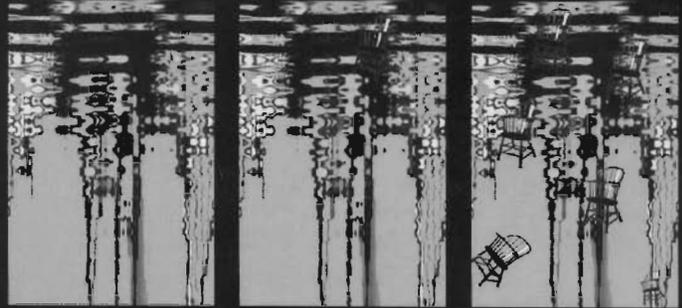


Tópicos Utópicos



ANA MAE BARBOSA

EDITORA
C/Arte



Τόπος Utóπος

Ana Mae Barbosa

Belo Horizonte
1998



Editora C/Arte (2007-2ª Reimpressão)

Editor: Fernando Pedro da Silva

Conselho Editorial: Antonio Eugênio de Salles Coelho
 Eliana Regina de Freitas Outra
 Lucia Gouvêa Pimentel
 Marília Andrés Ribeiro
 Marília Navais da Mata Machado
 Otávio Soares Oulci
 Regina Horta Ouarte

Revisão: Maria Lúcia Gonçalves Ribeiro

Ficha Catalográfica: Maria Holanda Vaz de Mello

Projeto Gráfico da Capa: Jorge Padilha

Ilustrações da Capa: "Tríptico" de Ana Amália, 1997

Projeto Gráfico do Miolo: Jefferson A. Vieira

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, armazenamento ou transmissão de partes deste livro, através de quaisquer meios, sem prévia autorização por escrito.

Direiros exclusivos desta edição:

Editora C/Arte

Av. Guarapari, 464

Cep 31560-300 - Belo Horizonte - MG

PABX: (31) 3491-2001

com.arte@comartevirtual.com.br

B238t Barbosa, Ana Mae, 1936-
 Tópicos Utópicos/Ana Mae Barbosa.-
 Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
 200p.: 33il. p&b - (Arte & Ensino)
 ISBN: 978-85-87073-55-6
 1. Arte - Estudo e ensino 2. Arte e educação.

COO: 707

CDU: 7.071.5

INTRODUÇÃO	11
ARTE COMO CULTURA E EXPRESSÃO	13
1 - Cultura e ensino da arte	13
2 - A arte e a experiência segundo John Dewey	21
3 - Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular	30
4 - Mário de Andrade e a arte-educação (anexos: As escapatórias do amor e Pintura e assunto)	52
5 - Citação de imagens	65
6 - De Gauguin à América Latina	68
A ECOLOGIA DA DIVERSIDADE	79
7 - A multiculturalidade de que se precisa no Terceiro Mundo	79
8 - A multiculturalidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 97/98	89
9 - A multiculturalidade da arte e do museu	98
10 - Educação e meio ambiente	114
11 - Aprendendo a ver - Eileen Adams	126
O VISUAL E O VERBAL	137
12 - Leitura da imagem no vestibular	137
13 - A imagem verbalizada de Barbara Kruger	140
14 - A palavra imágica	143
15 - Além do visual-verbal. Oswald: um olhar multidisciplinar	147
ENTREVISTAS SOBRE MULHERES, ARTE E ENSINO	151
16 - Tuneu aprendendo com Tarsila	151
17 - Yolanda Mohalyi	166
18 - Seonaid Robertson	169
UMA REFLEXÃO SOBRE A ARTE NA UNIVERSIDADE	195

Para Claudia Toni e Glauca Amaral, pelos 15 anos de amizade sempre fiel e adequadamente resignificada, à medida que se transformam nossas vidas.

*To Mary! De Jong and Pat 5tsbr who helped me to understand
the Posfeminis»: Of the 90's.*

Para João Alexandre que se tornou muito mais interessante e até mais feminista depois que se aposentou .

Para minhas / meus amigas/ os que se tornaram alunas / os de pós-graduação e para @s alun@s que se tornaram amig@s, em especial Lucia Pimente! que me obrigou a publicar este livro.

O segundo livro da Coleção ARTE & ENSINO - *TÓPICOS UTÓPICOS* - traz o mais importante nome da arte-educação brasileira da atualidade. ANA MAE BARBOSA dispensa apresentação, pois, além da grande produção de literatura na área, tem uma atuação marcante junto aos órgãos associativos nacionais e internacionais.

Este volume é uma coletânea de textos polêmicos publicados em várias épocas, principalmente quando Ana Mae esteve à frente da Direção do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, e que despertam discussão e novas buscas, como é do feitio da Coleção.

São textos esparsos no tempo de escrita, mas que se tornam presentes no tempo deste livro. Algumas palavras tiveram que ser reconduzidas ao tempo passado. Outras já nasceram no presente. Mas todas estarão, certamente, no futuro das conversas entre os arte-educadores e demais pessoas interessadas em percorrer os caminhos do conhecimento e da inovação fundamentada.

A variedade dos temas e as linhas de abordagem visam ser incentivadores e facilitadores de reflexões sobre teoria e prática do ensino de arte. O agrupamento em blocos temáticos apenas formula um roteiro para leitura, não representando uma seqüência obrigatória.

A Coleção ARTE & ENSINO contribui, com mais esta publicação, para fomentar os diversos aspectos possíveis para discussão nessa área que, por ser tão rica e diversificada, necessita conquistar seu espaço de maneira contínua e cada vez mais competente.

i

Lucia Gollvêa Pimentel
Coordenadora da Coleção

Depois da morte das utopias esperançosas do modernismo, outras utopias, agora quase em forma de declaração de princípios, se impõem.

As utopias sem esperança de hoje, nesse fim de século, são uma trama de ideologia e imaginação.

É destas utopias que tratam os tópicos desse livro.

O núcleo central é o respeito à diversidade: diversidade dos códigos culturais; diversidade biológica, gerando as expectativas de equilíbrio ecológico; diversidade de interpretações e de leituras da arte.

Este nucleamento na diversidade nutre-se do interesse pelas manifestações estéticas das minorias e pela idéia de arte como uma produção que deve ser estudada tendo-se em vista seu contexto cultural.

Questiona-se o universalismo dos códigos hegemônicos que preside os museus e elege-se a pluralidade como princípio articulador do conhecimento.

Respeitando a pluralidade, experiências artísticas multidisciplinares são analisadas e a liberdade avaliativa na vida cultural é defendida.

Relações entre o erudito e o popular; a teoria e a prática; o verbal e o visual; a elite e as massas organizam o desejo de mudança que transparece nos textos.

O livro é uma homenagem aos colegas que trabalharam comigo no fim dos anos 80 e início dos 90, e que compartilharam dos esforços em direção à ampliação da capacidade de entendimento da arte por todas as classes sociais. Circunscrever a arte ao grupo dos poucos que podem comprá-la é a atitude dominante e a morte do desejo na arte.

Na trilha das homenagens, quase ao fim do livro, três entrevistas acerca de mulheres artistas e/ou professoras comemoram: Tarsila, uma artista que nunca ensinou mas que teve um aluno, um discípulo direto que a encantou; Yolanda Mohaly, uma artista que explorou com seus alunos os mistérios da abstração e Seonaid Robertson, uma inglesa que, conquistando, foi conquistada por suas alunas brasileiras e pela "diferença".

Pretendemos que os diversos textos, escritos em diferentes tempos e para diferentes lugares, se organizem de modo a deixar transparente o desenho do fio que os une.

Agradeço a Lucia Pimentel que costurou comigo as relações entre os textos, a Edwin Parra Rocco que pôs à minha disposição Fábio Uliani para ajudar, às tradutoras dos textos em inglês, a Jorge Padilha e Sylmara Belotti, a quem teria escolhido como filhos se meus filhos não os tivessem escolhido para mim.

Finalmente meu muito obrigada a Ana Amália, que tem toda minha admiração por enfrentar corajosamente a difícil pluralidade profissional de artista e arte-educadora, e a Frederico, que interferiu na escolha do título deste livro.

Ana Mae Barbosa

ARTE COMO CULTURA E EXPRESSÃO

Cultura e ensino da arte *

Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano.

A cultura indígena só é tolerada na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e de esoterismo; sempre como uma cultura de segunda categoria. Em contraste, foi a própria Europa que, na construção do ideal modernista das artes, chamou a atenção para o alto valor das outras culturas do leste e do oeste, através da apreciação das gravuras japonesas e das esculturas africanas. Desta forma, os artistas modernos europeus foram os primeiros a criar uma justificação a favor do multiculturalismo, apesar de analisar a cultura dos outros sob seus próprios cânones de valores. Somente no século 20, os movimentos de descolonização e de liberação criaram a possibilidade política para que os povos que tinham sido dominados reconhecessem sua própria cultura e seus próprios valores.

Leitura cultural, identidade cultural, ecologia cultural

A busca de identidade cultural passou a ser um dos objetivos dos países "recém-independentes", cuja cultura tinha sido, até então, institucionalmente definida pelos poderes centrais metropolitanos e cuja his-

* Texto produzido por encomenda do Bureau Internacional de Educação da Unesco para embasar a discussão do Congresso Internacional de Educação, em Genebra, em 1992, que abordou o tema Educação e Cultura. Tradução de Renata Santana.

tória foi escrita pelos colonizadores. Porém, a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas. Neste sentido, a identidade cultural também é um problema para o mundo desenvolvido. Apesar disso, a preocupação com o estímulo cultural através da educação tem sofrido uma diferente abordagem nos mundos industrializados e em vias de desenvolvimento, revelando diversos significados através de diferenças semânticas. Enquanto no Terceiro Mundo falamos sobre a necessidade de busca pela identidade cultural, os países industrializados falam sobre a leitura cultural e ecologia cultural. Assim, no mundo industrializado, a questão cultural é centrada no fornecimento de informações globais e superficiais sobre diferentes campos de conhecimento (*cultural literacy*) e na atenção equilibrada às diversas culturas de cada país (ecologia cultural). No Terceiro Mundo, no entanto, a identidade cultural é o interesse central e significa necessidade de ser capaz de reconhecer a si próprio, ou, finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade. Os três termos aos quais nos referimos acima convergem em um ponto comum: a noção de diversidade cultural. Sem a flexibilidade de encarar a diversidade cultural existente em qualquer país, não é possível tanto uma identificação cultural como uma leitura cultural global *ou*, ainda, uma cultura ecológica.

Diversidade cultural: multiculturalismo, pluriculturalidade e interculturalidade

Aqui, para definir a diversidade cultural, nós temos que navegar novamente através de uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade, e temos ainda o termo mais apropriado - inraculturalidade. Enquanto os termos "multicultural" e "pluricultural" significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, e o termo "inracultural" significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações.

Interculturalidade: alta e baixa cultura

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que apenas o nível erudito desta cultura é admitido na escola. As culturas de classes sociais

baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais, nem de excluir a cultura erudita das classes baixas. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais.

Interculturalidade: a cultura do colonizador e do oprimido

A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com os diversos códigos culturais das várias nações ou países, que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores. Os movimentos nacionalistas radicais, que pretenderam o fortalecimento da identidade cultural de um país em isolamento, ignoram o fato de que o seu passado já havia sido contaminado pelo contato com outras culturas e sua história interpenetrada pela história dos colonizadores. Por outro lado, os colonizadores não podem esquecer que, historicamente, eles foram obrigados a incorporar os conceitos culturais que o oprimido produziu acerca daqueles que os colonizaram.

Interculturalidade e cultura do "outro"

A demanda para identificação - "isto é ser para um outro" - assegura a representação do sujeito, diferenciado do "outro" em "alteridade"¹. "Identidade é ser para si mesmo e para o outro; conseqüentemente, a identidade é encontrada entre nossas diferenças."² A função das artes na formação da

¹ HOMI, R. Bhabha. Remembering fanon: self, psyche and colonial condition. In: KRUGER, Barbara e MARIANI, Phil. (ed.) *Remaking history*. New York: Dia Foundation, 1989, p.139.

