no convento de San Marco, em Florença, um afresco retratando o momento da Anunciação (figura 16).

Para Didi-Huberman (2013), a necessidade que tem o observador de se esvaziar de sua própria postura habitual, no intento de compreender a imagem, se faz patente, sobretudo, quando se trabalha no terreno da história da arte. Compreender uma obra de arte, perscrutá-la com o olhar, vai além da simples exploração visual imediata de seus mais ínfimos detalhes. Vai além, ainda, de um certo modelo delimitado de interpretação simbólica que se possa aplicar sobre as formas, cores e texturas utilizadas pelo artista. O filósofo observa que

[...] as imagens não devem sua eficácia apenas à transmissão de saberes – visíveis, legíveis ou invisíveis –, mas [...] a eficácia, ao contrário, atua constantemente nos entrelaçamentos ou mesmo no imbróglio de saberes transmitidos e deslocados, de não-saberes

produzidos e transformados. Ela exige, pois, um olhar que não se aproximaria apenas para discernir e reconhecer, para nomear a qualquer preço o que percebe – mas que primeiramente se afastaria um pouco e se absteria de classificar tudo de imediato. Algo como uma atenção flutuante, uma longa suspensão do momento de concluir, em que a interpretação teria tempo de se estirar em várias dimensões, entre o visível apreendido e a prova vivida de um desprendimento. Haveria assim, nessa alternativa, a etapa dialética – certamente impensável para um positivismo – que consiste em não apreender a imagem e em deixar-se antes ser apreendido por ela: portanto, em *deixar-se desprender do seu saber sobre ela* (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 24).

Figura 16 – Anunciação



FRA ANGELICO, 1440-41
Afresco, Florença, Convento de San Marco, cela 3
FONTE: DIDI-HUBERMAN (2013, p. 18)

O afresco de Fra Angelico carrega consigo a potencialidade evocativa que causa no observador atento o impacto, o eco do texto evangelista que baseia a cena retratada. Quando o observador que se põe em contato com o afresco é ligado às tradições culturais do Ocidente, é natural que o movimento de entrar na sala e se deparar com a obra de Fra Angelico provoque em sua mente o eco da narrativa bíblica que por si só é ao mesmo tempo interpretação e raiz da imagem em questão:

o trecho em que o evangelista narra a recepção, por Maria, do anjo, seguida da anunciação do nascimento de Cristo (DIDI-HUBERMAN, 2013). O autor destaca, porém, que esse efeito com-textual da obra é algo muito específico, não podendo ser generalizado para toda e qualquer produção das artes visuais indiscriminadamente.

O aspecto desta obra, no entanto, que pode ser percebido, experienciado, até mesmo por um observador completamente alheio ao arcabouço cultural judaico-cristão é o fenômeno da percepção da obra que se dá por coparticipação corporal. O afresco em pauta ocupa uma parede inteira de uma cela do *Convento de San Marco*. Por isto, o observador que entra nesta cela, tende a sentir-se como que cercado pela cena, dentro dela. Ele vê a obra com o corpo. E esta, por sua vez, recebe em seu bojo as possibilidades do ser que a percebe.

Se esse trecho branco de parede consegue, como acreditamos, impor-se bem enquanto paradoxo e mistério para o olhar, então há motivo de pensar que ele consegue igualmente funcionar não como imagem ou símbolo (isoláveis) [...] Aliás, bastam alguns instantes a mais na pequena cela para sentir o quanto o branco frontal da Anunciação sabe se metamorfosear em potência obsidional. O que está diante passa a estar ao redor, e o branco que o frade dominicano contemplava talvez lhe murmurasse também: 'Eu sou o lugar que habitas – a cela mesma – sou o lugar que te contém. Assim te fazes presente ao mistério da Anunciação mais do que representá-lo para ti'. E com isso o invólucro visual se aproximava a ponto de tocar o corpo de quem olhava – pois o branco da parede e da página são ao mesmo tempo o branco da veste dominicana... O branco murmurava então ao espectador: 'Sou a superfície que te envolve e que te toca, noite e dia, sou o lugar que te reveste' (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 34-35).

Esta faculdade de situar a percepção do observador e envolvê-lo numa vivência da obra é uma potencialidade da arte visual que vai além do tema que ela representa e de suas técnicas de figuração humana ou de texturas e das situações e objetos representados. O que há de muito comum na arte contemporânea, que é ao mesmo tempo personalidade e causa de conflito e recusa por uma parte do público que com esta se depara, é a utilização desses efeitos perceptivos não como instrumento de um tema direto/figurativo, mas como o centro mesmo da experiência de ser olhada. A arte do passado costumava apresentar ao seu público a representação humana, ou seja: a constituição dos temas, a figuração que embasava o percebido. A arte contemporânea faz o contrário: exige de quem a olha

que descubra, que encontre em si toda a gama de possibilidades humanizadas e tematizadas que determinada sensação percebida pode evocar. No fim das contas, tal exigência se resume à necessidade de que também o observador esvazie sua mente, de que possa “fechar os olhos para ver” a obra de arte. Para encontrar esta sintonia e este entendimento das imagens da arte contemporânea, quem a vê deve, tal como a própria imagem, se esvaziar da necessidade da representação direta/figurativa, da relação biunívoca com os objetos materiais. Antes, por exemplo, numa obra cujo objetivo fosse provocar no observador um sentimento de temor, não raro se representava uma cena atemorizante muito palpável, jogando com cores sombrias e obscuras. A arte contemporânea, muitas vezes, contudo, não usa mais a bengala da cena atemorizante, e pintando o sombrio e o obscuro em si mesmos, deixa para o observador a exigência de percebê-los e evocar, dentro de si, a cena concreta que melhor representaria, para ele, tal percepção.

Torna-se evidente, portanto, que a arte da atualidade posiciona-se ante o mundo não como uma representação didática, não como uma musa que de primeira se entrega a ser vista e apreendida facilmente, em sua representação da realidade mais superficial, imediata; mas sim através de estímulos ao perceptivo em si mesmo, posicionando-se ante o público como algo que deve ser com-sentido e pré-sentido, antes que possa ser compreendido. A arte atual, em suma, posiciona-se ante o humano como uma esfinge, sempre a demandar do observador um renovado “*Decifra-me ou devoro-te*” e sempre a lembrar ao observador que a representação não substitui o mundo e suas experiências.

Diante das análises até aqui tecidas, é possível afirmar que quando se considera as nuances acerca da composição que se forma entre a essência e os acidentes históricos do nosso objeto de estudo – isto é, a arte da contemporaneidade –, o problema da sua participação na formação educativa da juventude torna-se mais rico, complexo e abrangente.

A questão da presença das artes, em geral, na educação é algo que há muito tempo suscita uma espécie de debate que, por sua vez, já abriu margem para uma plural miríade de concepções. Qual deve ser o objetivo central do ensino de artes? Deve ele assumir uma postura voltada para uma certa “articulação” com as demais disciplinas? Até que ponto? Quais os mecanismos que são cabíveis de ser utilizados pelo corpo docente para alcançar o pleno desenvolvimento das capacidades que a

disciplina comporta? Estas são perguntas que norteiam a questão do ensino de arte nas escolas.

À medida que a educação passa a ganhar um caráter cada vez mais comunitário, voltada para o atendimento às demandas da sociedade, é natural que a especificação dos objetivos de cada disciplina – quando não dos conteúdos – passe a ser determinada por diretrizes estatais. No Brasil, à disciplina de Artes não é determinada uma imposição, por parte do Ministério da Educação, de uma lista de conteúdos rigidamente delimitados a serem trabalhados em sala de aula, mas um perfil dos conteúdos gerais que o professor deve buscar desenvolver com os alunos, nos Ensinos Fundamental e Médio, sob a sugestão de uma determinada metodologia (BRASIL 1997; 2000). “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1997, p. 49). Estes eixos constituem a metodologia triangular, idealizada por Barbosa (1996) no final da década de 80 e início da década de 90, cujo objetivo é promover o contato do estudante da Educação Básica com a arte, tendo como base do ensino-aprendizagem três vertentes: a do fazer artístico, a da interpretação da imagem (ou obra de arte) e a da contextualização com a história da arte.

Assim, os conteúdos propostos pelos PCNs da área de arte na Educação Básica são:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores de arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos;
- A apreciação na compreensão e na interpretação da arte;
- A pesquisa como procedimento de criação artística e de acesso aos bens culturais;
- A apreciação na compreensão e na interpretação;
- O mundo natural e o cultural como fonte de experiências sensíveis, cognitivas;
- Fontes de documentação, preservação e difusão da arte;
- Interfaces da arte com os demais conhecimentos. (BRASIL, 1997, p. 52; 2000b, p. 198-199).

Neste contexto, o pensamento de Favaretto (2010) permite que seja inferido que toda a discussão acerca da forma de ensino das artes nas escolas brasileiras deve ser balizada pelas seguintes questões: até que ponto uma determinada postura quanto ao ensino de arte permite ao aluno concluir seus tempos de escola dotado de uma sensibilidade artística? Quais seriam as práticas pedagógicas que poderiam legar ao estudante o necessário conhecimento “sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre a história e contextos na sociedade humana”?

A ênfase que a concepção de educação da atual Lei de Diretrizes e Bases coloca sobre a tecnociência, como princípio e requisito básico no saber, na sociedade e na cultura, é contrabalanceada pelo “conhecimento da arte”, compreendido como conhecimento “sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre a história e contextos na sociedade humana” [...], [tendo] uma clara intenção de matizar os efeitos, na formação, no indivíduo e na cultura, dos excessos da racionalidade instrumental (FAVARETTO, 2010, p. 227).

Considerando a natureza dos conteúdos em discussão, bem como das questões suscitadas pelo autor, uma ampla possibilidade de trabalho é posta à prova, fazendo do lugar e postura do professor de artes visuais elementos de fundamental relevância frente ao ensino.

Há um efeito tecnicista e metódico que, segundo Saviani (2008) compõe a educação nos tempos atuais, e não só no que tange ao ensino das ciências exatas e da natureza, mas até mesmo no ensino das próprias humanidades – aí inclusa também a filosofia. Quando se observa que o contexto atual nos direciona a uma economia voltada para o mercado e para a produção de bens, algo que por si só contribui bastante no fomento da necessidade de tão ampla popularização da educação, nota-se que é natural que o quadro principal das escolas assuma essa postura mais parecida com a de uma formação de tecnocratas. O ensino da arte – idealmente e a depender da postura que o docente assuma em sua atividade cotidiana – é capaz, dentre outras coisas, de munir o estudante com as faculdades humanas que transcendem os mecanismos de funcionamento da vida cotidiana. Fala-se aqui em transcendência porque, em essência, o universo da arte localiza-se para além das necessidades mais fisiológicas do ser-humano e para além de toda a dinâmica do mercado e das indústrias. Uma fábrica de carne enlatada, via de regra,

não leva em conta elementos artísticos, ao analisar a mecânica rotineira de sua produção. Da mesma forma, para o almoxarifado de uma companhia de seguros, a arte é geralmente inútil. Não obstante, é de evidência geral que, sem ela, a existência, a experiência do ser humano no mundo em constante participação, fica, de alguma forma, incompleta, aparentemente diminuída (NIETZSCHE, 1997). O filósofo britânico Scruton (2009, p. 17-18, grifos do autor, tradução nossa), comenta que

Tal pensamento deu origem, no século XVIII, a uma importante distinção entre as belas artes e as artes utilitárias. As artes utilitárias; como a arquitetura, a tecelagem de tapetes e a carpintaria; têm suas funções e podem ser julgadas de acordo com o quão bem elas as cumprem. Mas uma construção funcional ou um tapete não são, apenas por isso, belos. Ao nos referirmos à arquitetura como sendo uma arte utilitária, estamos enfatizando outro de seus aspectos – o aspecto que encontra-se para além da utilidade. Com isto, sugerimos que uma obra da arquitetura pode ser apreciada não apenas como um meio de se alcançar uma finalidade, mas também como um fim em si mesmo, como algo que é intrinsecamente significativo. Ao trabalharem com a distinção entre as belas artes e as artes meramente utilitárias (*les beaux arts et les arts utiles*), pensadores iluministas deram os primeiros passos em direção à nossa moderna concepção de obra de arte como sendo algo cujo valor reside em si mesmo, e não em sua finalidade utilitária. ‘Toda a arte é totalmente inútil’, escreveu Oscar Wilde, não pretendendo negar, no entanto, que a arte possui efeitos muito poderosos, sendo seu próprio drama de *Salomé* um sinistro exemplo.

Os antigos gregos já traziam consigo uma concepção parecida: a arte era tomada como elemento de certa elevação, como algo que ia além das necessidades materiais e fisiológicas da existência, no sentido de ser algo de fato superior. A diferença principal, porém, é que eles consideravam a arte como algo intimamente relacionado à busca do ser humano pelo sumo bem – a *eudaimonia*, que pode ser entendida como a felicidade última – objetivo que abarca e contém todos os nossos objetivos menores (ARISTÓTELES, 2007). Tal perspectiva trazia consigo toda uma estética da arte voltada para a beleza harmônica, a graça e o refino. Essa maneira de conceber a estética foi bastante questionada, sobretudo com o advento das modernas teorias da arte. O que permanece de pé na concepção de arte, porém, é certo aspecto transcendente que ela apresenta. Para além da mera materialidade funcional e produtora das relações estabelecidas do cotidiano, há uma esfera de ação independente a qual a arte integra. Outra diferença específica – além do

tratamento dado ao conceito de beleza – é que enquanto que a arte clássica tinha ares de uma conversa de mão única, a arte contemporânea, com frequência, apresenta uma forte tendência a explorar, na interação com o observador, um conjunto de interações intercambiantes. Bourriaud (2009, p. 23) chama a atenção para tal aspecto, ao comentar que a arte contemporânea

[...] cria espaços livres, gera durações com um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferente das 'zonas de comunicação' que nos são impostas. O contexto social atual restringe as possibilidades de relações humanas e, ao mesmo tempo, cria espaços para tal fim. Os banheiros públicos foram criados para que as ruas ficassem limpas: é com esse mesmo espírito que se desenvolvem as ferramentas de comunicação, enquanto as ruas da cidade ficam limpas de qualquer escória relacional e as relações de vizinhança se empobrecem. A mecanização geral das funções sociais reduz progressivamente o espaço relacional. Até alguns anos atrás, o serviço de despertador pelo telefone era executado por pessoas: agora é uma voz sintética que se encarrega de nos acordar... O guichê automático tornou-se o modelo para cumprir as funções sociais mais elementares, e o comportamento dos profissionais segue os moldes de eficiência das máquinas que vêm a substituí-los, executando tarefas que, antes, ofereciam ocasiões de contato, de prazer ou de conflito. A arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações.

Outra importante diferença verificável entre os aspectos da arte atual e os da de outros tempos está na forma e nas motivações de sua busca por parte do público. O observador do passado não buscava apenas o belo, mas muito comumente o belo associado a alguma função secundária, concomitante, como o quadro de recordação familiar ou o quadro como referência histórica ou de história natural, ou ainda a arte como culto e referência religiosa. Quanto a postura do público em relação à arte da contemporaneidade, Bourriaud (2009, p. 66-67) explica que:

A arte de hoje nos leva a enxergar as relações entre o espaço e o tempo de uma outra maneira: aliás, sua principal originalidade deriva essencialmente do tratamento que ela dá a essa questão. [...] quando um colecionador comprava uma obra de Jackson Pollock ou de Yves Klein, ele estava comprando, para além de seu interesse estético, um marco de uma história em andamento. Ele adquiria uma situação histórica. Ontem, quando se comprava um Jeff Koons, o que vinha em primeiro lugar era a hiper-realidade do valor artístico. O que se compra quando se adquire uma obra de Tiravanija, ou de Douglas Gordon, senão um nexa com o mundo concretizado por um objeto,

que determina, por si só, as relações que vêm a se estabelecer com tal nexos: a relação com uma relação?

Decerto que a arte, mais do que poder retratar e expressar o campo das relações humanas, também é capaz de se fazer ela mesma uma relação humana, um canal através do qual o artista pode travar relações com o mundo e diretamente com o seu público.

O artista, ao imprimir no mundo a sua ‘marca’ “[...] oferece pela sua expressividade pictórica todo o seu ser, sem separações entre corpo e espírito, ideia e cor, vida e mundo, consciência e representação (ALVES, 2011, p. 106).

Quando esta postura é assumida, pode-se observar que a arte se transforma em um espaço de comunhão social. O molde que assumirá tal relação, por sua vez, pode ser determinado por uma série de fatores que não só dependem do artista. A contemporaneidade apresenta o fazer, a produção artística, como sendo um ato de múltiplos sujeitos, dos quais apenas uma parte é da autoria que assina a obra e recebe oficialmente os seus créditos. A arte dos tempos atuais demonstra, talvez mais do que nunca, ser realizada com a intenção de só se consumir, só se perfazer enquanto tal, quando completa o circuito de uma via de mão-dupla entre artista e público. Embora não com a ênfase da centralidade da arte atual, Bourriaud (2009, p. 36-37), observa que tal aspecto sempre esteve sugerido na produção artística, e afirma:

A transitividade, tão antiga quanto o mundo, constitui uma propriedade concreta da obra de arte. Sem ela, a obra seria apenas um objeto morto, esmagado pela contemplação. Delacroix já escrevia em seu diário que um quadro bom “condensava” momentaneamente uma emoção que o olhar do espectador deveria reviver e prolongar. Essa noção de transitividade introduz no domínio estético a desordem formal inerente ao diálogo; ela nega a existência de um “lugar da arte” específico em favor de uma discursividade sempre inacabada e de um desejo jamais saciado de disseminação. Jean-Luc Goddard, aliás, insurgia-se contra essa concepção *fechada* da prática artística, explicando que *uma imagem precisa de dois*. Se essa proposição parece retomar Duchamp ao dizer que *são os espectadores que fazem os quadros*, ela vai além ao postular o diálogo como a própria origem do processo de constituição da imagem: *desde seu ponto de partida já é preciso negociar, pressupor o Outro...* Assim, toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional, como o lugar geométrico de uma negociação com inúmeros correspondentes e destinatários. Cremos ser possível explicar a especificidade da arte atual com o auxílio da ideia de produção de relações externas ao campo da arte (em oposição às

relações internas, que lhe oferecem substrato socioeconômico): relações entre indivíduos e grupos, entre o artista e o mundo e, por transitividade, relações entre o espectador e o mundo. Pierre Bourdieu considera o mundo da arte como um “espaço de relações objetivas entre posições”, isto é, um microcosmo definido por relações de força e embates com que os produtores tentam “conservá-lo ou transformá-lo”. O mundo da arte, como qualquer outro campo social, é relacional por essência na medida em que apresenta um “sistema de posições diferenciais” que permite sua leitura.

Fica claro, portanto, que a experiência da percepção estética – tanto aquela que legitima, quanto a que rejeita a arte da contemporaneidade – se dá através de todo um processo relacional. Recusar ou aceitar um determinado modo de manifestação artística significa, antes de tudo, relacionar-se de uma forma aberta ou fechada, direta ou indireta, com o outro. Por isso, quando um apreciador de uma obra passa por ela sem ser de forma alguma afetado, atingido, pode-se dizer que não conseguiu estabelecer com a produção a relação que o artista visava promover. Por outro lado, metade desse processo é de responsabilidade do próprio produtor da arte. A pressuposição da existência do outro se torna o meio e a zona de consumação artística que é comum a todos os envolvidos.

Estas observações são de grande poder elucidativo quando lembramos do fato de que a arte dos dias atuais permanece majoritariamente ignorada pelas salas de aula no Brasil (OLIVEIRA; FREITAG, 2008). Se a educação – por sua própria raiz etimológica *ex-ducere*, do latim, “conduzir para fora” – é uma atividade que visa provocar no aluno uma ampliação de sua esfera de entendimento, consciência e possibilidade de ação, o que se pode pensar do fato de que, quando o assunto é a arte de sua própria época, esse aluno continue fechado em si mesmo, guiando-se perante ela apenas pelos preconceitos que possa formular ao deparar-se com o desconhecido? E, buscando as raízes da realidade que permite tal crítica, qual a função do ensino de artes dentro de todo o mecanismo da educação, como um todo? Como e em que medida deve esta disciplina contribuir com o seu processo, junto às demais disciplinas?

Obviamente, a disciplina artes visuais, sendo uma matéria dotada de independência, há muito já deixou de ser mera ferramenta didática das demais disciplinas. De acordo com os PCNs, o ensino de artes visuais já não visa mais ser uma revisão, em atividades lúdicas, dos conteúdos estudados nas outras matérias, produtora de ornamentos, nem mesmo um puro e simples contraponto aos efeitos

do tecnicismo escolar na formação pessoal (BRASIL, 1997; 2000a, 2000b). Apesar disto, a depender da postura do docente que a representa, esse ensino pode assumir esta ou aquela especificidade e, inclusive, se fazer um rico campo de experiências interdisciplinares, mesmo sendo uma matéria dotada de independência: pensar a disciplina artes visuais como algo fechado em qualquer uma dessas técnicas de assessoria didática seria um erro, pois deixaria subentendida a ideia de que tal matéria simplesmente não existiria se não existissem as demais.

A arte, nesta tessitura,

[...] impõe-se como algo radicalmente diferenciado das outras disciplinas. Nos caminhos da arte [...] aprendemos e nos enriquecemos por caminhos “outros”, e digamos que o caminho inferido é árduo, pois propõe o risco e a disposição de ver a arte como fecundidade [e não como um conhecimento fechado, portador de um significado único e universal] (KONESKI, 2009, p. 85).