² *Ibidem*.

imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura. Identificação é sempre a produção de "uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro"³.

O papel da Arte no desenvolvimento cultural

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica.

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc. não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. "Relembrando Fanon", eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.

³ *Ibidem*.

Arte-educação e a consciência de cidadania

Contudo, não é só incluindo arte no currículo que a mágica de favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como construtor de sua própria nação acontece. Além de reservar um lugar para a arte no currículo, o que está longe de ser realizado pelos Estados-membros da Unesco, é também necessário se preocupar como a arte é concebida e ensinada.

Em minha experiência, tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão. A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade. A anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica. Esta integração corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento das artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas.

Leitura visual

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens.

Um currículo que integre atividades artísticas, histórias das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura. Dessa forma, realizaríamos um equilíbrio entre as duas teorias

curriculares dominantes: aquela centrada na criança e a centrada no conteúdo. Este equilíbrio curricular começou a ser defendido no Reino Unido pelo *Basic Design Movement* durante os anos 50, quando Harry Thubron, Victor Pasmore, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi desenvolveram sua arte de ensinar a arte. Eles associaram atividades artísticas com o ensino dos princípios do *design* e informação científica sobre o ver, tudo isso com ajuda da tecnologia. Seus alunos estudaram gramática visual, sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais, tais como: ponto, linha, espaços positivo e negativo, divisão de áreas, cor, percepção e ilusão, signos e simulação, transformação e projeção nas imagens produzidas pelos artistas e também pelos meios de comunicação e publicidade. Eles foram acusados de racionalismo, mas hoje, após quase 70 anos de arte-educação expressionista nas escolas do mundo industrializado, chegamos à conclusão de que a livre-expressão não é uma preparação suficiente para o entendimento da arte.

Apreciação da Arte e desenvolvimento da criatividade

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é um a ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade — os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público.

Arte-educação preparando o público para a Arte

Uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre a arte e o público. Museus e centros culturais deveriam ser os líderes na preparação do público para o entendimento do trabalho artístico. Entretanto, poucos museus e centros culturais fazem esforço para facilitar a apreciação da arte. As visitas guiadas são tão entendiantes, que a viagem de ida e volta aos museus é,

de longe, mais significativa para a criança. Mas é importante enfatizar que os museus e centros culturais são uma contribuição insubstituível para amenizar a idéia de inacessibilidade do trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante. Aqueles que não têm educação escolar têm medo de entrar no museu. Eles não se sentem suficientes conhecedores para penetrar nos "templos da cultura". É hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas, porque somente as escolas podem dar aos alunos de classe pobre a ocasião e auto-segurança para entrar em um museu. Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. Os museus são lugares ideais para o contato com padrões de avaliação da arte através da sua história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro.

O conhecimento da relatividade dos padrões da avaliação dos tempos torna o indivíduo flexível para criar padrões apropriados para o julgamento daquilo que ele ainda não conhece. Tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização.

Arte para o desenvolvimento profissional

Um grande número de trabalhos e profissões estão direta ou indiretamente relacionados à arte comercial e de propaganda, *outdoors*, cinema, vídeo, à publicação de livros e revistas, à produção de discos, fitas e CDs, a som e cenários para a televisão, e todos os campos do *design* para a moda e indústria têxtil, *design* gráfico, decoração etc. Não posso conceber um bom *designer* gráfico que não possua algumas informações de história da arte, como, por exemplo, o conhecimento sobre a Bauhaus. Não só *designers* gráficos, mas muitos outros profissionais similares poderiam ser mais eficientes se conhecessem, fizessem arte e tivessem desenvolvido sua capacidade analítica através da interpretação dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico. Tomei conhecimento de uma pesquisa que constatou que os *camera men* da televisão são mais eficientes quando têm algum contato sistemático com apreciação da arte. A interpretação de obras de arte e a informação histórica são inseparáveis; sendo uma a abordagem diacrônica horizontal do objeto e a

outra sua projeção sincrónica vertical. A interseção dessas duas linhas de investigação produzirá um entendimento crítico de como os conceitos formais, visuais e sociais aparecem na arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos. Essa abordagem de ensino ilumina a prática da arte, mesmo quando esta prática é meramente catártica,

Arte para o desenvolvimento emocional e afetivo

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. Wordsworth disse: "A arte tem que ver com emoção, mas não tão profundamente para nos reduzirmos a lágrimas."

A arte e a experiência segundo John Dewey "

O conceito de experiência articula toda a obra filosófica de Dewey, um conceito identificado com a existência individual e social.

É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo.

O pensamento de John Dewey acerca das relações entre arte e experiência se manifesta ao longo de sua obra, mas torna-se mais conclusivo nos escritos "Individualidade e experiência de 1900" e "Pensamento e experiência", em *Democracia e Educação*, de 1916, e *Art nature and experience*, de 1925. Finalmente, a consumação de sua experiência reflexiva sobre o assunto eclode no livro *Art as experience*, que se tornou, a partir de sua publicação, em 1933, um desafio para os arte-educadores.

Alguns teóricos como Herbert Read e Benedetto Croce criticaram este livro por excitar o pensamento sem apontar, entretanto, as soluções metodológicas para o ensino da arte. Esta, entretanto, é a função que vem sendo desempenhada por vários intérpretes da obra de Dewey, através dos mais de 60 anos que se passaram desde sua publicação.

É o conceito de experiência conjunta e intercomunicante como forma de vida que define a democracia para ele, assim como é conceito de experiência individual que define a intenção consciente. Experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e idéias. Contudo, a experiência grávida de conhecimento é experiência completa. Uma experiência incompleta nada significa. As experiências incompletas alienam e confundem o universo de significados vitais do ser humano.

Nos anos 50, os trabalhos de Edwin Ziegfeld e de Belle Boas tentaram decodificar na prática os pressupostos reflexivos de *Art as experience*. Na

• Artigo publicado no *Anuário de Inovações em Comunicações e Artes*, 1991.

década de 60 foi a vez de June McFee, de Katherine Dewey e de Irving Kaufman escreverem substanciosos artigos interpretando as idéias de Dewey, ou estenderem suas idéias em direção à antropologia. Os anos 70 foram mais pródigos, e, dentre uma alenada lista de intérpretes de Dewey para a arte-educação, tivemos Arthur Efland, Elliot Eisner, Graeme Chalmers, Larry Kannner, Ralph Smith etc.

A década de 80 foi buscar em *Art as experience* o princípio reformulador do ensino da arte dito pós-moderno, que confere à apreciação ênfase equilibrada com o fazer. Broudy foi o artífice deste novo entendimento da obra de John Dewey, popularizado e excessivamente sistematizado nos Estados Unidos pelo projeto da *Getty Foundation*.

Conhecer significa ter uma experiência e não apenas ter experiência. Uma experiência completa é tão íntegra que sua conclusão é uma consumação e não uma cessação. Consumação é a conclusão significativa impregnada pela apreciação pervasiva que penetra o todo da experiência.

A experiência, seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção.

Qualidade estética resulta da consumação apreciada e difere da qualidade artística, que é específica, de materiais específicos, enquanto a qualidade estética é conatural a todos os materiais que cercam os ritmos constantes da vida. Qualidade estética não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo.

A experiência pode ser danosa para o mundo e sua culminância indesejável, mas pode possuir uma qualidade estética. Por exemplo, um médico operando um paciente de um caso inédito e complicado, pondo para funcionar todo o seu conhecimento acumulado, organizando-o em função da situação nova, pode chegar à conclusão de uma experiência com qualidade estética, embora o paciente morra.

Toda atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância.

Dewey usa em *Art as experience* a idéia da experiência de uma pedra que rola de cima de uma montanha. O objetivo da pedra é chegar embaixo. A pedra teria uma experiência - resultado da culminância de um movimento contínuo. Quanto mais a pedra revelar do seu caminho, mais significativa

será a experiência. Impregnada por musgo, barro, outras pedras, capim e flores do caminho, a culminância e qualidade estética da experiência será a integração do que ela trouxe consigo ao longo do processo, constituindo-se uma unidade enriquecida em relação à unidade que iniciou a descida.

Dewey lembra que "os inimigos do estético não são nem o prático nem o intelectual, mas a lassidão dos fins indefinidos, a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais".

Toda experiência é uma experiência estética se a experiência só cessa quando cada momento foi explorado. O encerramento do circuito de energia é o oposto da suspensão, da *stasis*, é portanto a culminância da ação. Esta culminância, a sensação de completação, deflagra a energia apreciativa e a emoção.

A qualidade estética é pervasiva, e, embora atinja seu ponto máximo no estágio da completação da experiência, ela permeia todo o processo contínuo de produção e percepção que regula a experiência. Conhecimento e reconhecimento; construção e reconstrução; produção e percepção da produção corporificam a experiência que tem a qualidade estética como elemento unificador.

A qualidade estética é a apreciação consumatória difusa que penetra toda a experiência, tornando-a significativa para o indivíduo. "O estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de ser completa" (Dewey) e ser completa para ser significativa.

O que difere a experiência estética da arte da experiência estética de outra natureza é o material. O material das artes consiste em "qualidades"; o da experiência intelectual não possui qualidade própria intrínseca, mas são signos e símbolos que substituem outras coisas que podem em outra experiência ser experimentados qualitativamente.

A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção - apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área. Segundo Dewey, "A arte une mais que experiências de outra natureza. As relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência".

A experiência artística é mais instantaneamente unificável do ponto de vista intelectual emocional e prático. Uma destas propriedades poderá vir a ser mais dominante que a outra de modo a caracterizar a experiência como um todo, mas suas inter-relações são facilmente verificáveis e apreciáveis.

Na experiência do pensamento, só quando extraímos uma solução é que as premissas surgem. Portanto é a solução que torna manifestas as premissas. A conclusão não é alvo separado e independente, mas a consumação de um movimento tanto nas artes como no pensamento. Entretanto, dada sua materialidade, o processo é mais facilmente verificável nas artes.

Numa obra de arte, diferentes aros, episódios, acontecimentos se mesclam materialmente e fundem-se numa unidade, embora as partes não desapareçam nem percam seu caráter próprio quando isto sucede. **É no campo das artes que o processo da experiência significativa se torna mais evidente para o ser cognoscente. Nas artes, se revela pela observação, percepção e verificação direta quando a experiência possui uma unidade.** A existência desta unidade está constituída por um a qualidade única (qualidade estética) que penetra toda a experiência, apesar da diferença de suas partes constitutivas.

O artista incorpora a si próprio a atitude daquilo que percebe enquanto trabalha. O fazer é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades, enquanto percebidas, controlam a produção. O processo de arte na produção está organicamente ligado com a estética da apreciação.

Esta organicidade é o ideal perseguido nas outras áreas de conhecimento e pensamento. A arte na educação é, portanto, essencial para potencializar a operacionalidade da experiência significativa em outras áreas.

Por Outro lado, nas artes, o fazer chega ao fim quando o resultado é considerado bom e a este julgamento se chega não por juízo intelectual. Embora a percepção direta não seja preponderante na experiência de pensamento, é-lhe conatural, porque a qualidade estética de qualquer experiência (inclusive a de pensamento) de qualquer natureza depende mais da percepção direta que do juízo intelectual, uma vez que se revela por aquela sensação de completação de que se explorou ao máximo todas as possibilidades, como no caso do médico que fez uma belíssima operação embora o doente tenha morrido.

No Brasil, as idéias de John Dewey sobre arte e experiência foram pacientes de diferentes tratamentos epistemológicos.

A idéia de integração da experiência se inter-relacionou com a idéia de desenvolvimento da individualidade, através da integração orgânica com o meio ambiente, no caso da primeira tese defendida no Brasil sobre John Dewey. Trata-se da tese de Nereo Sampaio (1929) ¹.