Outro pressuposto que vale a pena ser observado e levado em conta, ainda no campo daquilo que a disciplina artes visuais *não* é, é o fato de que, se nem só de uma determinada concepção de beleza, clássica, greco-romana, padronizada, viverão as chamadas artes, também assim será com seu ensino.

Muito claramente, se o ensino de artes visuais não deve voltar-se para a mera ratificação de padrões de beleza pré-estabelecidos, também não pode ser resumida apenas ao desenvolvimento da destreza manual necessária à reprodução desses padrões. Obviamente, o ensino de técnicas não fica vetado à prática docente de tal disciplina, mas o ponto é que, se se resume suas atividades ao ensino de técnicas manuais, não se estaria ensinando arte, em sua essência, mas – na melhor das hipóteses – uma arte mutilada, um recorte usual do que poderia ser o seu ensino. A “[...] arte-educação não significa o treino para alguém se tornar artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas” (DUARTE JR., 1995, p.14).

Tal conjunto de negações pode tornar a questão por demais complexa. Além disso, algo na nossa experiência cotidiana parece mostrar o contrário, ao menos quanto ao que consta no parágrafo anterior. As aulas de arte, afinal, nem sempre foram aquelas em que aprendíamos a pintar com tinta, ou a fazer bonecos de barro

e a exercer outras atividades manuais? O fato é que, as variadas formas de mutilações, de recortes usuais que se pode fazer do ensino de artes, cada um deles parece já ter tido seu período áureo, na história da educação, o período em que foi a 'moda vigente'.

Fica evidente, neste contexto, que o ensino de artes visuais que se perfaz não consiste em nenhuma das atividades mencionadas. Não se trata nem de um instrumento lúdico de recrudescimento do conteúdo apreendido nas outras disciplinas, nem de um processo pelo qual o estudante pode ser inteirado dos padrões estéticos vigentes, nem mesmo de um curso de destreza de trabalhos manuais. Em que, então, consiste um ensino de artes visuais completo, abrangente e que, abarcando a arte em sua inteireza, seja capaz de pôr o estudante em contato com a arte, de modo a poder reconhecê-la, apreciá-la e dialogar com ela, seja quando a vê numa pintura de técnica e de padrões clássicos, seja quando a vê numa obra de Tunga? (figura 17).

Figura 17 – *True Rouge*



TUNGA, 1997

Redes, madeira, vidro soprado, pérolas de vidro, tinta vermelha, esponjas do mar, bolas de sinuca, escovas limpa-garrafa, feltro, bolas de cristal, 1315 x 750 x 450 cm

Fonte: Arquivo pessoal, 2014¹

¹ Este registro fotográfico é resultado de uma das viagens realizadas durante a pesquisa, no exercício de aproximação com a arte dos dias vividos. *Inhotim* - Centro de Arte Contemporânea. Brumadinho-MG.

É importante lembrar, mais uma vez, que a disciplina artes visuais, no Brasil, por apresentar uma vasta possibilidade conteudística, necessita, certamente muito mais do que as outras disciplinas, do constante exercício do planejamento, delimitação e escolha de conteúdos por parte do professor, o que pressupõe uma espécie de 'faca de dois gumes'. Ao mesmo tempo em que este amplo leque de possibilidades acaba tornando a disciplina uma área totalmente vulnerável aos hábitos e aos cacoetes mentais estabelecidos na sociedade em que vivem, dá ao professor que queira construir novas modalidades de interpretação e de fazer artístico uma total liberdade de ação. Enquanto que o ensino da filosofia pode acabar desfazendo nas jovens mentes tendências comunitárias à falácia, por exemplo, e enquanto o ensino das ciências naturais pode contribuir com a lapidação do senso comum irrefletido acerca dos fenômenos naturais, o ensino de arte parece resultar num destino diferente. Não raro, o alunado dessa matéria no Brasil experencia um ensino cuja ênfase destina-se ao desenvolvimento de destrezas manuais, de modo que, em geral, os estudantes se veem incluídos num perfil de aprendizagem que guia as suas produções artísticas através, sobretudo, de técnicas de desenho e pintura, secundarizando o desenvolvimento da percepção artística e o contato com obras de arte (HERNANDEZ, 1999; BARBOSA, 1996; FUSARI; FERRAZ, 2001).

Reverter o histórico cenário metodológico aqui descrito é, certamente, o maior desafio enfrentado por aqueles que se dedicam ao ensino de artes visuais nos dias vividos.

A frequente escassez da arte contemporânea nas salas de aula do Brasil acaba também por se mostrar um relevante sintoma da identidade do fazer artístico de nossos tempos. Tal escassez, ainda, é antes um dos efeitos de um fenômeno mais profundo do que um acontecimento independente e acidental. Antes de sofrer impopularidade na sala de aula, a arte contemporânea é impopular na comunidade fora dela, comunidade esta que compõe a escola, as relações entre as pessoas e as reações gerais frente ao novo. Isto pode até parecer um fenômeno sem precedentes na história da arte, mas não o é. O fato é que trata-se de uma das possíveis variações de um gênero de recusa muito comum na história das manifestações artísticas em geral. Ortega y Gasset (2001) observa que, quando se começa a verificar o desgaste das possibilidades da arte de determinada época e quando – por conseguinte – o fazer artístico começa a apresentar variações autônomas que

acabam por compor novos estilos, este movimento de mudança no perfil da arte, quando ocorre, em geral não é aceito de imediato pelo público. Tomando momentaneamente como objeto de análise a arte em geral (e não só as artes visuais) pode-se observar que a rejeição experimentada por parte da arte contemporânea atual, muitas vezes, é algo que pode ser verificado na história de diversas modalidades artísticas. O autor pontua que:

Com efeito, à impopularidade da nova música corresponde uma impopularidade de igual aspecto nas demais musas. Toda a arte jovem é impopular, não por acaso ou acidente, mas em virtude do seu *destino essencial*. [...] Dir-se-á que todo estilo recém-chegado sofre uma etapa de quarentena e recordar-se-á a batalha de Hernani e os demais combates ocorridos no advento do romantismo. Entretanto, a impopularidade da nova arte é de fisionomia muito diferente. Convém distinguir o que não é popular do que é impopular. O estilo que inova demora certo tempo para conquistar a popularidade; não é popular, mas tampouco é impopular (ORTEGA Y GASSET, 2001, p. 20-21, grifos nossos).

Ao afirmar que tal recusa, tal impopularidade, faz parte do “destino” essencial de toda arte nova, o autor se utiliza do mesmo tipo de oposição entre o temporal e o permanente discutida por Carvalho (2002). Ao fazê-lo, Ortega y Gasset (2001) deixa claro que o que se observa nas reações sociais à arte nova não é um acidente histórico momentâneo – se o fosse, estaríamos hoje lidando com a mesma “mera coincidência” que fez com que a Arte Moderna fosse tão recusada quanto a música romântica, em sua época. O que o filósofo deixa claro é que essa espécie de repetição histórica aponta para um aspecto que não pode ser apenas uma sucessão de acasos históricos idênticos, mas que é algo que deve fazer parte da parcela imutável, eterna, do fenômeno estudado: o fazer artístico.

Sendo a não popularidade – a não aceitação imediata – um fenômeno essencial da arte nova, o tipo, as causas e as motivações gerais da recusa certamente são aspectos temporais, históricos, que variam conforme o tempo. O “destino essencial” que Ortega y Gasset (2001) observa no tipo de arte que se começou a desenvolver, sobretudo, na primeira metade do século XX, parece, como um atavismo, repetir, ecoar a “história essencial” que Carvalho (2002) usa como chave de análise da filosofia e que aqui é utilizado como aspecto revelador da observação da arte. Se é verificado que as formas de arte, ao surgirem, passaram sempre por um período de baixa popularidade, cabe estudar, considerando que toda

época tem a sua “arte contemporânea”, qual seria a peculiaridade que a arte de nosso tempo tem em si mesma, ou seja, qual a sua essência, enquanto característica atemporal, e o que exatamente há nesta essência que causa sua impopularidade específica. Uma parte das causas dessa questão certamente será encontrada no aspecto essencial e comum a toda manifestação artística; a outra parte, por sua vez, apontará para a reverberação histórica, temporal, momentânea daquela arte em específico. Pignatari (1976), analisa o problema através de uma comparação com a rejeição que o cinema causou em algumas pessoas na época em que surgiu como novidade no cenário europeu:

É um divertimento de escravos, um passatempo de iletrados, de pobres criaturas aturdidas por suas necessidades e preocupações... um espetáculo que não exige nenhum esforço, que não supõe nenhuma seqüência nas idéias, não suscita questões, não aborda seriamente nenhum problema, não inflama qualquer paixão, não provoca no fundo dos corações nenhuma centelha, não alimenta qualquer esperança (DUHAMEL, 1930 apud PIGNATARI, 1976, p. 81).

Tal cenário exemplifica uma situação que se aproxima à da arte atual no contexto escolar. Podemos verificar no problema da escassez da arte contemporânea na escola um caráter que não pode ser apreendido pela mera via linear de causa e efeito. Essa situação, na contemporaneidade, apresenta ares de um ciclo vicioso. A comunidade, o homem comum que sempre fora um dos lados do diálogo entre o artista e o mundo, não compreende a arte de seu tempo e por isso não consegue abarcá-la em sua zona habitual de interesse, logo, não raro a rejeita. Tal rejeição, por sua vez, impede que o sujeito chegue sequer a dedicar o seu tempo a essas manifestações artísticas, perpetuando a distância generalizada entre boa parte das populações dos dias atuais e o interesse pelas manifestações artísticas visuais produzidas por seus contemporâneos, ainda que o acesso à arte hoje seja mais fácil do que o de outros tempos.

Tomando-se a arte que se renova, sobretudo, a partir do começo do século XX até os dias atuais, como objeto de análise, é possível perceber, conforme aponta Ortega y Gasset (2001), uma característica que parece ser a base de sua especificidade frente às artes das demais épocas: o processo de desumanização, isto é, a crescente mitigação da atitude artística de simplesmente remeter ao mundo exterior. Praxe em parte das produções de artes visuais de períodos históricos

anteriores, a prática da representação, da figuração do mundo sensível, era o centro de toda arte visual. Por esta centralidade é que o critério de julgamento de uma certa “qualidade” da arte era determinado: uma pintura de paisagem de qualidade seria aquela que mais vividamente causasse no observador a sensação que a visão real daquela paisagem causaria. O problema com esta concepção de função da arte era que ela deixava de fora toda uma gama de ricas possibilidades – até mesmo em matéria de técnicas de pintura, cores e efeitos – que não poderiam representar com realismo nada do mundo material imediato. É que o mundo suprassensível tem um número infinito de combinações de formas, cores e texturas. Quando a ideia é representar apenas aquilo que existe materialmente, apenas aquilo que poderia ser apreendido pelo sentido da visão física humana no mundo exterior, o número de possibilidades se faz consideravelmente menor. Quando, por sua vez, a arte começa a mostrar ao mundo uma dimensão da percepção que só ela lhe pode oferecer, as possibilidades se ampliam formidavelmente.