¹, Anísio Teixeira defendeu tese sobre Dewey, mas não no Brasil, e sim no Teachers College, da Columbia University (USA).

sobre a função da arte na educação dada a importância da estética na experiência intelectual

Nesta tese, o autor defende as idéias de arte como pensamento visual reflexivo, revelando o grande influência do capítulo "Pensamento e experiência" do livro *Educação e sociedade*. (1898). Fundamentado em citações de Dewey, Sampaio defende a idéia de apreciação e gozo estético da natureza como base para o desenvolvimento da capacidade de desenhar.

Na realidade, Dewey propõe não só em *Educação e sociedade*, mas também em *Meu credo pedagógico*, a experiência com o mundo fenomênico para excitar a consciência acerca da representação imagética. Chega mesmo a descrever uma aula e reproduzir desenhos de crianças realizados pelo método de observação no livro *Educação e sociedade*. É bem explícito, no strand o desenhos considerados espontâneos de uma árvore feitos por uma criança. Critica-os do ponto de vista da impropriedade da relação com o objeto e mostra desenhos da mesma criança depois que foi levada a comparar seu desenho espontâneo com uma árvore no parque.



Desenho considerado pobre



Desenho da mesma criança depois de observar as árvores

A tese de Nereo Sampaio demonstra uma pesquisa feita com crianças de 6 a 10 anos que, levadas a observar o corpo humano, passando a mão no contorno da figura uns dos outros, são capazes de articular melhor a representação da figura humana.

Nereo Sampaio se baseou em trabalhos de Dewey nos quais o conceito de apreciação e de consumação da experiência ainda não estava muito bem explicitado. O Dewey de Nereo Sampaio é ainda naturalista e romântico. Duas outras experiências, as da Escola Nova - Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, e a de Artus Perrelet, em Minas Gerais - operacionalizavam mais diretamente estes conceitos de apreciação e de consumação.¹

A experiência de Pernambuco (feita por professores paulistas) interpretou o conceito de qualidade estética e consumação da experiência através da prática da Arte como expressão de aula. Não foi nada original esta *misinterpretation* de John Dewey. As *progressives schools*, nos Estados Unidos, já haviam adotado anos antes esta interpretação.

Como John Dewey fala da qualidade estética como consumação da experiência, os educadores interpretam literalmente o conceito, exigindo que cada aula terminasse com um desenho, ou dramatização, ou pintura ou cerâmica, etc. Consumação foi entendida como permanência.

Há um livro, *Escola Nova em Pernambuco* (de J. Scaramelli), que traz um verdadeiro relatório das muitas aulas "Dewianas" nas quais se ensina sobre a vida dos peixes: se dissecam os peixes e por fim se desenhavam os peixes. Ou, então, colhem-se folhas, aprendem-se suas partes e funções e, por último, desenhavam-se as folhas. É uma verdadeira intoxicação temática que se pretendia provocar no aluno. Arte era apenas o ponto final da intoxicação.

Já Artus Perrelet, em Minas Gerais, talvez tenha sido, das manifestações "dewianas", no Brasil, a mais fiel às idéias do mestre. Perrelet veio ao Brasil, em 1927, com o grupo de europeus que, a convite do governo, pretendia estabelecer a reforma educacional do Estado de Minas Gerais. Esta educadora trabalhava na época no Instituto Jean Jacques Rousseau, um a instituição de vanguarda educacional naquele tempo.

Colega dos mais importantes educadores, como Claparede, Piaget e Bovet, Perrelet era, como todo o Instituto, considerada discretamente influenciada por Dewey, em artigos de jornais e de revistas escritos sobre seu

trabalho. Considero, contudo, que embora citasse pouco John Dewey, dele assimilou muitos conceitos, inclusive o de qualidade estética como apreciação da experiência que serviu de base para seu primeiro livro sobre o ensino do desenho.

Nunca consegui localizar a primeira edição deste livro, embora tenha, em 1975, pesquisado nos arquivos do antigo Instituto Jean Jacques Rousseau e em sua biblioteca. Localizei familiares da autora (em Genebra e no Brasil), mas nunca me foi possível determinar a data da primeira edição de seu livro. A segunda edição, de 1922, foi intensamente divulgada nos jornais europeus. Várias resenhas e artigos foram produzidos sobre a autora e suas idéias.

Perrelet pretendia ensinar arte através da apreciação do meio ambiente sem deixar de sistematizar o alfabeto da forma, linha, cor, volume, perspectiva etc. Sua idéia central era a apreciação da experiência. Como Dewey, recomendava que a escola não poderia pretender estar segura de que a criança tivesse tido esta ou aquela experiência. Para sistematizar o conhecimento era necessário, como num laboratório, provocar a experiência na sala de aula, explorá-la e sistematizá-la.

Para Perrelet, o desenho era a grafia do movimento - uma concepção certamente assimilada das vanguardas artísticas da época, desde o Impressionismo até o Futurismo. Entretanto, não poderia o professor supor a experiência de movimento assimilada por seu aluno, teria que provocá-la. Assim, para ela, era muito importante aprender a grafar individualmente o movimento somente depois de percebê-lo e apreciá-lo, sendo o professor testemunha desta percepção e apreciação. O livro de Perrelet é o primeiro livro de ensino do desenho através da expressão corporal de que se tem notícia.

Perrelet punha seus alunos a apreciarem movimentos provocados por ela. Por exemplo, queria que os alunos aprendessem a expressão da curva em diversos contextos: primeiro um jogo de se cumprimentarem uns aos outros, enquanto parte do grupo observava que expressão tinha o corpo curvado no ato de cumprimentar. Um aluno aguçava uma planta enquanto os outros observavam como seu corpo se curvava para atingir o objetivo e qual a expressão e a qualidade da linha de seu corpo. Mandava observar os ninhos dos pássaros, uma vasilha redonda, os chorões, até retirar dos alunos o conceito de curva como flexibilidade e continente que suporta um conteúdo. Para isto fazia as crianças experimentarem beber água nas mãos para observarem como as encurvamos em forma de concha para conter água.

¹ Uma análise mais completa da influência de John Dewey no Brasil poderá ser encontrada no livro de BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem*. São Paulo: Cortez, 1989.

Só depois da apreciação do corpo em curvatura, dos objetos que continham curvas, de entender a expressão da curva, é que passava ao desenho, pedindo que desenhassem algo que contivesse curva. O desenho que pedia já não era mais um desenho realista, isto é, cópia da realidade, porém algo evocativo do objeto, valorizando mais a expressão da forma traçada do que sua correspondência com a realidade.

Como Perrelet passou apenas dois anos no Brasil, deixando seu livro sendo traduzido em Minas Gerais³, o que ficou de seu método tão ligado à apreciação foram apenas os desenhos que seus alunos apresentavam como resultado de um longo trabalho exploratório. O trabalho exploratório foi totalmente esquecido pelos educadores que a seguiram, os quais se preocuparam apenas em fazer seus alunos desenharem simplificadamente. Com o tempo isto gerou o terrível desenho pedagógico que nas décadas de 40 e 50 dominou os cursos normais do país. Pior: era a professora que fazia o desenho simplificado de uma casa, de uma árvore, e os alunos tinham que copiar a simplificação.

Enfim, operou-se a deturpação da sofisticação teórica de Perrelet. Enquanto os alunos de Perrelet produziam desenhos simplificados, mas com expressão pessoal, as escolas brasileiras assassinaram seu método, levando os alunos a reproduzirem massificadas simplificações formais. O movimento como faror de integração orgânica da experiência em Dewey e em Perrelet era a pedra fundamental, e a apreciação pervasiva controlava a consunção da experiência. *Meu credo pedagógico* também foi credo para Perrelet,

Hoje, John Dewey vem sendo constantemente revisitado e revisado. O capítulo *Having an experience* de *Art as experience* tem sido o mais citado nos últimos livros de arte-educação escritos por professores ingleses e norte-americanos que defendem o fazer artístico aliado à compreensão estética.

Toda uma nova pedagogia da arte prescreve a atenção para a arte na escola em dois sentidos: o sentido cultural, isto é, arte como cultura, levando-se os alunos a apreciar, conhecer e analisar a herança artística que os precede; e o sentido expressivo, isto é, arte como expressão realizada nos ateliês explorando o fazer individual.

Esta nova pedagogia se reclama herdeira de John Dewey e, entre as muitas citações do autor que comprovam esta descendência, as mais frequentes são extraídas de *Having an experience*. Por exemplo, Ralph Smith cita

em seu último livro sobre o B.A.E. (Discipline Based Art Education) o seguinte texto de Dewey:

"O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou, condensou seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos os casos tem lugar um ato de compreensão, de abstração, de extração do que é significativo. Para perceber, o espectador precisa criar sua própria experiência. Sem o ato de recriação um objeto não será percebido como obra de arte."

Novamente, Dewey está sendo tomado, em pleno século XX, muito literalmente. Ralph Smith, com estas citações de Dewey, pretende defender o ensino da Arte através da releitura de obras de Arte, esquecendo-se de que Dewey afirmou que o conhecimento apenas é cômodo demais para uma consciência viva.

Sua obra está aí para ser posta em prática pelos arte-educadores de uma maneira integral e não apenas para ser retalhada em pedaços, e cada pedaço em cada momento histórico justificar esta ou aquela metodologia do ensino da arte.

No Brasil, depois de haver influenciado profundamente o Movimento da Escola Nova na década de 30, Dewey caiu no ostracismo, ou pior, passou a ser criticado acerbamente. Os poucos autores brasileiros (uns 3 ou 4) que escreveram sobre ele nas décadas de 80 e 90 foram até discriminados pelos grupos hegemônicos encastelados na Faculdade de Educação da USP, da Unicamp e da PUC-Sr. Como dizia Dewey, o mundo que experimentamos é real mas nem sempre intelectualmente coerente e seguro."

Nos Estados Unidos, o Centro de Estudos Deweyanos na Universidade de Southern Illinois em Carbondale continuou as pesquisas sobre sua obra sem muita visibilidade durante os anos 80. A década de 90 assiste a revitalização da influência de John Dewey, que vem sendo apontado como pioneiro da Pedagogia Cultural (junto com Paulo Freire), da Pedagogia Crítica, do Construtivismo, do Multiculturalismo. Sua obra vem sendo recontextualizada por feministas, educadores e políticos, Entre 96 e 97 foram publicados oito livros sobre John Dewey nos Estados Unidos.

³ Paráfrase de citação de John Dewey em CAMPBELL, James. *Understanding Dewey*. Chicago: Open Court Company, 1995, p.75.

³ Há uma tradução, provavelmente não revisada pela autora, datada de 1930.

Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular

A consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal-explicitada. Precisaríamos de um decodificador cultural como Frantz Fanon para nos analisar, pois só alguém com o ele, psicanalista, antropólogo e anticolonialista, daria conta de nossa conturbada personalidade colonizada.

Diferentemente dos outros países da América do Sul e da maioria dos países colonizados do mundo, depois de três séculos de dominação portuguesa, de repente nos vimos como o capital do Reino Português.

Os anos anteriores de dominação tinham sido degradadores, como, em geral, o foi a colonização europeia. Proibidos de termos imprensa, escolas superiores e mesmo um ensino primário e secundário organizados, fomos domados pelos jesuítas e mesmo eles terminaram por ser expulsos do Brasil pelo poder central, configurado pelo Marquês de Pombal. Até aí a história é a mesma de qualquer país *descoberto* pelos europeus. Estávamos condenados à ignorância e a receber como habitantes os prisioneiros e os indesejáveis do país que nos dominava. Entretanto, em 1808, com receio da invasão por tropas de Napoleão Bonaparte, o Rei de Portugal transferiu o governo, a Corte, para o Brasil. Um país que vivia à margem se torna centro, o poder central e a colônia fundiram-se e confundiram-se. As decisões passaram a ser geradas na colônia que se mascarou de império, embora os interesses a defender fossem ainda os dos colonizadores.

A cumplicidade entre colonizados e colonizadores levou à independência do Brasil, doada por ordem de Portugal, graças à insistência da Princesa Leopoldina, que queria garantir algum poder para seus filhos.

Para confirmar a cumplicidade colonizadores-colonizados, lembro que as revisões pós-colonialistas têm sido mais rigorosamente condenatórias das invasões culturais francesa e inglesa, pouco se criticando os portugueses e, no caso do ensino da arte, ainda menos.