Este sem dúvidas é um dos importantes aspectos a definir a arte atual. Ela não mais se prende às técnicas de imitação do mundo e do materialmente humano, mas começa a ter uma gama de expressividade cada vez mais transcendente. A vida e a obra do pintor Paul Klee parecem estar irrevogavelmente unidas justamente por este aspecto, sacramentado pela frase do próprio pintor, grafada em sua tumba: “*Je suis insaisissable dans l'immanence*” – “Eu sou inapreensível na imanência”. O pintor da contemporaneidade não é mais necessariamente um sujeito que pinta um ‘campo’ para causar no observador a sensação de ‘ternura e acolhimento’. Ele pinta o próprio acolhimento, – quando pinta –, tal como o vivencia em seu mundo interior, com suas cores e formas puras, para que esta pura sensação seja percebida pelos observadores, evocando na mente de cada um a referência material mais análoga à sua interioridade.

Esta maneira de conceber a expressão visual é o que aproxima esse artista de uma concepção fenomenológica ao lidar com a arte.

Enquanto projeto inicial, esta alteração do centro definidor da arte tem a estrutura de um processo de esvaziamento espiritual, por parte do artista e de sua obra. A arte, que antes era um instrumento de representação do mundo e do humano, passa a buscar a dimensão impalpável da realidade. O princípio de toda arte visual são as formas, as cores, os temas, as texturas. Isso tudo sempre foi usado como uma vidraça através da qual se torna visível algo do mundo. Na arte

nova, o artista passa também a procurar pintar a própria vidraça (ORTEGA Y GASSET, 2001). As cores, as texturas e as perspectivas nunca são aspectos substanciais dos objetos do mundo material que nos cerca, são sempre acidentes, predicados. No mundo platônico da arte visual – aquele onde está a arte antes mesmo de ser expressa –, essa relação se inverte. A cor, a textura, a perspectiva é a substância mesma desta arte. Imaginemos uma produção artística sem cor, sem textura, sem perspectiva e sem formato algum (abstrato ou não). Esta obra existiria? Outra característica da nova arte, portanto, parece ser o fato de ela lidar com a possibilidade de expressão quando não se quer representar nada de puramente material e ordinário. É o mundo interior do artista, tomado em si mesmo e em suas possibilidades de interação com o mundo exterior e com o observador, que ganha o centro aqui. Embora em algumas obras ainda seja possível distinguir representações materialmente ‘conhecidas’ em meio à composição visual, elas já não são mais os temas centrais da grande maioria dos trabalhos expostos nos espaços da arte atual. Trata-se de uma espécie de apelo à arte em si, à arte pura, sobre a qual Ortega y Gasset (2001, p. 29), afirma que:

Embora seja impossível uma arte pura, não há dúvida alguma de que cabe uma tendência à purificação da arte. Essa tendência levará a uma eliminação progressiva dos elementos humanos, demasiadamente humanos, que dominavam na produção romântica e naturalista. E, nesse processo, chegar-se-á a um ponto em que o conteúdo humano da obra será tão escasso que quase não se verá.

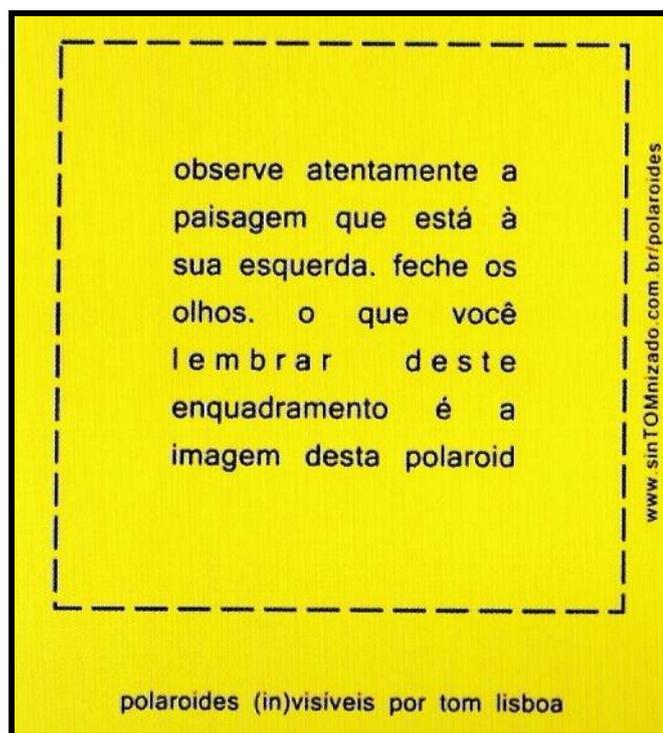
A pergunta que naturalmente surge de tal contexto – e que certamente já foi feita diversas vezes – é a seguinte: se a nova arte, a arte que passa a ser mais verificada no século XX e que inspira a arte de nossos dias, se ela é realizada através de uma linguagem totalmente nova, de um conjunto de representações que já não se usam mais dos elementos meramente apreensíveis pelos sentidos humanos em objetos materiais, quem, então, é capaz de ensinar esta linguagem? Já ficou demonstrado que uma boa parte do público não tem contato com a mesma, e que deste fato deriva a não popularidade embrionária desta nova arte. Se há alguma esperança de a arte dos dias atuais se popularizar não só na sala de aula, mas também na comunidade como um todo, esta esperança reside em fazer com que as pessoas se reconheçam como sujeitos aptos a compreenderem esta nova

modalidade expressiva, e para isto é preciso fazer do professor a peça-chave, o sujeito ativo, o diplomata das relações do público com a arte de seu tempo.

Fala-se, antes de tudo, no professor de artes e não no artista mesmo (cada qual se fazendo um 'tradutor' e um 'facilitador' de suas obras), por um simples motivo, deixado claro por Ortega y Gasset (2001) ao destacar que quem privilegiadamente entende a nova arte é o próprio artista, mas ele não é o único indivíduo a entendê-la, graças ao seu próprio ato de criação. Fosse a arte contemporânea apenas isto, ela não passaria de um caso requintado de autismo. É por isso que tal arte pode ser compreendida para além da individualidade de seu criador. Uma maneira plausível de o observador compreender uma determinada produção de arte, para que consiga transformar tal contato em uma experiência significativa, é se esvaziando e procurando perceber, na obra, dentre outras possibilidades, que tipo de sensação o levaria, ele próprio a elaborar aquilo. Aqui, fica evidente que não só o poder, mas a consequente responsabilidade por tal processo, recai preponderantemente sobre o professor de artes visuais da atualidade, no sentido de promover esse tipo de contato entre aluno e arte.

A necessidade intrínseca de um sujeito participativo capacitado a perfazer todo este trajeto de entendimento certamente faz da arte contemporânea uma espécie de campo de mútua interação entre o artista e o observador, com uma flexível margem de emissão e recepção de ambos os lados. Esta demanda natural não é algo que deva ser tomado como um elemento que diminui o potencial comunicativo de tal arte. Trata-se, na verdade, de um aspecto enriquecedor, já previsto e reabsorvido por muitos artistas contemporâneos. É comum, neste cenário, a figura do artista que deixa em sua obra uma margem de possibilidades para serem interpretadas livremente, mediante a individualidade de cada sujeito (figura 18).

Se para que este convite seja aceito, é preciso que ele seja compreendido (que haja abertura e esvaziamento), e se tal entendimento ainda é algo restrito a uma pequena parcela dos observadores, isto se deve a toda uma tradição da velha postura de se lidar com a arte de uma determinada forma, que se consagrou através dos séculos e que se transformou em hábito. Esse convite, que estabelece uma nova postura como sendo condição para que se compreenda a arte, promete enriquecer em demasia a gama de possibilidades do fazer artístico.

Figura 18 – *Polaróides (In)visíveis*

Tom Lisboa, 2006

Fonte: FLAMBOYANT, 2006

Nota-se, portanto, uma presença viva e pulsante da abordagem fenomenológica tanto na produção como na percepção da arte dos dias atuais. Mas, enquanto que a parte da produção é evidente e manifesta, a faceta da percepção ainda padece de grande parte das dificuldades de que padeceu no começo do século passado. O cenário atual do diálogo apresentado por este tipo de arte – sobretudo no Brasil e mais ainda nas salas de aula – tem o aspecto de um diálogo de mão única. O fenômeno é posto à existência, mas nem sempre é percebido como arte pelo público.

Cabendo aqui lembrar que a arte da contemporaneidade apresenta essa tendência a se fazer uma espécie de “arte fenomenológica”, uma arte que se perfaz num diálogo entre artista e observador – e que portanto exige do segundo uma certa consciência de si como sujeito de perene interação no mundo vivido, de existência participativa –; lembrando de tudo isto, fica claro que, para se chegar a uma maior presença da arte atual na sala de aula, preciso seria que, antes de qualquer tentativa, o professor também se fizesse ele mesmo sujeito ativo da apreensão das manifestações artísticas da atualidade. A formação de um professor – coisa que se perfaz, refaz e se completa na prática diária da função – deve passar a envolver

esse tipo de participação. Só poderá levar a arte da contemporaneidade aos alunos o professor que a tenha primeiramente levado a si mesmo. E é no exercício pessoal de conflito, participação e entendimento que este professor poderá tomar posse dos meios de provocar nos alunos o mesmo processo.

Há quem diga que talvez seja mais fácil conceber a arte da contemporaneidade como sendo complexa demais para ser apreendida por pessoas comuns, que estejam de fora de um ciclo artístico-filosófico muito específico e muito treinado em determinada sensibilidade da percepção. Entre algumas das críticas à arte contemporânea está aquela que diz que suas obras nada mais são do que devaneios amorfos e sem sentido, inacessíveis aos sujeitos, uma regressão da arte à mera garatuja (ROUGE, 2003). Mas tal postura surge do mesmo tipo de limitação que faz com que o árabe, quando ouvido por um brasileiro que nunca estudou a língua, pareça apenas um amontoado de balbucios sem nexos algum. Afinal, diferentemente do que foi colocado no início deste parágrafo, a arte atual muitas vezes está ao redor do sujeito.

Para levar a arte produzida nos dias atuais às salas de aula no Brasil, o ensino de artes visuais precisaria antes passar por um processo de questionamento dos modos de interpretação de imagens naturalizados historicamente. Os enfoques da metodologia deveriam ser voltados para uma reconstrução daquilo que a perspectiva da comunidade em geral ensina às pessoas acerca dessa modalidade de arte e da arte em geral. As possibilidades da arte dos tempos atuais precisariam ser exploradas pelo aluno a partir de um posicionamento ativo. Viabilizar o contato dos estudantes com essa arte e extrair dela significados e sensações é um primeiro passo. E isto pode ser feito até mesmo quando se trabalha com os estilos mais clássicos. Para que o aluno de artes dos dias atuais se relacione com a arte contemporânea, é necessário, primeiro, promover tal encontro em um processo de interação conscientizante.

Ensinar o aluno a receber a arte, mais do que a produzi-la, ensiná-lo a ver não só com os olhos materiais, mas com a completude de seu eu, é um processo necessário a quem lida com a arte aqui tratada. Para que este perfil de ensino possa um dia ser posto em prática, para que assim a arte dos dias atuais seja popularizada dentro e fora da escola, se faz mister que a reflexão pessoal acerca deste problema seja levada primeiro à vivência íntima dos professores.

Tal conclusão, ao interligar a experiência da sala de aula com toda a rica dimensão da vida social fora dela, parece ecoar o jargão já exaustivamente repetido, em sentido direto e inverso, de que “a vida imita a arte”. O leitor que tenha percebido, nas entrelinhas da conclusão desenvolvida, a sugestão desta frase, certamente deve ser levado a pensar neste campo de influência mútua entre a arte atual e todo o terreno da experiência da vida que a compõe, inspira e que com ela dialoga. Trata-se de um raciocínio muito consequencial que leva o interesse da investigação para o campo contíguo ao do problema abordado até aqui. Em que medida, portanto, a arte da atualidade resulta das transformações específicas que a vida comum do nosso tempo traz consigo, abrindo novas possibilidades, e em que medida tais transformações inspiram esta arte atual de modo a fazê-la algo completamente novo no campo das experiências humanas? Conforme já discutido, pensar o que uma espécie tem que a define enquanto tal, significa pensar o que ela tem que a diferencia das outras espécies do mesmo gênero.

A contribuição da arte contemporânea na escola, portanto, vai muito além da dissolução do mecanicismo tão evidenciado no ensino de outros períodos históricos no Brasil. Ela favorece a reflexão sobre o presente, implicando pensar as formas plurais de manifestação da existência humana.

Uma vez que a arte do hoje é uma desconstrução do que por muitos anos perdurou como ‘modelo’ ou concepção de arte, homem, sociedade e cultura, ela denota, em outras palavras, uma desconstrução do modelo tradicional de mundo anteriormente discutido.

Este homem, cujo gênero não mais necessariamente se limita ao que denominamos feminino e masculino, vive, por conseguinte, uma concepção de família que destoa em ‘gênero, número e grau’ daquela preconizada até pouco tempo atrás. Situados num mundo em que o consumo exacerbado prevalece crescente em boa parte do planeta e as possibilidades da comunicação/relação com o outro em tempo real envolve espaços distintos e variados, este homem é, como nunca se viu na história, o resultado de uma vida plural, que desconstrói a cada instante o que há um segundo atrás era legítimo. Corrupção, violência e impunidade, por exemplo, contraditoriamente pulsam e vivem ao mesmo tempo em que os aparatos tecnológicos subsidiam e facilitam ações envolvendo segurança e informação. O conhecimento já não é particularidade da minoria de ontem, dada a acessibilidade oportunizada pela *internet* e outras mídias contemporâneas.

Trata-se de uma época em que as possibilidades da tecnologia e de uma mentalidade geral mais voltada para os direitos individuais trava conflito constante não com forças externas e antagônicas, mas com os desdobramentos internos desses mesmos avanços, figurando aqui as mudanças positivas e os problemas que elas mesmas trazem como sendo nada mais que duas faces da mesma moeda.

Um grande exemplo dessa situação, que certamente pode contar com seus semelhantes nas mais variadas áreas da vida na contemporaneidade é o avanço das tecnologias de comunicação como sendo ferramentas desenvolvidas para, cada vez mais, “aproximar” as pessoas. O homem da contemporaneidade pode ter um telefone conectado à rede mundial de computadores e assim ter uma relação pessoal, conversando diariamente com os mais afastados amigos e parentes do mundo. Ao mesmo tempo, por outro lado, a multiplicidade de focos de atenção que uma única tela carrega em si acaba favorecendo que seu portador fique alheio ao ambiente que o cerca física e imediatamente. Estas tecnologias, torna-se claro, carregam sempre o risco de estarem a aproximar quem está longe, ao mesmo tempo em que distanciam quem está perto.

Outro cenário digno de nota é o que se constrói ao redor do futuro das relações entre povos de línguas diferentes. Os avanços previstos para as próximas duas ou três décadas incluem aparelhos capazes de substituir intérpretes linguísticos e traduzir, de forma rápida e precisa, conversas em tempo real. Ao mesmo tempo em que a superação da necessidade de se aprender outros idiomas representa um evidente avanço na velocidade das comunicações, fica claramente nítido um quadro em que já não mais será feito o esforço de entender outros povos e outras culturas desde dentro de sua própria língua, com todos os seus detalhes e nuances, mas através da tradução imediata, que uma máquina passará a gerar. Fica claro, neste cenário, que o mundo cada vez passa a se comunicar mais, ao mesmo tempo em que – quanto à profundidade da troca cultural – se entende menos.

Obviamente, a arte da atualidade é uma manifestação que surge “dentro” desta realidade temporal e que não raro exerce seu papel “em função” desta realidade temporal. Cabe, neste contexto, indagarmo-nos: como se dá a forma como a arte de nossos dias afeta a vida social que ela encontra pulsante ao redor de si mesma e, mais do que isto, como é o processo pelo qual esta contemporaneidade afeta a arte produzida em seu seio, determinando seus contornos, valores e destinos?

Numa primeira nuance, é notável que a arte contemporânea, como já demonstrado, traz em seu perfil uma certa propriedade de demandar do observador uma ampla exploração dos mais profundos recônditos de seu ser, de sua sensibilidade enquanto ser em interação com o mundo, para só assim poder ser compreendida e abarcada pela percepção. Se tomarmos a arte da contemporaneidade por esta sua característica, podemos com muita justiça afirmar que ela carrega em si a capacidade de provocar no homem da atualidade uma postura curativa, regeneradora, frente aos problemas de alienação pessoal que as tecnologias e as formas da vida social de nosso tempo podem acabar promovendo, como efeito colateral.

Outro contraste que a arte atual oferece frente aos modos de vida do presente é a questão do ritmo temporal com que se vive o cotidiano. Por estarmos integrados a uma época de consumo exacerbado, a produtividade de cada um em sua respectiva área profissional acaba tendo um peso relevante em nossas vidas, determinando, por exemplo, o quanto que o indivíduo vai poder consumir e com que qualidade. A decorrência natural disso é o ritmo geralmente frenético com que se costuma viver a rotina habitual, uma vez que quanto mais bem explorado for o tempo de trabalho, mais possibilidades de ele ser produtivo e rentável e, com isto, mais chances de se obter qualidade de vida material, além de tempo livre. Na prática, 'parar' um ou dois dias na semana pode implicar numa 'correria' frenética, durante todo o resto dela. Mas o que parece apenas um natural processo por meio do qual se garante a subsistência e o descanso, correr para poder parar, acaba por também atrair suas vicissitudes. O ritmo apressado com que, em geral, o homem ocidental constrói a rotina no presente, acaba por contaminar também os momentos nominalmente reservados à 'pausa' e ao 'descanso', de modo que até estes parecem poluir-se com agendas rígidas, tabelas de horários e até mesmo algo semelhante a uma "meta de produtividade", abaixo da qual um feriado pode acabar não sendo considerado divertido ou agradável o suficiente.

Estas contradições da contemporaneidade parecem encontrar na arte do tempo vivido um esforço de redenção. Sendo tal arte algo que necessita ser percebido, antes de poder ser simplesmente nomeado, ela, com frequência, acaba por provocar em quem a observa o efeito de fazê-lo 'parar', sair do ritmo frenético das grandes cidades contemporâneas para poder, num momento de concentração, travar contato profundo, estabelecer um diálogo com a obra que tem diante de si.

Essa propriedade da nova arte, portanto, parece pouco coincidir com os giros e hábitos mais recorrentes da era da informação, o tempo presente. E é justamente por não combinar com este cenário que tal modo de fazer a arte é tão necessário dentro dele.

Vivemos nos tempos da informação rápida, útil, objetiva, clara e, não raro, superficial. E é atrelada a esse vendaval de informação alucinante, em que cada componente se apresenta diante dos demais como que usando placas de identificação imediata, que a arte da contemporaneidade aparece como que na 'contramão'. Recusando-se a ser interpretada por olhadas superficiais, sem participação, a arte atual posiciona-se no mundo como um constante lembrete para que o homem do hoje não esqueça daquela parte de si mesmo que transcende toda a informação organizada em telas.

Neste panorama, o que estamos fazendo, afinal, com essa 'carta branca' de acesso à informação e às coisas do mundo? Afinal, estamos diante de um tempo em que os limites historicamente impostos à expressão da complexidade e pluralidade das manifestações humanas parecem, cada vez mais, se dissolver. Este mundo onde 'quase tudo podemos', parece, por isto mesmo, ser aquele que mais necessita dar atenção ao fenômeno da educação.

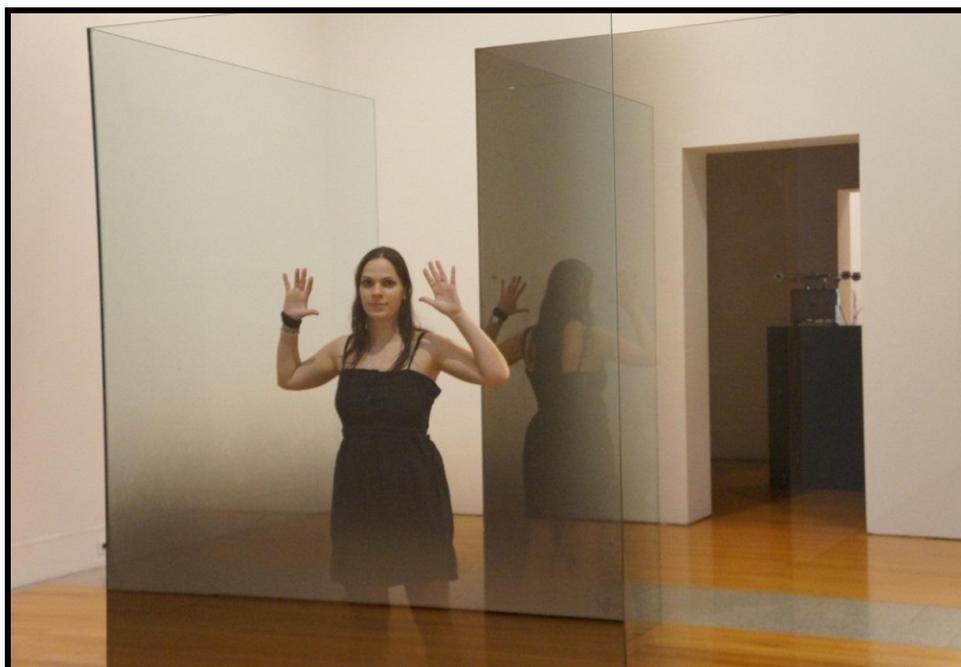
Tornar a arte dos dias vividos assunto de estudo no contexto escolar é descortinar perspectivas de análise deste presente que tanto nos intriga e desafia cotidianamente. Diante disto, fica mais fácil compreender a complexidade sobre o que a arte contemporânea 'fala' em suas manifestações expressivas. O ser humano (figura 19).