O ensino da arte em Portugal era muito deficiente e o que o reinado de D. João VI no Brasil proveu, muito mais avançado. Pelo menos desde que o Brasil fora tomado por Portugal, os pintores e arquitetos portugueses vinham reclamando do descaso sofrido pelas artes visuais em seu país. Por exemplo, Francisco de Holanda, em seu livro *Da Ciência do Desenho* publicado em 1571, procurou demonstrar a O. João III como as artes eram pouco prestigiadas em Portugal e tentou convencer o Rei de que o entendimento da pintura e do desenho eram essenciais para eficaz elaboração de estratégias de guerra. E muitos outros peroraram pela melhoria do ensino das artes em Portugal nos séculos que se seguiram.

Quando D. João VI apartou no Brasil, para daí governar Portugal, criou as primeiras escolas de educação superior: Faculdade de Medicina, para preparar médicos para cuidar da saúde da Corte; Faculdades de Direito, para preparar a elite política local; Escola Militar para defender o país de invasores e uma Academia de Belas-Artes. Portanto, o ensino das Humanidades começou no Brasil pela arte.

Para criar a Academia Imperial de Belas-Artes, D. João VI, através do Marquês de Marialva, que se achava na Europa, e do naturalista Alexandre von Humboldt, que estivera no Brasil, contratou artistas que ensinavam no Instituto de França e eram a vanguarda da época. Os artistas deste Instituto, criado e desenvolvido por Napoleão Bonaparte, depois de sua queda, passaram a sofrer perseguições. Alguns deles, dentre vários convites recebidos para trabalhar em país estrangeiro, inclusive de Catarina da Rússia, aceitaram vir para o Brasil. O ex-diretor da Seção de Relas-Artes do Ministério do Interior de Napoleão, Joachim Lebreton, organizou o grupo. Eram todos neoclássicos convictos e interferiram ostensivamente na mudança de paradigma estético no Brasil. Quando chegaram, encontraram um barroco florescente. Importado de Portugal, o barroco havia sido modificado pela força criadora dos artistas e artífices brasileiros, e podemos dizer que já existia um barroco brasileiro bem diferente do português, do espanhol e do italiano, muito mais sensual, sedutor e até mais *kitsch* se quisermos usar uma designação atual,

Ao chegarem, os artistas franceses instituíram uma Escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social. Esse preconceito contra o Barroco continua no Brasil como vimos através da recepção da crítica miclática

instituída à exposição organizada por Emanuel Araújo no Centro Cultural Fiesp (São Paulo, junho-agosto, 98). Um crítico de grande prestígio, escrevendo acerca da exposição, classificou o barroco brasileiro de tosco e imitativo, marcado pela mediocridade e inabilidade do artesanato popular, uma espécie de esquema de artesanato em grande escala da igreja católica. Não li o artigo porque estava fora do Brasil, mas, quando voltei, essas "verdades" atribuídas ao crítico da *Revista Bravo* estavam sendo repetidas pelos estudantes de arte e aplaudidas animadamente pelos minimalistas.

Atitudes semelhantes no século passado impediram que, entre o barroco e o neoclássico no Brasil, houvesse ricas negociações estilísticas, como aconteceu, por exemplo, em Praga. Curiosamente, hoje, os reconstrucionistas, estudando este episódio, investem contra a França como invasora cultural e não contra Portugal, que encomendou a intervenção em nossa cultura. Este é um dos inúmeros exemplos em nossa história do ensino da arte que podemos chamar de perturbação da consciência colonizada, derivada da confusão de papéis: colonizado *versus* colonizador.

Nem mesmo o modernismo no Brasil ajudou na decifração do enigma, por incluir em sua configuração a mesma problemática e falsa identificação colonizado *versus* colonizador. Isso porque o projeto do modernismo europeu foi intensamente baseado nas culturas colonizadas ou primitivas. Por sua vez, essas culturas, para se renovarem, socorreram-se do modernismo europeu, dos valores renovados das metrópoles que incluíam interpretações feitas pelos colonizadores acerca deles, os colonizados, o outro da história. Na verdade, importamos nossos próprios valores distorcidos pelo colonizador. Entretanto, no Brasil, a voz precursora de Oswald de Andrade conclamava pela atitude, defendida depois pelos pós-colonialistas como Albert Memmi e Paulo Freire, de lutar por um lugar na história, embora se tratasse de uma história escrita pela Europa e de um lugar designado, norminado pelo próprio colonizador.

O cubano Roberto Retamar, na década de 70, atualizou o conceito de antropofagia de Oswald de Andrade, canibalizando-o, tornando-o pós-colonial na teoria e contra discursivo na prática. Deglute, desconstrói e reorganiza as influências da Europa e dos Estados Unidos. Nem mais a dependência cultural, nem mais a busca inalcançável da originalidade modernista, mas adequação e elaboração em diálogo crítico com os países centrais. O contra ataque ao neocolonialismo sugere, no limiar do século XXI, operações mais complexas do que a sedutora idéia modernista do canibalismo/ antropofagia.

Quem deglute quem?

Como diz Homi Bhabha, nossa existência hoje é marcada pela tenebrosa sensação de sobrevivência, vivendo um presente que não tem nome próprio, mas é designado por um prefixo acrescentado ao passado. Trata-se do prefixo "pós" do pós-modernismo, do pós-colonialismo, do pós-feminismo etc. Queremos explicitamente ultrapassar o passado sem deixá-lo de lado. A teoria do reconhecimento que sustenta as persistentes pós-utopias pós-colonialistas de nosso tempo se configuram no *Terceiro Espaço* de Homi Bhabha, no combate à estereotipia cultural de Edward Said, na alteridade secundária de Sanford Budick, nas políticas de reconhecimento das minorias sugeridas por Charles Taylor e Susan Wolf, na defesa do sincretismo visual empreendida por Moshé Barasch, nas libertárias abordagens da cultura como um *qilili* bem desenhado de Lucy Lippard, e em muitas outras elocubrações de teóricos da cultura engajados nos movimentos pós-colonialistas, principalmente na Austrália e na Índia.

Correções à Proposta Triangular

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), a Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil foi apelidada de "metodologia" pelos professores. **Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro *A ;llcglil no Ensino da Arte*. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação.**

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/ aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escudas*

aiA ire Libre mexicanas, o Crítica]S/Idies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano.

No início de uma pesquisa ainda não-concluída sobre a História do Ensino da Arte em três países latino-americanos (Argentina, Uruguai e México), me entusiasmei com as *Escuelas aiA ire Libre* do México, incentivadas por José Vasconcelos e, principalmente, com a idéia de inter-relacionar arte como expressão e como cultura na operação ensino-aprendizagem, como o fez Best Maugard, o autor dos livros didáticos das *Escuelas ai Aire Libre*. Surgidas depois da Revolução Mexicana de 1910, estas escolas se constituíram num frutífero movimento educacional, cuja idéia era a recuperação dos padrões de arte e artesanía mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual.¹ Pode-se mesmo dizer que as *Escuelas aiA ire Libre* foram a semente do movimento muralista mexicano.

Na mesma época em que descobri as *Escuelas aiA ire Libre*, fui aluna, no Rio de Janeiro, de um curso de Tom Hudson, o inventivo professor do País de Gaies. Tomei contato, então, com outra linha de ensino integradora da idéia de arte como expressão e como cultura, especialmente através do trabalho de Victor Pasmare e Richard Hamilton na Universidade de Newcastle. Posteriormente, os textos de David Thistlewood e as conversas com ele sobre o movimento de *Critical Studies*, na Inglaterra, muito ecoaram na minha opção epistemológica. Além disso, as leituras sobre o movimento de apreciação estética surgido nos Estados Unidos em meados dos anos 60, sob a influência de Manuel Barkan e do qual o Congresso da Penn State, em 65, tornou-se algo semelhante a um manifesto, reforçaram muitos pontos teóricos. Posteriormente, o cantata com os construtores do *Disciplined Based Art Education* (DBAE) americano, como Elliot Eisner, Ralph Smith e Brent Wilson, muito estimularam meu posicionamento culturalista em relação às políticas artísticas.

Foi, entretanto, o movimento de crítica literária e ensino da literatura americana *Reader Response* que, em diálogo com nossa especificidade terceiro-mundista, inspirou a designação de "leitura de obra de Arte" para um dos componentes da triangulação ensino-aprendizagem.

¹ Acabo de terminar uma pesquisa mais aprofundada sobre as *Escuelas ai Aire Libre*. O texto interpretativo será publicado em Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O movimento *Reader Response* não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua, como os deconstrutivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotskijana interpretação de compreensão do mundo. Assimilação e acomodação na relação leitor-objeto (*reader-response*) são os processos fundamentais que se impõem. A opção pelo fundamental se justifica, no caso de meu país, pois fundamentais são nossas necessidades educacionais. Trata-se de um país com alta percentagem de crianças fora da escola, muitas das quais vivem na rua, sendo destruídas por aqueles que as deviam proteger e de professores sem formação específica porque a sociedade pouco valoriza a educação.

Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. **Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora.** Em arte-educação, a Proposta Triangular, que até pode ser considerada elementar se comparada com os parâmetros educacionais e estéticos sofisticados das nações centrais, tem correspondido à realidade do professor que temos e à necessidade de instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura, a alfabetização.

Este princípio de leitura como interpretação cultural, com muita influência de Paulo Freire, foi inicialmente experimentado na organização, cursos e oficinas do Festival de Inverno de Campos de Jordão em 1983, que podemos considerar a primeira experiência pós-moderna de ensino da arte no Brasil.

Contudo, a Proposta Triangular, como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu. Este projeto foi iniciado no período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo e foi conduzido inicialmente por mim, depois por Regina Machado e por fim e por mais tempo por Christina Rizzi. Sua avaliação positiva após quatro anos foi extremamente recompensadora.

Ainda em 1989, iniciou-se a experimentação da Proposta Triangular usando-se o vídeo para a leitura da obra de arte. A pesquisa financiada pela Fundação IOCHPE, coordenada por Analice Pillar e Dcnysse Vieira, usando a Proposta Triangular e o vídeo para leitura da obra de arte, foi feita com quintas séries das escolas particulares e públicas do município de Porto Alegre, com classes-controle em ambos os sistemas, público e privado. Nestas classes-controle usamos apenas o fazer artístico com boa orientação modernista e/ou expressionista, sem contato com leituras de obras de arte e sem que houvesse qualquer conteúdo histórico, enfim, sem apreciação nem discussão sobre obras de arte. Tivemos, durante a pesquisa, assessorias rápidas, mas muito eficazes, de Brent Wilson, Elliot Eisner, Heloísa Ferraz e Mariazinha Fusari, e ouvimos comentários de Ralph Smith e Eileen Adams. O resultado foi que as crianças que tiveram um ensino baseado na Proposta Triangular (com uso do vídeo), ao fim do semestre, haviam se desenvolvido mais, tanto na criação artística quanto na capacidade de falar sobre arte.

Depois veio a fase de produção de material escrito para orientar, sugerir atividades, informar historicamente e estimular os professores no uso de cada vídeo da videoteca de mais ou menos 250 exemplares, organizada pela Fundação IOCHPE. Operando uma matrizadora a laser que foi doada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pretendia-se formar 25 outras videotecas para distribuir o material pelo Brasil, a instituições educacionais e/ou museus capazes de conservá-las. Estas deveriam manter serviço permanente de empréstimo dos vídeos a professores e orientar cursos, preparando professores para, através da Proposta Triangular e do vídeo, explorar as potencialidades do ver.

Foi produzido um vídeo com as impressões das crianças sobre as experiências durante a fase de pesquisa. O que mais me impressionou foi o curto e incisivo depoimento de uma criança de 12 anos; pobre, muito pobre, pobreza detectável visualmente, não só através da roupa, mas do gesto e do olhar, que disse: "por que nunca ninguém me falou sobre arte abstrata? Gostei muito de entender isso". Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos, e até alguns educadores, acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos, é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados.

A reação de grupos de arte-educadores do Rio Grande do Sul foi

feroz contra as novas abordagens culturalistas e/ou pós-modernas do ensino da arte, talvez porque concentravam-se naquele Estado os modelos mais puros e eficazes de ensino modernista da arte.

Como não podiam ir contra a Fundação IOCHPE porque dependiam de seus patrocínios para organização de eventos e exposições, investiram contra a Proposta Triangular, distorcendo-a maliciosamente, calculando erradamente que ameaçariam o poder que supunham que eu tivesse na Fundação. Foi um erro de cálculo, pois nunca tive poder em nenhum nível de decisão do Projeto Arte na Escola da Fundação IOCHPE, nem na Rede Arte na Escola que posteriormente se constituiu. Depois de ter organizado teoricamente o projeto, de ter orientado a primeira pesquisa com muito entusiasmo e de ter sugerido e facilitado a ida dos professores estrangeiros convidados para os projetos do MAC/USP para palestras e consultorias em Porto Alegre, minha atividade se limitou a consultorias que sempre conduzi com absoluta integridade. Mesmo estas, a partir de 95, se reduziram drasticamente.

Os detratores da mudança provocada pela Proposta Triangular, em primeiro lugar, afirmaram que se tratava de adaptação ou cópia do DBAE americano. Ora, como participante da sociedade pós-moderna, não sou contra a cópia, desde que inscrita no tempo e na locação adequados e fruto de reconstrução. O mito da originalidade é modernista, o pós-modernismo valoriza mais imensamente a elaboração dentro os processos mentais envolvidos na criatividade. Contudo, diria que a Proposta Triangular se opõe ao DBAE porque este disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte, revelando inclusive um viés modernista na de fesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas. É a contradição intrínseca do DBAE, um sistema para o ensino da arte de idéias pós-modernas, mas de construção modernista. Enquanto isto, a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização. Na época do Museu de Arte Contemporânea, esta contextualização era prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Mas com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina,

o fazer, a leitura, a contextualização

mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não."

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Nos dois últimos anos, várias teses sobre arte-educação apontaram para a importância da contextualização do ensino, dos conceitos, das imagens para uma educação comprometida com o social. Quero destacar a de Maria Luiza Sene, intitulada *A arte Visual, Meio Ambiente e Educação Escolar* (1998)³ que diz, na página 91:

"A transformação ambiental voltada à melhoria de qualidade de vida para todos os habitantes das cidades e dos países é uma das ações contextualizadoras das atividades artísticas a serem desenvolvidas na escola."

A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente *el* ou socialmente construída.

Outro equívoco mal-intencionado é dizer que a Proposta Triangular se destina ao trabalho com o código hegemônico europeu e norte-americano erudito de arte. A Proposta Triangular é sistema cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: "como se dá o conhecimento em arte?"

Portanto, qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular.

Muitas foram as experiências com Proposta Triangular em exposições de código popular e de estética do cotidiano, como na exposição *Camaules-*

² Por favor, não confundam com a heróica luta por um lugar para a arte como disciplina num currículo já disciplinarizado, que só valoriza o conhecimento disciplinar. Esta luta é necessária no momento e contexto cultural em que vivemos, mas se o currículo abolir as disciplinas ela cessará de ter sentido, assim como já não tem sentido rotular o conhecimento que se quer construir em artes através das disciplinas que compõem o sistema das artes.

³ Orientadora: Preta. Ora. Maria Filismina Fusari.

cos, Combogós, Latas e Suatas e Labirinto da Moda. A escolha do conteúdo com a qual trabalhar depende da ideologia do professor e dos códigos de valor da cultura dos alunos. Responde, portanto, a outra pergunta: "O que ensinar?"

Quando se afirma que a Videorca da Rede Arte na Escola é principalmente de vídeos de arte erudita, eu concordo. Não festejei somente a chegada ao acervo do vídeo da exposição *que* teve lugar no Centro Pompidou em Paris, *Os Mágicos da Terra*, curada por Hubert Martin, que abriu os olhos e as instituições européias para a diversidade cultural sem antepor barreiras de raça, classe, gênero e nacionalidade. Além disso também recomendei a compra do vídeo *Vida de Santeiro*, de Ione Coelho, bem como haver mais pluralidade cultural e depuração crítica nos vídeos existentes, alguns não muito bons. Mas, como já disse, o papel do consultor é recomendar e não decidir. Quem decide é a diretoria.

Na séria e muito boa dissertação de mestrado de **Roseane Martins Coelho**, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina em 96⁴, acerca da *Dispersão do Projeto Arte na Escola da Fundação IOCHPE* nas escolas públicas de Florianópolis, outros equívocos sobre a Proposta Triangular entre os professores foram detectados. Neste caso não se trata de má intenção, mas de interpretação errônea dos próprios professores ou de quem os preparou.

O erro mais grave é o de restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à releitura de obras. Outro é pensar que há uma hierarquia de atividades, isto é, primeiro a leitura da obra de arte, depois a contextualização e finalmente o fazer, a criação. Esta não é uma interpretação correta. Já testemunhei ou li relatos de trabalhos realizados nas mais diferentes regiões do Brasil, como Rondonópolis, Vitória; Recife, Caruaru e Palmeira dos Índios, que começavam com o fazer e só então, a partir da semelhança formal ou conteúdostica com a obra da criança, o professor escolhia a obra *do* i da artista a ser analisada ou apreciada, como dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em outros casos, como vi em Feira de Santana, Blumenau e Jacaré, os professores podem começar analisando um contexto social e histórico para depois escolher as obras e objetos a serem decodificados a partir das pistas dadas pelo contexto. E nem sempre, felizmente, um professor inventivo usa a mesma seqüência dos componentes em diferentes aulas, com o mesmo grupo de alunos. Segundo Roseane Martins Coelho, com quem tive a oportunidade de conversar demoradamente depois de ler sua tese, os

⁴ Orientadora: Preta. Ora. Maria Luiza Belloni.

professores chegam a designar os componentes da Proposta Triangular de 'fases'. Não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem.

Este erro é de somenos importância comparado com o engano de restringir o fazer artístico à releitura. A releitura é uma atividade possível e quanto mais problematizadora mais criadora. A melhor explicitação sobre releitura que conheço no Brasil é a de Analice Piliar, em um pequeno texto publicado no boletim e/ou apresentado em reunião da Rede Arte na Escola. Mas o perigo da reprodução improdutiva ronda as leituras. Ando tão alarmada com a péssima qualidade de pensamento visual resultante de leituras, que me peguei outro dia desrecomendando completamente a releitura em uma palestra. Uma releitura divergente *elou* subjetivada amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de edição de imagens com o qual nossa cognição visual naturalmente trabalha. Mas releitura como procedimento constante transforma o fazer artístico em mero exercício escolar. Artistas se utilizam de procedimentos muito variados em suas pesquisas visuais. A mesma diversidade de estímulos se deve exigir do professor de arte. Para falar a verdade, a insistência na releitura me provoca o medo da cópia pela cópia.

Quase da mesma maneira, me assusta a idéia do professor que, a pretexto de trabalhar com a leitura da obra de arte e com a contextualização, dê longas preleções discursivas, isto é, historicize acerca de um artista ou leia uma obra para alunos reduzidos à passividade. Ainda não vi isto acontecer, mas lembro-me que, em uma reunião da Rede Arte na Escola da Fundação IOCHPE em Curitiba, horrorizei-me com uma professora de Santa Catarina, que justificou "trabalhar somente o fazer artístico com as crianças pequenas porque elas não têm paciência de ficar sentadinhas ouvindo a professora falar da vida do artista". Trabalhar só o fazer artístico com o aluno está bem, é uma opção legítima de um professor modernista que pode ser muito competente concentrando-se apenas no desenvolvimento de um dos aspectos da aprendizagem da arte. O que está terrivelmente equivocado são os conceitos de leitura da obra de arte e o de contextualização.

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma "educação bancária".

A Proposta Triangular é construtivista, ineracionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade.

O grande guarda-chuva dewiano, a articulação entre a educação artística (criação) e a educação estética (apreciação), define o pós-modernismo em arte-educação, ou a contemporaneidade, se alguém, por horror à palavra pós-modernismo, preferir.

É preciso, entretanto, ficar claro que educação estética não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificações e de teorias, que produzem definições de arte e análises acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética. O que chamamos de educação estética de crianças, adolescentes e adultos é principalmente a formação do apreciador de arte usando a terminologia e o sentido consumatório que Dewey dava à experiência apreciativa.

Como professores, temos que procurar conhecer estética para estarmos preparados para os questionamentos estéticos que necessariamente surgem no processo de nossos alunos entenderem e conhecerem arte, quer seja fazendo arte ou interpretando obras de arte. Neste sentido, a estética tem um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo, matéria-prima da filosofia da qual a estética é uma subdivisão ou filial. Crawford (1991) considera a estética uma disciplina de segunda ordem: seu trabalho começa quando as outras disciplinas completam sua tarefa. Diz ele:

"Não mais limitada à tarefa de análise da beleza, nos tempos contemporâneos, a Estética amplia seu campo de questionamento acerca da natureza do objeto da arte e do caráter de sua criação, apreciação, interpretação, avaliação, assim como acerca das relações da arte com a sociedade, tudo isto podendo ser examinado em diferentes níveis de complexidade."

Em educação, a tarefa da estética integrada na leitura da obra ou do campo de sentido da arte é ajudar a clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor.

⁵ CRAWFORD, Donald. "The questions of aesthetics". In: SMITH, Ralph and SIMPSON, Alan. *Aesthetics and arts education*. Urbana ano Chicago: University of Illinois Press, 1991, p.15.

Tradicionalmente a questão mais importante a ser respondida pela estética era: o que é arte? Hoje a questão que prevalece é aquela sublinhada por Marcel Duchamp e Kant: quando algo, um objeto, uma idéia ou uma atitude é arte?

O deslocamento do foco da questão sobre "o que é arte?" para a questão "quando é arte?" foi ratificado pelas teorias culturalistas, ou melhor, multiculturalistas, da arte. O contexto é componente definidor da experiência artística e da experiência estética. Além disto, os problemas da percepção se ampliaram consideravelmente na era 'pós-Duchamp', tendo em vista a complexidade das realidades virtuais. O *seeing in* e o *seeing as* definidos por Wollheim⁶ e Wittgenstein, respectivamente, se combinam em múltiplos questionamentos. Estar visualmente consciente das superfícies e discernir o que nela se destaca (*seeing in*) clama na Arte Contemporânea por *seeing it as*. Não se trata apenas de uma percepção do que está lá nem tão pouco de uma ilusão, mas imaginação contextualizada ou cognição nos moldes dos sistemas *seeing as*, desenhados para facilitar multiplicidade nas memórias dos computadores.

A resposta estética, através de operações sensoriais e físicas, é cognitiva. Trata-se de cognição que não se centra apenas em artefatos, mas inclui uma rede de energia que liga o artista à audiência, e ambos, artista e audiência, ao contexto e a toda a cultura herdada latente ou ativa. Como diz Peter Abbs, "Arte requer para seu entendimento uma linguagem dinâmica de partículas e verbos, não de inertes substantivos".⁷ Como no estudo das partículas subatômicas, também no campo da arte nossos termos deveriam ser aqueles ligados a movimento, interação, transformação. Da mesma maneira que a natureza da matéria não pode ser separada de sua atividade, também a obra de arte não deveria ser conceitualmente separada do complexo campo no qual ela opera.

Falando-se em arte na educação, outras variáveis se mobilizam tornando-se a própria experiência estética do professor, elemento definitivo da experiência estética do aluno. A exposição do adolescente e da criança à arte na escola depende da escolha do professor. A experiência estética pode ser mais ou menos significativa e valiosa em função desta escolha. O professor de arte precisa conhecer estética para, pelo menos, saber o que escolher.

⁶ WOLLHEIM, Richard. *Painting as an art*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1987, p.45.

⁷ ABBS, Peter. *Delining the aesthetic field*. In: SMITH, Ralph and SIMPSON, Alan. *Aesthetics and art education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1991, p. 248.