Desta maneira, não é incoerente afirmar que a característica da arte atual que mais fala sobre ela é justamente o que ela diz de seus observadores.

Ao realizar a experiência de reunir diversas pessoas, por exemplo, colocando-as diante de uma produção de arte contemporânea e solicitando-as que expressem o que percebem em relação ao objeto diante do qual estão, certamente cada um dos sujeitos irá proferir uma descrição diferente da descrição dos outros acerca do objeto ao qual dirigem a atenção e do qual elaboram suas respectivas interpretações. Afinal, como já demonstrado, uma obra de arte da atualidade não carrega em si as prerrogativas de transmissão de uma mensagem de sentido unívoco, evidente e universal. Naturalmente, cada uma dessas interpretações diz mais sobre o observador que a profere do que sobre o objeto artístico em si mesmo. O que,

então, pode-se dizer que a arte da contemporaneidade carrega em si que ajuda a construir sua definição? É possível, simultaneamente, fazer a mesma pergunta em sentido inverso: o que há em comum, em tão plural conjunto de experiências pessoais dos observadores, que é capaz de ao menos sugerir que eles estão diante do mesmo objeto?

Figura 19 – *Sem título*



Vicente Vitoriano, 2013
Instalação. Acervo do Centro Cultural de Belém, Portugal
Fonte: Arquivo pessoal

Talvez, a resposta mais plausível para esta pergunta esteja na postura que cada um dos observadores precisa assumir para formular suas interpretações. Quando diante de um objeto de arte da atualidade, por mais que cada um possa perceber ali conteúdos completamente díspares entre si (e muitas vezes até díspares daquilo que mais se aproximaria da intenção do artista), o que une todas essas experiências sob a égide de um só tipo de fenômeno é o fato de que, no ato de perceber a obra e interpretá-la, dificilmente os observadores o farão através do protocolar reconhecimento visual de formas concretas que repetem o mundo em sua superficialidade. A expressão “Ah, é uma árvore” dificilmente se encerra desta maneira na observação da arte dos dias atuais. Dito de outro modo, uma árvore,

numa composição artística da contemporaneidade – ainda quando facilmente reconhecível como tal – nunca é “apenas uma árvore” (figuras 20 e 21)².

Figura 20 – *De lama lâmina 1*



BARNEY, 2009

Domo geodésico em aço e vidro, trator florestal, escultura em polietileno de alta densidade
Fonte: Arquivo pessoal, 2014

Figura 21 – *De lama lâmina 2*



BARNEY, 2009

Domo geodésico em aço e vidro, trator florestal, escultura em polietileno de alta densidade
Fonte: Arquivo pessoal, 2014

² As imagens em questão também são registros fotográficos que resultaram de uma das viagens realizadas durante a pesquisa, no exercício de aproximação com a arte dos dias vividos. *Inhotim* - Centro de Arte Contemporânea. Brumadinho-MG.

Ecoa desse fato não só uma abertura do nosso tempo para uma arte que se revela em uma faceta inclusiva, plural, coletiva e ao mesmo tempo idiossincrática; mas também a abertura da arte atual para essa época em que tanto artista como observador acabam por demandar que a subjetividade individual encontre seu espaço não só no cotidiano prático, como também na arte mesma. Enquanto a arte abre possibilidades para os seres humanos que constroem nossa época, esta mesma época, com suas particularidades extra-artísticas, contribui na formação desta nova rede de relações plurais também no mundo da arte.

Até o momento, a denominada contemporaneidade já apresentou alguns desdobramentos internos. O que, no entanto, mantém-se característico até o presente momento – por definição, o mais “contemporâneo” da contemporaneidade – é aquilo que uma sociologia das mentalidades poderia observar como sendo um conjunto de valores mais universalmente aceitos que voltam-se para os direitos individuais. Isto é: no centro do espírito desse tempo aparece a figura do indivíduo. O que pode significar um mero detalhe acaba por se apresentar como um vasto universo de potenciais explorações. O indivíduo que antes se projetava como átomo solto, simples, em meio às multidões que movimentavam a história, mostra-se hoje – sobretudo no que tange a produção artística – como um universo particular de possibilidades a serem experienciadas.

Enquanto homens e mulheres deixavam suas respectivas marcas no mundo de acordo, sobretudo, com suas faculdades de ação exterior, predominou uma postura geral de mais atenção às quantidades, aos agrupamentos, que perde muito a força na atualidade. O rico e plural cotidiano da contemporaneidade mostra-nos o fato de que a repetição, a aglomeração, por mais populosa que seja, pode não ser tão plural quanto uma só personalidade. Absolutamente, não é coincidência que date desta mesma era o aprofundamento dos estudos da psicanálise e outras ciências que têm como objeto de estudo a mente humana, estrutura que tem em seu centro a personalidade.

A arte dessa época não é só um reflexo mecânico de uma série de processos jurídicos de ampliação de direitos ou um conjunto de ilustrações no rodapé da produção científica do dia, mas é, antes, uma consequência natural da abertura a uma vasta gama de novidades que cerceia o campo da experiência humana.

Hofmannsthal, Karg e Bebenburg (2008) muito acertadamente observaram que nada está na realidade política de um país que não esteja antes na sua

literatura. Como de praxe, para os efeitos de análise do problema desta tese, pode-se substituir o termo 'literatura', observando o quão mais ampla ficaria a observação se passamos a entender este termo como apenas uma das possíveis musas representantes de todas as demais formas de manifestação artística. Diante disso, talvez seja um exagero afirmar que a contemporaneidade; com suas metrópoles superpopulosas e seus sofisticados aparatos de comunicação, com suas facilidades do conhecimento informatizado, seus governos democráticos e com os problemas específicos que todos esses benefícios criam por si mesmos; talvez seja insuficiente falar que toda essa época seja um fruto de uma nova forma de fazer a arte. Por outro lado, parece igualmente insuficiente supor que toda essa arte tão pujante e criativa seja apenas subproduto de novos inventos tecnológicos ou novas formas de organização burocrática da administração pública. Certamente, o que ocorre é uma troca de mão-dupla que se renova constantemente. O que é complexo demais para ser explorado a fundo, em contraposição, é a totalidade dos pontos em que esta arte afeta a vivência social desta época e os pontos em que o contrário é o que ocorre.

A existência de um terreno fértil e de influência de mão-dupla protagonizado pelo modo de viver e pela arte de determinado período é algo que já foi até mesmo historicamente verificado. Na atualidade, porém, essa cadeia de trocas se torna mais densa, e ao mesmo tempo mais firme, na medida em que a arte, concomitantemente, recebe influência dos valores constituintes da mentalidade geral da contemporaneidade e se constrói a si mesma como um campo que em muitos casos se coloca justamente como uma antítese, uma espécie de espaço regenerativo capaz de lançar artista e observador, enquanto protagonistas de um rico diálogo, a uma esfera de experiência que se encontra para além das vicissitudes e contradições de seu tempo. Apenas este atributo já constitui algo que caracteriza como arte este conjunto de manifestações da atualidade, refutando seus críticos mais ácidos. O aspecto atemporal de toda arte, a capacidade de levar quem dela usufrui a um interregno que transcende a temporalidade em suas mais sutis nuances, está presente na arte contemporânea de forma mais que evidente.

A observação de todos esses aspectos permite que seja evocada, também no nosso tempo, uma pergunta cuja resposta é uma espécie de 'camaleão' que se renova a cada época pela qual a humanidade passa sobre a Terra: qual é a importância da arte?

No caso da arte da contemporaneidade, nota-se um delicado processo: a crescente conquista dos direitos individuais que deram a tônica da mentalidade dominante de nossa era passa a esbarrar em uma série de contradições internas que por sua vez acabam por prejudicar muito do aspecto pessoal, individual do sujeito que vive a atualidade. É que as potencialidades individuais parecem ter-se desdobrado em várias direções possíveis, gozando de liberdades até então inéditas, mas ocorre que apenas algumas dessas possibilidades particulares foram engrenadas na mecânica produtora do cotidiano. As demais possibilidades do sujeito, hoje, se veem negligenciadas por uma dinâmica social e de consumo muito específica e delimitada. Nesse contexto, o contato com a arte que requer do ser a desaceleração, desafiando-o a 'decifrá-la', perceber sutilmente uma mensagem que não lhe chega de bandeja, em uma tela de LED, mas que, para ser compreendida, precisa ser investigada não só com mente e intelecto, mas não raro com todos os sentidos do ser; tal contato tem a importância de salvaguardar ao homem atual aquele conjunto de potenciais que a contemporaneidade lhe deixou de herança e que são provenientes do mais íntimo reduto do seu ser, mas que, de outro modo, estariam – contraditoriamente – esquecidos e soterrados pela própria contemporaneidade. É neste contexto que a arte contemporânea é importante na escola, porque é importante fora dela. Afinal, é

[...] uma arte inteiramente ligada à vida, ao cotidiano, que reflete o que estamos vivendo [...]. Essa arte é um campo expandido onde os conceitos, os temas, os materiais, as formas e os meios podem ser abordados de forma ampla. Ela é um reflexo da sociedade, com suas preocupações, satisfações, desejos e sentimentos e por isso tão importante ser alvo de discussão em sala de aula (TESCH; VERGARA, 2012, p. 1).

O sujeito dedicado ao ensino de artes visuais que se desdobra em sintonia com a realidade do mundo vivido pelos integrantes do contexto escolar, portanto, confere sentido à presença da arte contemporânea no mundo, ao 'trazê-la' para a sala de aula. Mais do que isto, confere sentido ao próprio mundo e ao próprio sujeito que com ela se depara.

CONCLUSÃO

Ao partir de uma constatação – o problema da escassez da arte contemporânea, via de regra evidenciado no ensino de artes visuais no Brasil, e suas implicações – e da construção de um objetivo que respondesse à pergunta base desta pesquisa – a que se deve tal cenário? –, busquei compreender o que ignorava. Afinal, segundo Freire (2011), pesquisar, antes de tudo, é assinar atestado de ignorância sobre determinado assunto.

Ao assumir essa estimulante empreitada, foi necessário manter em mente que [...] “a pesquisa não é a transmissão de dados especializados, mas, em termos de estilo e de conteúdo, um catalisador para a consciência crítica” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 157).

Conferir aos meus escritos um caráter que se aproximasse do que é defendido por Denzin e Lincon (2006), frente à investigação de um tema ainda tão pouco explorado no cenário acadêmico nacional, foi indubitavelmente um grande desafio.

Em se tratando de artes visuais, aquelas que transgrediram o institucionalizado foram – ao menos de início – historicamente rechaçadas no âmbito artístico. Logo, a baixa popularidade a que me refiro em relação à arte contemporânea, não é uma especificidade dos dias vividos.

Observa-se que a arte atual normalmente não é compreendida pelo público geral porque costuma carregar consigo uma maneira expressiva diferente da que é utilizada por estas pessoas, culminando com a necessidade de uma reavaliação sobre os modos dos quais nos utilizamos no processo de interpretação visual.

Esta reeducação do modo de ver, entretanto, não alude àquela que diz respeito à ‘educação visual’ proposta por metodologias positivistas sustentadas por um conjunto de códigos passíveis de leitura, na expectativa de se estabelecer uma universalidade no modo de olhar as artes visuais. Ao contrário, a reeducação visual referenciada quando tratamos do tipo de produção artística em pauta tange ao exercício do esvaziamento e suspensão de pré-conceitos humanos, para que, só assim, a sensação pura evocada por determinadas obras possam emergir nos sujeitos.

Trata-se, em primeira instância, de um exercício fenomenológico, logo, filosófico, perante a arte. A escassez da arte visual contemporânea na escola,

portanto, depõe em igual medida sobre a escassez da atitude filosófica perante o hoje.

O público ainda ignora o fato de que não há uma maneira correta de se interpretar essa arte 'diferente', mas diferentes maneiras de se relacionar com a mesma arte, ainda que o artista tenha uma intenção. Dito de outro modo, trata-se de fazer o caminho inverso daquele naturalizado academicamente, que pressupõe a decodificação de signos (PIGNATARI, 1976).

Observa-se, aqui, que esse tipo de relação proposta pela arte atual destoa daquele praticado nos períodos históricos anteriores. Segundo Rajah (2003, p. 176, grifos do autor), "O 'FAVOR NÃO TOCAR' dos museus de arte é solapado na conectividade 'POR FAVOR INTERAJA'".

O autor explica que o significado desse tipo de arte não se encontra mais, exclusivamente, nas intenções do artista, mas, também, nas interpretações do observador, de modo que a produção de significado está localizada no processo dinâmico que integra produção e interpretação. Dito de outro modo, a arte dos dias atuais 'abre' um espaço de coautoria para o público, o que faz dela uma dimensão passível de diferentes interpretações no exercício do olhar. É fato que este olhar, também, revela o ser que o detém. Daí certamente deriva o rechaço de parte do público com esse tipo de arte: ela propõe uma forma oposta de olhar em relação àquela preconizada pelos gregos na Antiguidade Clássica, onde a ênfase desse processo não estava na relação dinâmica entre artista-produção-público, mas na relação direta. A surpresa ou rechaço do público quando se vê diante deste convite da arte contemporânea, 'fala', muito certamente, do despreparo ou falta de familiaridade que carregamos em lidar com o presente, com nós mesmos.

Neste contexto, a escassez do ensino de artes visuais contemporâneas na escola contribui significativamente com tal despreparo.

É importante destacar que o desafio de pensar a frequência do ensino de arte visual contemporânea e suas implicações – ou seja, pensar o estado presente da arte, a contemporaneidade – não se limita à esfera artística. Conforme Eagleton (2005, p. 17):

[...] Não faz muito tempo, em algumas universidades tradicionalistas, ainda não era permitido pesquisar sobre autores que estivessem vivos. Isso resultava num grande incentivo para enfiar uma faca entre as costelas de alguém numa noite de neblina, ou um notável teste de

paciência se seu romancista predileto tivesse uma saúde de ferro e apenas 34 anos de idade. Você certamente não poderia pesquisar qualquer coisa que visse a sua volta todos os dias, pois, por definição, isso não merecia ser estudado [...].

Cabe, neste cenário, explorar esta maneira expressiva diferente da arte: ela é o que marca a diferença específica entre si mesma e a arte de outras épocas.

Afinal, é uma situação totalmente plausível nos dias atuais depararmos com uma produção de arte que não está à venda, não serve para 'colocar na parede', elaborada 'ontem pela manhã', cujo artista é 'fulano de tal' e o título da obra é '*sem título*'. Estamos preparados para lidar com isto que não consta e, muitas vezes, não 'cabe' no formato de um livro, pressupondo uma outra maneira de acesso e de inteiração?

O desafio vivido pelas pessoas que se veem diante da arte visual contemporânea revela, portanto, o desafio de se pensar o presente no momento em que ele acontece e de se reconhecer na posição de sujeito ativo desta ação que é tratada como um desafio porque nos tira da zona de conforto imposta pelo distanciamento temporal que estamos acostumados a viver quando buscamos analisar os fenômenos do passado.

É papel da educação, da escola, dos professores e de todos os envolvidos com o ensino de artes visuais viabilizar as condições necessárias para que o interesse pela expressão artística dos dias vividos e pela discussão do presente seja fomentado nos sujeitos desde cedo.

No que concerne à discussão geral deste estudo, uma reflexão se faz possível a partir do questionamento: há ensino quando não há aprendizado? Ou, ainda, há homem sem mundo, professor sem aluno ou arte sem público?

Ensino-aprendizado, homem-mundo, professor-aluno, arte-público, são itens explorados no diálogo construído nesta tese.

Considerando os atributos humanos do ser aqui implicado, convém lembrar que o ensino só se constitui enquanto tal quando há aprendizado. Dito de outro modo, ainda que haja a intenção de ensinar, não podemos considerar como ensino aquilo que não foi aprendido. Do mesmo modo podemos conceber a relação homem-mundo, professor-aluno, artista-público, dentre outras.

Assim, tratar do ensino implica no aprendizado, pensar no homem evidencia o reconhecimento do mundo, falar do professor pressupõe a existência do aluno e discorrer sobre a arte é conceber a presença de um público.

O que não paramos para pensar, contudo, é que muitas vezes compreendemos esses elementos de modo limitado, tendendo a relacioná-los como itens extremos e/ou opostos entre si, esquecendo que integram possibilidades de uma mesma substância, ou 'faces da mesma moeda', e, ainda, sem considerar a importância do que existe entre um 'polo' e outro.

Esse raciocínio estabelece um ponto de convergência com o pensamento de Merleau-Ponty (2014d), que concebe o cartesianismo dessas polaridades como algo muito superficial sob a perspectiva fenomenológica. Isto porque a grandeza parece residir em sabermos reconhecer não apenas a importância de cada um desses extremos aparentemente opostos, mas, principalmente, em conscientizarmo-nos da importância de transitar entre um e outro.

De acordo com Silva (2011), é sob este enfoque que a fenomenologia sugere elementos para uma reflexão mais efetiva e engajada sobre a educação escolar, uma vez que ela parte da premissa de que teoria e prática, ensino e aprendizagem, são indissociáveis.

Fazer-se professor ou aluno de arte visual contemporânea pode ter o mesmo grau de importância no mundo vivido. Cabe a nós a identificação do momento de colocar em prática cada um desses potenciais.

Talvez caiba aqui indagar: quando nasce o professor? Enquanto ensina ou enquanto aprende?

Ora, se considerarmos o ensino como a constatação do aprendizado, ser professor de artes visuais é atributo daquele que já promoveu o aluno. Em outras palavras, o professor não precede o aluno, ele se constitui enquanto tal justamente no momento exato em que 'nasce' o estudante. Dito isto, cabe ao professor de artes visuais o exercício constante de 'suspender' o seu lado docente e vestir o 'aluno' para perceber a arte do presente e, só então, voltar professor. Este trânsito é o que posiciona professores, alunos e artes visuais como partes de um todo integrado, num processo de deslocamento constante.

Retomando o assunto iniciado na Introdução desta pesquisa, a cada dia que passa mais me convenço de que o processo de escrita é uma espécie de 'extensão de si mesmo'. A propósito, escrevemos com todo o corpo, pressupondo um

processo que carrega consigo repertórios cognitivos e culturais. Por este motivo, ao 'concluir' este trabalho, fica mais forte a percepção de que os meus escritos começam muito antes do ato físico de escrever, bem como terminam muito após o mesmo. Neste contexto, convém indagar: com quantas horas se faz uma tese?

Coração pulsante e um pensamento que grita: – Com a vida inteira!

REFERÊNCIAS

Referências textuais

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: ARGOS, 2009.

ALVES, Fabíola. A reflexão estética de Merleau-Ponty: quando filosofia dialoga com a história da arte. In: CICLO DE INVESTIGAÇÕES DO PPGAV, 6, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2011. p. 100-111.

ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. 3. ed. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ARAÚJO, Anna. **Encruzilhadas do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Percursos históricos e desigualdades geográficas nos cursos superiores brasileiros de formação de professores de artes visuais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 18, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 3150-3162.

_____. Políticas educacionais para o ensino de artes no Brasil. In: GUIMARÃES, Lêda (Org.). Trama. Goiânia: FUNAPE, 2012. p. 9-38.

_____. Sobre o olhar – A percepção fenomenológica em Merleau-Ponty. Disponível em: <file:///C:/Bianca/Doutorado/Tese/Livros%20e%20Textos/FiloCom.html>. Acesso em: 11 nov. 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Forense Universitária, 2014.

ARGAN, Giulio. **A arte moderna**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2007.

_____. **Metafísica**. Tradução (grego-italiano): Giovanni Reale; (italiano-português): Marcelo Perini. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2013. 2 v.

_____. **Poética**. Tradução: Eudoro de Sousa. 5. ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1998.

BARBOSA, Ana. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____ (Org). **Arte educação contemporânea**: Consonâncias Internacionais. Tradução Martin Grossmann e Maria Inês Amoroso. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana; COUTINHO, Rejane. **Ensino da arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP, 2011.

BICUDO, Maria. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-28.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9394, 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio**. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio - Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1997.

BRENTANO, Franz. **Psychology from an empirical standpoint**. Tradução: C. Antos, D. B. Rancurello, Terrell e L. McAlister Linda. Londres: Routledge & Kern Paul, 1973.

BRINGHURST, Robert. **Elementos do estilo tipográfico - versão 3.0**. 2. ed. Tradução: André Stolarski. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

CARVALHO, Olavo. **História das histórias da filosofia**. São Paulo: É Realizações Editora. 2002. (Coleção História Essencial da Filosofia, aula 1).

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

CHAUI, Marilena. Merleau-Ponty: a obra fecunda. **Cult**, São Paulo, ano 11, n. 123, p. 1-9, ago. 2008.

CHAUI, Marilena. Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: _____. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002, p. 467-493.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Massangana, 2006.

COELHO JR., Nelson; CARMO, Paulo. **Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência.** São Paulo: Escuta, 1992.

COHN, Greice. O ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte. *In: Encontro da associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)*, 2009, Salvador. Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 3319-3333.

COSTA, Marisa. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In: COSTA, Marisa (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

COUTINHO, Rejane. Como se formam professores de Arte? **Jornal UNESP**, São Paulo, Maio. 2006. Opinião. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/211/opinio.php>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** Tradução: Maria José J. G. de Almeida. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Ivonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens.** Tradução: Martin Grossmann e Maria Inês Amoroso. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** Tradução: Maria Ermantina Galvão. WMF Martins Fontes: São Paulo, 2001.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem.** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2013.

_____. **O que vemos, o que nos olha.** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DUARTE JR., João. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 2003.

DUBUFFET, Jean. Empreinte. In: DUBUFFET, Jean. **L'homme du commun à l'ouvrage**. Paris: Gallimard, 1973, p. 231.