Uma das interpretações práticas mais adequadas da Proposta Triangular foi realizada por Antonio Biancho Filho, na construção de um aplicativo multimídia para o ensino da geometria através da arte". Aliás, especialistas têm me chamado a atenção para a adequação da Proposta Triangular às necessidades de reinvenção do sistema de comunicações em relação ao mecanismo da conscientização social. Leitura e contextualização podem ser os meios de trazer o drama das ideologias para a *logística*⁹ da percepção da realidade virtual. "Envelopadas nas exigências de produção e consumo imediato, as tecnologias se tornaram convincentes principalmente porque parecem funcionar invisivelmente."¹⁰

A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia, que transformará a tecnologia de mero princípio operativo em um modo de participação, tornando visíveis os mundos participatórios do consumo imediato.

Além disto, é óbvia a comprovação de que a contextualização é operacionalmente conatural à linguagem hipertextual.

Pluralidade de leituras

Sebastião Pedrosa, professor da Universidade Federal de Pernambuco, para sua tese de doutorado na *University of Central England*, sobre a influência britânica no ensino da arte no Brasil, entrevistou no início dos anos 90 três gerações de arte-educadores e quase todos, com apenas uma exceção, nomearam a ECA e o Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo como as instituições mais influentes na arte-educação em nosso país. Realmente, de 1989 a 1993, o MAC foi um laboratório de experimentação de ensino-aprendizagem em arte com projetos educacionalmente ousados, alguns em parceria com outras instituições. Muitas idéias postas em prática no MAC vinham se desenvolvendo na Escola de Comunicações e Artes (ECA) desde os anos 80, nos programas de pós-graduação e especialização que aquela escola mantém.

• Dissertação de mestrado defendida no programa de Arte e Tecnologia da Imagem, linha de Pesquisa Multimídia, Hiper texto e Realidade Virtual, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Orientadora: Suzete Venturelli.

⁹ Expressão usada por Paul Virilio.

¹⁰ DRUCKREY, Timothy. *Culture on the brink: ideologies of technology*. Seattle: Bay Press, 1994, p.2.

Entretanto, a falta de um laboratório de arte para crianças, adolescentes e adultos iniciantes nas artes retardou muitas experiências acerca da compreensão da obra de arte, feitas depois no MAC, onde contávamos com um grupo de 12 educadores, alguns com Doutorado e Mestrado, e a competente coordenação de Vera Novis, que tão bem soube transferir seus sólidos conhecimentos de teoria literária para operar com a obra de arte visual. Aliás, a crítica de arte nos últimos anos vem se apropriando dos construtos teóricos da literatura e traduzindo-os para as artes visuais, sendo casos mais recentes o da estética da recepção, o da teoria *Reader Response* e do desconstrucionismo, Vera Novis, dominando a análise literária e visual, e Christina Rizzi pela sua experiência anterior com a contextualização de objetos do cotidiano (no Museu da Casa Brasileira) deram solidez à leitura da obra, componente central da Proposta Triangular de ensino da arte, sistematizada, testada, retestada e difundida pelo MAC nos anos em que a ação daquela instituição influenciou a arte-educação no Brasil. Influência esta cujo eco se fez sentir ainda em 94, por ocasião do trabalho de arte-educação realizado no âmbito da exposição *A Arte Moderna Brasileira - Uma Seleção da Coleção Roberto Marinho*, apresentada no MASP. Proposta Triangular é um facilitador entre a obra e o público. Nesta abordagem, a imagem é considerada campo de sentido e o que constitui a aprendizagem é a construção de significados pelo observador.

A imagem, quer seja ela figurativa ou abstrata, é um âmbito de realidade, não apenas um objeto. Imersos num humanismo baseado na dominação de objetos, tem sido difícil para os educadores entenderem a importância da imagem, da reflexão sobre ela, da percepção de seu sentido, da sua produção estética através da arte e da sua sedução através dos meios de comunicação. Reflexão sobre a imagem é algo que tem lugar em muito poucas escolas e isso resulta em consequências nefastas não só para a compreensão da obra de arte, mas também para uma apreciação crítica da televisão. A MTV divulgou uma pesquisa demonstrando que seu público não discrimina o que vê:

"Dos 36% de paulistanos que vêem a MTV, quando perguntamos acerca de seu programa preferido na grade da emissora, 14% não souberam precisar qual e 11% responderam genericamente, clipe ou programas de clipe."!

Inúmeras pesquisas feitas no exterior já demonstraram que o desenvolvimento da capacidade de analisar e auferir significados a imagens de obras

11 TV Folha, p. 4, domingo, 5/2/1995.

de arte prepara para ver reflexivamente imagens de outra categoria, como as imagens da TV.

O livro *Aprendendo a ver*, publicado pela Coleção Roberto Marinho, relata diversas experiências com diferentes leituras das obras expostas no Museu de Arte de São Paulo (MASP) em março e abril de 94. Trata-se de lições que demonstram a inventividade das professoras envolvidas no projeto e a flexibilidade da leitura da obra de arte na Proposta Triangular. Algumas, como Mariangela Serri Francoio, através de jogos, buscaram desenvolver a percepção para a representação e a flexibilidade para a criação de significados. Outras, como Elly Ferrari, levaram os visitantes a investigarem as diferenças entre a representação visual da natureza e a sua representação orgânica. Temos ainda leituras estruturais da composição da obra e leituras orientadas no sentido da reconstrução da narrativa.

Essas arte-educadoras não estavam apenas fazendo os grupos de visitantes verem a Coleção Roberto Marinho; elas estavam proporcionando uma alfabetização visual básica, transferível para a leitura de outras imagens, não só aplicável às imagens artísticas. O que há em comum nas experiências que descrevem é o fato de que, usando a Proposta Triangular, cada uma a seu modo potencializou a leitura visual dos observadores, levando-os a fazerem suas próprias leituras, e nenhuma caiu na tentação narcisista de explicar as obras para audiências enfasiadas. *Ai* está a diferença entre um mero professor e um educador: enquanto um segue modelos, o outro submete o modelo à sua linguagem pessoal.

Quando essas educadoras procuraram contextualizar historicamente Di Cavalcanti, Pancetti e K.rajcberg, elas estavam alfabetizando culturalmente. O Brasil é um dos países da América Latina mais ignorante de sua própria cultura e os educadores começam a se preocupar com isto. É um absurdo um adolescente deixar a 8ª série sem saber somar frações, mas é também um absurdo não saber quem foi Porrinari e nunca ter visto pelo menos reproduções de obras de Tarsila do Amaral e de Anita Malfatti.

Que utilidade tem isto? Vocês podem perguntar. **Acesso ao código erudito, que** é o código do poder, é essencial para a ascensão de classe. É tão importante quanto a valorização da cultura da classe em (que se vive o é para o reforço do ego. Por outro lado, a consciência de cidadania dificilmente se aguçará se não conhecemos a produção do país do qual somos cidadãos. 15 comunidades humanas são organizadas com base em específicas informações compartilhadas por todos.

E. D. Hirsch¹² define *cultural literacy*, isto é, alfabetização cultural, como "conhecimento básico necessário para uma alfabetização funcional e uma efetiva comunicação nacional". Ser culturalmente alfabetizado é "possuir as informações básicas necessárias para prosperar, florescer, ser bem-sucedido no mundo moderno!" e vale para todas as classes sociais, acrescenta Hirsch.

Na definição dos conteúdos da alfabetização cultural dos americanos, Hirsch inclui arte abstrata, expressionismo abstrato, Acropolis, Woody Allen, Paul Cézanne) expressionismo, impressionismo, cubismo, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Pablo Picasso, Jackson Pollock, pré-rafaelitas e muitos outros artistas, monumentos e conceitos ligados às artes visuais. O erro de Hirsch foi pensar que um "dicionário de cultura", o qual veio a produzir depois de sua pesquisa, iria resolver o problema da alfabetização cultural. Provavelmente nunca leu Paulo Freire, pois não sabe que a cultura de definições é mera educação bancária, simples armazenamento de informação passivo. Cultura não se injeta, se pratica.

A Proposta Triangular foi solução seguida em comum pelas educadoras que orientaram a apreciação das obras na exposição da Coleção Roberto Marinho em São Paulo, mas cada uma construiu seu método, agiu e elaborou propostas individuais centradas em suas preocupações teóricas específicas e, principalmente, levaram os visitantes a compreender fazendo, construindo suas imagens através do fazer artístico. Usaram caminhos diferentes para realizar o ideal de George E. Hein, de que todas as atividades desenhadas para a audiência de museus engajem a mente e as mãos. Esta experiência comprova primeiramente que leitura é interpretação, e depois que as interpretações de uma obra podem ser tão diferentes, tanto quanto forem os interpretantes.

Por outro lado, as interpretações não estão sujeitas ao julgamento de certo e errado, mas podem ser julgadas por outros critérios, como os de serem mais ou menos convincentes, ou coerentes ou razoáveis, ou iluminadoras, ou abrangentes, ou inclusivas etc. Interpretações são qualificáveis e portanto algumas interpretações podem ser melhores que outras. Interpretações implicam visão do mundo, logo, podem haver interpretações contraditórias e competitivas de um mesmo trabalho.

¹² HIRSCH. E.D. *Cultural literacy*. N.Y.: Vintage Books, 1988 p. XV.

¹³ *Idem* p. XI.

¹⁴ *Idem* p. XIII.

interpretações são qualificáveis.
não certas ou erradas.

O objeto da interpretação é a obra, não o artista, portanto uma interpretação não precisa incluir a intenção do artista, mas não necessariamente se deve excluir dados captados fora da obra através da biografia, da vida do artista, o que era abominado pelos formalistas.

Métodos de interpretação não têm interesse em si mesmos, mas interessam apenas porque refletem teorias que buscam esclarecer como a interpretação é construída. Alguns métodos dão maior importância ao papel do observador, concebendo-o como criador de realidades; outros, considerando a impossibilidade do significado literal, orientam em direção à análise das relações de dependência em função do contexto. E há ainda os que favorecem o respeito à objetividade do observável.

As teorias da interpretação e seus métodos oscilam entre maior ou menor responsabilidade da emoção, ou da razão, e evidência na definição do campo de sentido, e maior ou menor importância de uma das três personagens principais do ato interpretativo: intérprete, obra e contexto.

Se fizermos um inventário das diferentes questões ligadas à leitura da obra de arte, veremos que as variáveis acima nomeadas estão sempre presentes e lutando por preponderância. São inúmeras as classificações das abordagens interpretativas. Para o modernismo, as mais importantes foram o formalismo e a iconografia. Ambas priorizavam a obra e não o leitor ou o contexto mas divergiam quanto à priorização da forma ou do conteúdo na leitura da obra.

Para Roger Fry, um dos primeiros formalistas modernos vinculados às artes visuais, a análise de uma obra deve priorizar os elementos do *design*: linha, forma, cor, espaço, luz, bem como as categorias do *design*: equilíbrio, ordem, ritmo, padrão, composição. Já a iconografia de Panofsky considera em primeiro lugar o assunto, depois a convenção que precede o tema, e por último dados culturais que definem o tema: o artista, o tempo.

Tentando uma aproximação maior ao contexto cultural, temos uma variante do formalismo, a teoria da Gestalt de Arnheim que, estudando os elementos do *design*, associa conceitos de interpretação por aproximação com formas e significados anteriormente conhecidos. O conhecimento anterior é o contexto.

Também mais contextualizadora é a iconologia, que insere a obra em um programa de compreensão mais amplo, mais intertextual que a iconografia, dando mais relevância aos dados culturais (Gombrich) e à ideologia (Mitchell). Contudo, algumas vezes na prática é difícil distinguir entre as duas, como no

caso da análise feita pela National Gallery de Londres das obras do seu acervo difundida pela linguagem midiática,

A análise epistemológica procura conhecer processo e conteúdo interrelacionadamente, e a análise teleológica busca responder questões acerca da função e propósito da arte. O citacismo na pós-modernidade ressuscitou a abordagem arqueológica, levando a inquirir acerca das fontes ou origem da obra ou da imagem, se está inserida na tradição, se é resposta individual ou da sociedade etc.

As interpretações psicológicas e psicanalíticas direcionam as questões para as relações da obra com a mente (sentimentos, ideação, obsessões, repressões, ego, id, estados de consciência etc.) e da representação da psique na obra etc. Os aspectos mais importantes destas questões são os preconstitutivos ou genéticos, que buscam aclarar como a mente do autor opera na criação e na formalização do trabalho. Menos interesse têm despertado os aspectos afetivos, mas há relevantes interpretações que investigam como a mente do leitor ou apreciador responde ao trabalho e contribui para sua completação.

Uma mudança mais radical do foco de atenção centrado no produtor e no objeto para centrá-lo no consumo foi operada pelas teorias fenomenológicas, cujo eixo preponderante de análise é a natureza da experiência estética do observador. Para Merleau-Ponry, um fenomenologista menos idealista e metafísico que seus mestres Husserl e Heidegger, interpretar é perceber. Dando primazia à experiência perceptiva, considerava a percepção como conhecimento situado, corporificado, rejeitando o tratamento do corpo como mero mecanismo de realização da mente e a idéia de reflexão como superestrutura da consciência. O processo de percepção foi considerado um fim em si mesmo do ponto de vista da interpretação.

Já a Fenomenologia de Gascon Bachelard, mais receptiva à imaginação, abriu espaço para a reverberação poética. Já Fenomenologia Hermenêutica (Gadamer e Ricoeur), negando que a estrutura possa sozinha explicar as inovações da linguagem, explora os conflitos de interpretações, porque diferença e oposição de entendimento são conaturais à nossa experiência como seres interpretantes. O papel dos costumes, das convenções e das pressuposições no entendimento da obra foi especialmente destacado por Gadamer e pelos teóricos da recepção Gauss, Iser).

Na Teoria da Recepção, uma interpretação centrada no produtor e na obra pouco revela acerca da estética comunicativa. É a interpretação da

relação dialética entre produção e consumo que ilumina o entendimento do papel da arte na sociedade e relativiza o autoritarismo interpretativo resultante das teorias que proclamam a autonomia da obra de arte. Filiada à Estética da Recepção, a teoria *Reader Response* se refere a uma leitura crítica mais influenciada pela subjetividade do leitor, porém com atenção especial ao contexto. Nem a autonomia da obra, nem a autonomia do leitor. Ambos são mediatizados pelas circunstâncias do contexto. O contexto contorna o processo de significação e determina valor; por isso não há significado estável nem valor universal.

As teorias da interpretação mais contemporâneas, como a semiologia, a semiótica, o deconstrucionismo¹ e o feminismo, têm em comum a ênfase no contexto cultural. Alguns até as designam como abordagens culturalistas da leitura da obra de arte e, especialmente, o deconstrucionismo e o feminismo são identificados como sistemas de interpretação pós-modernos.

O semiólogo Norman Bryson, em suas interpretações, associa o caráter social da imagem à sua realidade como signo. Ele chama a atenção para a natureza dinâmica da leitura da arte e dos sistemas de signos que orientam a circulação do vedor e da cultura pela imagem. Entretanto, a mais contundente abordagem contemporânea à leitura da obra de arte é o deconstrucionismo. Trata-se de ver qualquer obra como se se tratasse de um duplo *statement*: um explícito e outro escondido, que só poderá ser entendido no contexto da diferença, da oposição e do deslocamento daquilo que é manifestamente central para as margens, para a periferia e vice-versa. Obviamente, é de Derrida, () formulador do deconstrucionismo, o melhor exemplo de uma leitura deconstrucionista da imagem, ao analisar *Os Sapatos* de Vincent van Gogh (1886, Museu Van Gogh, Amsterdam). Derrida põe em oposição a interpretação desse quadro como autobiografia, feita por Meyer Schapiro e a de Martin Heidegger, que o interpreta como o *statement* acerca do mundo de uma mulher camponesa.

Deconstruindo a própria polaridade que o orienta, Derrida pergunta: "como Heidegger e Schapiro sabem que os sapatos formam um par? O que é um par? O que é um par de sapatos? De luvas? De pés?" etc. O que Derrida questiona é a idéia de par como estrutura.

Esta sua leitura é uma metáfora de sua atitude crítica caracterizada pela deconstrução das diferenças e oposições entre pares de significados

¹ Há autores que preferem a grafia "desconstrucionismo". Como ambas são permitidas, fico com "deconstrucionismo", que é minha preferida.

consagrados pelo pensamento ocidental. Sua abordagem analítica, buscando várias unidades possíveis, se dá por meio da focalização em pontos nos quais uma oposição binária tal como signifiante-significado, literal-figural, presença-absença, natureza-cultura, dentro-fora, ordem-desordem, masculino-feminino etc., manejada cirurgicamente e recosturada por uma linha de argumento, revela incongruências no discurso e rompe a veladura colocada sobre múltiplos sentidos.

Além da análise de *Os Sapatos* de Van Gogh apresentada em *The Truth in Paillüllg*, livro publicado em francês em 1978 e em inglês em 1987, dois outros estudos de Derrida ampliam as implicações deconstrucionistas nas artes espaciais. Trata-se de um ensaio sobre os desenhos de Anronin Artaud, produzidos quando internado em asilo como louco e de um texto para um catálogo do Louvre sobre cegueira e auto-retrato. Ambos demonstram o deslocamento do interesse pelo código hegemônico para a produção periférica das minorias."

Finalmente, também a colaboração de Derrida com Peter Eisenmann é explicitadora da natureza do deconstrucionismo nas artes espaciais. Podemos dizer que Eisenmann, que provoca a instabilidade geométrica na arquitetura, encontrou na atitude filosófica desequilibrante de Derrida o seu duplo. Trata-se em ambos do mesmo movimento constante de busca em direção a pontos de reequilibração que por sua vez dão origem a novas desequilibrações.

O deconstrucionismo não é um método que se aplica à decodificação de um texto ou imagem, é uma atitude crítica não-hierarquizada. De uma maneira geral, a pós-modernidade libertou os métodos, transformando-os em atitudes, propostas e abordagens.

Por último, quero me referir ao feminismo, que também é muito mais uma atitude de pensamento crítico, contextualizador e desmistificador da hegemonia e do poder, do que mera ferramenta decodificadora.

O feminismo foi de início reivindicatório, denunciando a anulação da mulher pelo poder dos homens que faziam a história, como é o caso de Gombrich, que não menciona nenhuma mulher em sua *Story of Art*. Outras denúncias escandalosas venceram acerca da característica patriarcal dos cânones dominantes na arte ocidental. Um dos exemplos mais gritantes foi o

caso do quadro *Portrait of Mlle. Charlotte d'Orléans* (c1800). Essa obra estava no Metropolitan Museum of Art de New York, como um trabalho de Jacques-Louis David e considerada de extraordinária qualidade, uma das mais importantes do famoso neoclássico francês. Descobriu-se, posteriormente, ter sido pintada por Constance Marie Charpentier (1767-1849). Imediatamente depois passou a ser desconsiderada pelos críticos, que viam nela atributos femininos sempre negativos. Chegaram a dizer: "é poesia, não artes plásticas," "é literária em vez de obra plástica", "tem um charme muito evidente", "inteligentemente esconde sua fraqueza", "é uma mistura de atitudes sutis que não convence, só serve para revelar o espírito feminino".

Deve-se a críticas e historiadoras como Abigail Solomon-Godeau, Mary Garrard, Linda Nochlin, Giselda Pollock e Lucy Lippard, e a artistas como Judy Chicago e Ana Mendieta, estudos e obras que questionaram o código hegemônico masculino.

Este é um assunto ao qual voltarei em meu próximo livro. Agora, ao mencionar o feminismo, quis apenas abrir o leque interpretativo para incluir, entre as muitas abordagens de leitura da obra de arte, uma que eleve ter especial significação para a educação porque a educação é exercida principalmente por mulheres que necessitam de instrumental teórico que reforce seus eixos culturais, tão desqualificados pela sociedade das artes dominada pelos homens.

¹⁶ Derrida tem outros estudos acerca de artes plásticas, como os sobre Valeria Adams e Gerard Tilus-Carmel e o sobre Marie-Françoise Plissart.

¹⁷ Informações encontradas em ADAMS, Laurie Schneider. *The metamorphosis of art*. New York: Icon Editions, 1996.

ficou claro que os problemas de multiculturalidade circundavam os estudos de vários intelectuais dos Estados Unidos e Europa. Basta dizer que entre meus companheiros de residência, quatro estavam escrevendo livros sobre o assunto. Entretanto, o preconceito de classe não era assunto pertinente ao conceito de multiculturalidade de nenhum deles. Não podemos reclamar por uma multiculturalidade da multiculturalidade ou meta multiculturalidade. Isso ainda não existe. Por isso temos, no Terceiro Mundo, que produzir nossas próprias pesquisas, nossas próprias análises e nossas próprias ações para superar os preconceitos de classe existentes em nossos países, a respeito dos códigos culturais configuráveis.

Sabemos que há no Brasil preconceito contra a própria idéia de multiculturalismo. Para uns é coisa de feminista histórica ou de 'crioulo' como tenho ouvido desrespeitosamente ser dito. Para Outros é invenção de americano que não tem nada que ver conosco porque, dizem, vivemos numa democracia racial e as mulheres aqui têm acesso ao poder e os negros não são discriminados.

O crítico de cinema norte-americano Robert Starn, em entrevista à *Folha de S. Paulo* (4/7/95), lembra que o multiculturalismo tem tudo a ver com o Brasil. O modernismo de Mário de Andrade, a antropofagia de Oswald de Andrade e a tropicália de Caetano e Gil são exemplos de um conceito de multiculturalidade mais amplo do que os que os americanos estão manejando.

A Multiculturalidade e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 97/98

Preanuncia-se a possibilidade de que os problemas de diversidade cultural comecem a ser tratados nas Escolas do Brasil, pois, sob a designação de "pluralidade cultural") se tornaram temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) editados pelo MEC em 97/98.

Entretanto, mais que mero tema de estudos de todas as disciplinas, as questões de multiculturalidade só serão resolvidas pela flexibilização de atitudes e valores. Por outro lado, não se trata de problema transversal, mas básico para uma educação que se configure como democrática.

A parte geral dos PCN que trata dos temas transversais, especialmente aquela dedicada à pluralidade, é hermética, com uma linguagem baseada em terminologia pedagógica livresca que será pouco operacionalizável.

Aliás, não sei por que os PCN adotaram a expressão "pluralidade" em vez da designação "multiculturalidade", pela qual o problema da diversidade é conhecido, debatido e avaliado, já há muitos anos, tanto pela educação como pela arte. Talvez tenha sido mais uma manifestação do espírito colonialista de Cesar Coll, o espanhol que projetou os parâmetros curriculares para todo o nosso país. Talvez quisesse escamotear a origem de suas idéias e se mostrar original escondendo a sua fonte de inspiração no Currículo Nacional Inglês, que adora os temas transversais, nomeando um deles de "multiculturalidade".

Sabemos que a ordem de Cesar Coll aos brasileiros era para não citar ninguém nos parâmetros, mas me parece que ele foi mais ambicioso, chegando até mesmo a tornar as idéias dos outros irreconhecíveis para parecerem novas.

Com isto desterritorializou, desistoricizou e despolitizou os PCN. Nota-se que as elaboradoras dos PCN de arte fizeram muita força para recuperar alguma história sem infringir as regras estabelecidas por Cesar CoU. Mas sem nomeação a história se transforma em mera moldura despolitizada.

A permissividade citacista pós-moderna não é escamoteadora em relação à origem das idéias ou imagens apropriadas. Pelo contrário, insiste na transparência das ações apropriativas. O desprezo pelas aspas, que vêm sendo substituídas pela interpretação dos textos e idéias dos que pensaram antes de nós, clama por nomeação clara e autoria explícita. Trata-se de um antiacademicismo respeitoso com as idéias dos outros. A era do computador instaurou até uma nova categoria de autor: aquele que estabelece ligações entre textos e entre idéias, e já vemos registrado, principalmente em estudos qualitativos, por exemplo, que este ou aquele *link* foi antes estabelecido por fulano ou cicrano na Internet ou em aulas.