DUMAS, Alexandre. **Napoleão**: uma biografia literária. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

EAGLETON, Terry. Depois da Teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. In: **A política da amnésia**. Tradução: Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 13-39.

EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. Teoría posmoderna: cambiar concepciones del arte, la cultura y la educación. In: **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003. p. 39-97.

FARIAS, Agnaldo. **Arte e vida**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 53, p. 225-235, maio-ago. 2010.

FISCHER, Rosa. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FLAMBOYANT. Salão nacional de arte de Goiás. **6º prêmio Flamboyant**: Brasil mostra sua arte. Goiânia, 2006. p. 39.

FLORENZANO, Maria. **O mundo antigo**: economia e sociedade. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Tradução: Vilém Flusser. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FONTES FILHO, Oswaldo. A matéria em obra ou a filosofia em manchas de tinta. **Artcultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 71-83, jan.-jun. 2006.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas. O "Ratio Studiorum"**. Tradução: Leonel Franca. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUSARI, Maria; FERRAZ, Maria. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George e BAUER Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Cuareschi. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOMBRICH, Ernst. **História da arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONÇALVES FILHO, Antonio. O espírito de Merleau-Ponty. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 23 maio 2004. Caderno 2.

HEGEL, Georg. **Fenomenologia do espírito**. 7. ed. Tradução: Paulo Menezes. Petrópolis: Vozes, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005a, p. 21-42.

_____. **Catadores da cultura visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Tradução: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?” **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 30. n. 2, p. 9-34, jul./dez. 2005b.

HOBBSAWM, Eric. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. Tradução: Donaldson Magalhães Garschagen. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. Do Feudalismo para o Capitalismo. In: SWEEZY, Paul (Org.). **A transição do Feudalismo para o Capitalismo**. 3. ed. Tradução: Isabel Didonnet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOFMANNSTHAL, Hugo; KARG, Edgar; BEBENBURG; Von. **Intercambio Epistolar**. Tradução: Marciano Villanueva Salas. Valencia: Pre-Textos, 2008.

HUIZINGA, Johan. **O outono da Idade Média**. Tradução: Francis Petra Janssen. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Tradução: Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

HUSSERL, Edmund. **Conferências de Paris**. Tradução: Artur Morão e António Fidalgo. Lisboa: Ed. 70, 1992.

_____. **Ideés directives pour une phenomenologie**. Paris: Gallimard, 1950.

JIMENEZ, Marc. Pós-modernidade, filosofia analítica e tradição europeia. *In*: ZIELINSKY, Mônica (Org.). **Fronteiras**: Arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 55-88.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5. ed. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. São Paulo: Martin Claret, 2009.

_____. **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KLEIN, Luiz Fernando. Prefácio. *In*: MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas**: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus [1599] - Regime escolar e curriculum de estudos. Lisboa: Esfera do Caos, 2009, p. 15-16.

KONESKI, Anita. A estranha 'fala' da arte contemporânea e o ensino da arte. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 1. n. 1, p. 73-88, mar./jun. 2009.

LAMBERT, Jean-Henri. **Nouvel Organon**: Phenomenologie. Paris: Vrin, 2002.

LECHTE, John. **50 pensadores essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. Tradução: Fábio Fernandes. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

LEROI-GOURHAN, André. **Pré-História**. Tradução: Joaquim João Coelho da Rosa. São Paulo: Pioneira/USP, 1981.

LIMA, Henrique; RODRIGUES, Edvânia. (Orgs.). **O ensino de artes visuais**: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: GRAFSET, 2009.

LOPES, José. Ratio Studiorum: um modelo pedagógico. *In*: MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas**: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus [1599] - Regime escolar e curriculum de estudos. Lisboa: Esfera do Caos, 2009, p. 37-51.

LOYN, Henry (Org.). **Dicionário da Idade Média**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

MACEDO, Neusa. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Loyola, 1994.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual. Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, p. 65-79, dez. 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A dúvida de Cézanne. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2014a. p. 126-152.

_____. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: _____. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2014b. p. 57-125.

_____. **A natureza**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. O olho e o espírito. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2014c. p. 10-56.

_____. **O olho e o espírito**. Tradução: Marilena Chaui. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2014d.

_____. **O visível e o invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas**: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus [1599] - Regime escolar e curriculum de estudos. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

MITCHELL, William. Não existem mídias visuais. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **Arte, ciência e tecnologia**: passado presente e desafios. São Paulo: UNESP / Itaú Cultural, 2009. p. 167-177.

MURPHY, Stephen. **The gift of immortality**: myths of power and humanist poetics. Madison: FDU Press, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Twilight of the Idols**. Indianapolis: Hackett Publishing, 1997.

O MÉTODO pedagógico dos jesuítas - O "Ratio Studiorum" - Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. Raimundo Martins (Org.). **Visualidade e educação**, Goiânia, n. 3, p. 117-130, 2008.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. Tradução: Ricardo Araújo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAINEL LATTES. Evolução da Formação de Mestres e Doutores no Brasil. Extração de dados da base de Currículos Lattes. Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/painelLattes/evolucaoformacao/>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

_____. **A teoria das ideias**. São Paulo: Hunter Books, 2013.

PEIXOTO, Adão. A origem e os fundamentos da fenomenologia: uma breve incursão pelo pensamento de Husserl. In: PEIXOTO, Adão (Org.) **Concepções sobre fenomenologia**. Goiânia: UFG, 2003. p. 13-31.

PIGNATARI, Decio. **Informação - linguagem - comunicação**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2004.

RAJAH, Niranjan. Entre arte e ciência: tecnologia de internet e arte baseada na rede. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 167-180.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

REY, Sandra. O processo como cruzamento de procedimentos: considerações sobre as relações de produção da arte contemporânea. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 16, 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSENBERG, Harold. Desestetização. In: BATTCKOCK, Gregory (Org). **A nova arte**. Tradução: Cecília Prada e Vera de Campos Toledo. São Paulo: Perspectiva, 1975. p. 226-240.

ROUGE, Isabelle. **A arte contemporânea**. Lisboa: Inquérito, 2003.

SARTRE. Jean. **Situations III**. Paris: Gallimard, 1949. p. 194.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: para além da teoria da 'curvatura da vara. 1983.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCRUTON, Roger. **Beauty**. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 17-18.

SHUSTERMAN, Richard. Transformando a arte e a filosofia. In: ZIELINSKY, Mônica (Org.). **Fronteiras**: Arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 123-132.

SILVA, Claudinei. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./jul. 2011.

TESCH, Josiane; VERGARA, Clóvis. Arte contemporânea no espaço escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 9, 2012, Caxias do sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

VALENÇA, Kelly. **Arte contemporânea na formação de professores**: um estudo com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

ZIELINSKY, Mônica. Introdução. In: ZIELINSKY, Mônica (Org.). **Fronteiras**: Arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 9-18.

Referências imagéticas

BARNEY, Matthew. **De lama lâmina**. 2009. 1 Instalação, domo geodésico em aço e vidro, trator florestal, escultura em polietileno de alta densidade. Inhotim - Centro de Arte Contemporânea. Brumadinho.

BITTENCOURT, Caroline. O padrão de beleza e suas consequências. Fotografia. 2011. Programa Xeque-Mate. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-59rg7NTyaXw/TcLcougKBjI/AAAAAAAAABzM/_epc9aBL8cA/s320/modelo+magra.jpg>. Acesso em: 22 nov. 2014.

BRINQUEDOS. Arquivo pessoal. Projeto gráfico digital. 2009.

CÉZANNE, Paul. **Mont Sainte Victoire**. 1885-87. 1 pintura, óleo sobre tela. National Gallery of Scotland. Edinburgh. Disponível em: <http://de.wikipedia.org/wiki/Paul_C%C3%A9zanne#/media/File:Paul_C%C3%A9zanne_106.jpg>. Acesso em: 11 mar. 2015.

DUCHAMP, Marcel. **Fountain**. 1917. 1 urinol de porcelana, 36cm x 48cm x 61cm. Museu Tate. Londres. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

EYCK, Jan Van. **Madonna of Chancellor Rolin**. 1436. 1 pintura, 66cm x 62cm. Museu do Louvre. Paris. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Madonna_of_Chancellor_Rolin#mediaviewer/File:Jan_van_Eyck_070.jpg. Acesso em: 10 nov. 2014.

FRAGONARD, Jean-Honoré. **Les hasards heureux de l'escarpolette**. 1767-1768. 1 pintura, 82cm x 65cm. The Wallace Collection. Londres. Disponível em: <<http://art.mygalerie.com/lesmaitres/jhfragonard/fragonard7.html>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

FRANCO, Siron. **Salvai nossas almas - Série céσιο**. 1999. Técnica mista. Goiânia. Disponível em: Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/imagens/artebr/02_natureza.pdf>. Acesso em: 17 maio 2012.

MALHADO, Maxin. **Dejunto**. 2003. Entulho. Salão nacional de arte de Goiás. 3º prêmio Flamboyant: Brasil mostra sua arte. Goiânia, 2003.

MULHER + cerveja = poder de persuasão. Imagem digital. Campanha publicitária da cerveja Skol. 2012. Revista Velha. Disponível em: <<https://revistavelha.files.wordpress.com/2012/09/skol.jpg?w=276&h=371>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

PEPSICO: Sociologically speaking... Imagem digital. Campanha publicitária do refrigerante Pepsi. Disponível em: <http://pepsisoc.synthasite.com/resources/pepsi_football.jpg>. Acesso em: 22 nov. 2014.

PINTURA egípcia. Idade Antiga, XVIII dinastia, séc. XVI a.C. 1 pintura. Egito. Disponível em: <http://www.bepeli.com.br/artes/arte_egipcia/deuses.jpg>. Acesso em: 10 nov. 2014.

POLICLETO. **Doríforo**. séc. V a.C. 1 escultura em mármore, 2,12m. Museo Arqueológico Nacional de Nápoles. Disponível em: <http://minisite.museoreproduccionesbilbao.org/GreziarSimmetria/es/canon_policleto.html>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SALCEDO, Doris. **Space is the place**. 2010. Empilhamento de 1600 cadeiras. Disponível em: <<http://livedrealities.wordpress.com/2010/03/17/doris-salcedo-space-is-the-place/>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SANTOS, Luciana. **Isto é arte pode pisar**. 2000. 1 Instalação; capacho sintético. Salão nacional de arte de Goiás. 6º prêmio Flamboyant: Brasil mostra sua arte. Goiânia, 2006.

TUNGA, **True Rouge**. 1997. 1. Instalação, redes, madeira, vidro soprado, pérolas de vidro, tinta vermelha, esponjas do mar, bolas de sinuca, escovas limpa-garrafa, feltro, bolas de cristal, 1315 x 750 x 450 cm. Inhotim - Centro de Arte Contemporânea. Brumadinho.

VITORIANO, Vicente. **Sem título**. 2013. 1 Instalação. Vidro e projeção. Acervo do Centro Cultural de Belém. Belém.