A morte do autor é argumento ficcional de Foucault ou fantasma utópico. Ironicamente, a morte da utopia também já foi anunciada. No excelente livro *Ensaio sobre o texto poético em contexto digital*, Antonio Riserio diz:

"Confesso que, observando o mundo que me é dado observar, sociedades e culturas contemporâneas, não consigo encontrar quaisquer indícios objetivos que apontem, com segurança, para o desaparecimento da figura do autor. Penso mesmo que seria necessária uma gigantesca e profunda revolução cultural para abolir o autor da humanidade. Mas uma revolução completamente diferente dessa que estamos vivendo agora. Pois, até onde posso ver, a cultura midiática-informática não mostra nenhuma inclinação especial para abrir mão da assinatura. E se não há pressão nesse sentido, como antecipar ou dar de barato o sumiço do autor?"!

Quais as más intenções de Cesar Coll assassinando nossos autores, os autores de além-mar que já deglutimos e com eles nossa história?

Neste livro que você está lendo procuro um caminho para a minha libertação acadêmica: evito notas de pé de página, cito autores no texto e não cito o livro na bibliografia porque alguns textos são antigos e não os tenho na íntegra. Mas prefiro "errar" dizendo de quem são as idéias sem precisar o livro de onde vieram a me apropriar das idéias dos outros sem informar ao leitor que estou me apropriando de alguém.

Por isso quero deixar claro que devo muitas das "minhas" idéias sobre multiculturalidade a Graham Chalmers, a suas inúmeras publicações sobre o

assunto, a suas palestras inspiradoras e, principalmente, quando trabalhamos juntos na *International Society Of Education Through Art*, à sua atitude em defesa de diversidade de normas políticas da instituição para atender às diferenças socioeconômicas do Terceiro Mundo. É bom lembrar que encontramos nos presidentes Marie Françoise Chavanne e Elliot Eisner todo apoio e empenho em prol do entendimento das diferentes condições e interesses do mundo "subdesenvolvido".

O ideal mesmo será começar indagando: por que o professor de arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais? A resposta, embora pareça óbvia, foi até agora pouco considerada pelos educadores: em uma sala de aula, especialmente na escola pública, se inter-relacionam indivíduos de diferentes grupos culturais que terão sempre que lidar com outros indivíduos também de diferentes culturas e subculturas.

Os grupos culturais que se imbricam podem ser identificados pela raça, gênero, opção sexual, idade, localização geográfica, renda, idade, classe social, ocupação, educação, religião etc.

As principais questões que norteiam a atitude multiculturalista no ensino da arte são:

1. Como diferentes grupos culturais podem encontrar um lugar para a arte em suas vidas?
2. Entender que grupos culturais diferentes têm também necessidade da arte, mas que o próprio conceito de arte pode diferir de um grupo cultural para outro.

A consciência de que estas questões são básicas, embora pareçam simples, ajudaria a:

1. Compreender que a arte pode conferir identidade às pessoas através de símbolos. Um exemplo: a Arte Haida, a Arte Contemporânea no Canadá e a Arte Marajoara no Brasil. Por que a Arte Marajoara perdeu sua força para conferir identidade e a Arte Haida, também indígena da mesma América, tornou-se dignificadora para os seus descendentes e respeitada pelos indivíduos de outras culturas, inclusive dominantes? Atitudes pós-colonialistas podem ser alimentadas pela atitude pluralista em relação à cultura.

Uma criança negra que visite um museu que exiba arte ou 'artefato' africano poderá de lá sair com seu ego cultural reforçado pelo conhecimento, apreciação e identificação com os valores vivenciais e estéticos da Arte Africana, ou completamente despossuído culturalmente e desidentificado com a gênese de sua cultura, dependendo da orientação que o profissional do

, RISERIO, Antonio. *Ensaio sobre o texto poético em contexto digital*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1998, p. 147.

museu que o receba der à sua visita. Já vi orientadores de museu, ao falarem de Arte Africana, se referirem apenas à escravidão e aos fazeres manuais dos escravos para contextualizar os objetos e, em nenhum momento, se referirem às suas qualidades estéticas. Entretanto, quando se confrontavam com a arte de código europeu e norte americano-branco, a contextualização era institucional e a apreciação transcendental, apelando para a sensibilidade estética, a valoração econômica e a identificação com *statts*social.

2. Sensibilizar para problemas de deficiência física e diferença de raças, nacionalidade, naturalidade, classe social, religião.

3. Libertar-se de atitudes discriminatórias em relação a pessoas de origem étnica e/ou cultural diferente.

4. Ser capaz de responder à diversidade racial, cultural e de gênero de maneira positiva e socialmente responsável.

É através da contextualização de produtos e valores estéticos que a atitude multiculturalista é desenvolvida. Daí minha oposição à triangulação explicitada pelos PCN, I' a 4' séries, qual seja ação, apreciação e reflexão. Considero que reflexão é operação envolvida tanto na ação como na apreciação. Insistir em destacá-la seria subcrever a estética escolástica, que desprezava a arte "interessada" no social e temia o apelo aos sentidos, isto é, à sensorialidade e à sensualidade conatural à arte, como Platão já antes o demonstrara. Exarcebava a intelectualização da arte como correção aos seus aspectos sensoriais considerados enganadores da mente.

A estética escolástica não dá conta da arte contemporânea da qual devemos também e principalmente tratar. Para uma triangulação cognoscente, que impulse a percepção da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer (ação), a leitura das obras de arte (apreciação) e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, ecológica etc.

As elaboradoras dos PCN preferiram designar a decodificação da obra de arte como "apreciação". Costumo usar a expressão "leitura da obra de arte" em lugar de "apreciação" por temer que o termo apreciação seja interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra "leitura" sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador.

Continuo preferindo a substituição do termo apreciação por outro qualquer, mais próximo ao esforço intelectual decodificador e menos sujeito

a uma possível aproximação banal ou epitelial com a obra. Um certo medo da associação do termo "leitura" com a decodificação semiótica parece ter influenciado na sua rejeição. **mudança**

Nos PCN de Arte de 5' a 8' séries, elaborados posteriormente, as elaboradoras optaram por uma abordagem mais coloquial e mais inquiridora. Neles foi feita a substituição do termo "reflexão" pelo termo "contextualização". É claro que trata-se de mudança de conceito e não apenas de termo. A ênfase na contextualização é essencial em todas as vertentes da educação contemporânea, quer seja ela baseada em Paulo Freire, Vygotski, Apple, ou genericamente construtivista, para parecer original como (luis para nos Ccsar Coll. Sem o exercício da contextualização corremos o risco de que, do ponto de vista da arte, a pluralidade cultural se limite a uma abordagem meramente aditiva.

A multiculturalidade aditiva vem sendo veementemente criticada por sociólogos, antropólogos, educadores e arte-educadores. Por abordagem aditiva entendemos a atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos a outras culturas. Multiculturalidade não é apenas fazer cocar no dia dos Índios, nem tão pouco fazer ovos de Páscoa ucranianos, ou do bradeiras japonesas, ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural,

Por exemplo: eu me defino ao mesmo tempo como mulher do ponto de vista de gênero, nordestina do ponto de vista da localização cultural, arte-educadora do ponto de vista da ocupação, branca do ponto de vista da etnia, heterossexual do ponto de vista da opção sexual, classe média do ponto de vista da renda. Portanto, pertencço a alguns grupos de cultura dominante, mas também pertencço a grupos culturais discriminados, como o de mulhrcs e de nordestinos em São Paulo. Além disso, como arte-educadora, sou discriminada por artistas, historiadores e críticos, os grupos dominantes na área de arte.

Diria que para termos uma educação multiculturalista crítica em arte é necessário:

1. Promover o entendimento de cruzamentos culturais, através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais.

2. Reconhecer e celebrar diversidade racial e cultural em arte em nossa

sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo.

3. Incluir em todos os aspectos do ensino da arte (produção, apreciação e contextualização) problematizações acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo.

4. Enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros.

5. Possibilitar a confrontação de problemas, tais como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder.

6. Examinar a dinâmica de diferentes culturas.

7. Desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais.

8. Incluir o estudo acerca da transmissão de valores.

9. Questionar a cultura dominante, latente ou manifesta, e todo tipo de opressão.

10. Destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas.

Embora isto esteja com cara de 10 mandamentos da multiculturalidade em arte, arriscaria dizer que não são um regulamento nem religião, mas lembretes pós-críticos que, se postos em prática, desmentiriam muitos dos preconceitos culturais, como, por exemplo, a idéia de que a melhor arte é a produzida pelos europeus e a de que pintura a óleo e a escultura em mármore são as mais importantes formas de arte. Estas idéias só reforçam o código hegemônico. Outra idéia preconceituosa de que a melhor arte tem sido produzida por homens, também seria desmentida se a contextualizássemos em relação ao papel secundário que as sociedades têm determinado para as mulheres. A diferença hierárquica entre artesanato e arte, que é também preconceituosa, seria contestada se analisássemos o valor dos saberes dos pobres e dos ricos auferido pela cultura dominante.

Para chegarmos à desmistificação de muitos preconceitos, é necessário discutir:

1. a função da arte em diferentes culturas;

2. o papel do artista em diferentes culturas;

3. o papel de quem decide o que é arte e o que é arte de boa qualidade em diferentes culturas.

Estas discussões contribuiriam para:

1. o respeito às diferenças;

2. o reconhecimento de manifestações culturais que não se encaixam no sistema de valores que subscrevemos;

3. a relativização de valores em relação ao tempo.

Atividades como identificar as formas de arte que importam em uma variedade de culturas e subculturas seria uma estratégia que poderia levar a uma atitude multiculturalista. Educação multiculturalista permite ao aluno lidar com a diferença de modo positivo na arte e na vida.

Não adianta nada fugir do uso de palavras como branco, negro, raça etc. A chamada linguagem politicamente correta, como diz Gloria Steinem¹, foi criada pelas feministas para ironizar o comportamento masculino, que buscava escamotear a discriminação. O engraçado é que todos levaram a sério. Entretanto a luta antidiscriminatória consiste em falar a verdade abertamente, dar o verdadeiro nome que designa o preconceito, e não adaptar-se aos novos tempos multiculturalistas através de designações científicas ou supostamente respeitadas como etnia em vez de raça, afro brasileiro em vez de negro.

Ao substituírmos raça por etnicidade, um princípio de organização socioeconômico e de coesão, inadvertidamente negamos a história do racismo. Isto significa que a responsabilidade dos brancos pela exploração e opressão dos negros e índios é suavizada pela demissão da história. Continuaremos a mostrar a nossos alunos o *Monumento às Bandeiras* de Brecheret como uma magnífica obra de arte, sem analisar o fato de que ela comemora um episódio colonialista de nossa história, no qual a matança e a escravização dos nativos, dos índios, atingiram proporções dizimadoras.

O politicamente correto é um clichê. O que acontece, em geral, é que mudou a linguagem mas o preconceito permanece, agora disfarçado. Militância multiculturalista é compromisso com a desmontagem de preconceitos e não com linguagem atenuante.

O que se está observando em todo o mundo é que a moda globalizadora de estabelecer currículos nacionais ou outros eufemismos, como *standards* nacionais e até parâmetros nacionais, resulta no desenvolvimento do poder de controle do governo sobre a educação, mas não numa melhoria de qualidade das escolas e do ensino.

¹ STEINEM, Gloria. *A feminista tranqüila*. Entrevista ao *Jornal do Brasil*. Caderno Mulher. p. 1, 13/9/1997.

Na Inglaterra, há quinze anos, havia maior atenção à educação multicultural do que agora, depois dela haver se tornado obrigatória como tema transversal através do Currículo Nacional. Segundo os críticos de educação ingleses, a hipótese de que a transversalidade temática seja tão ameaçadora para os professores quanto o é a interdisciplinaridade pode explicar a apatia no que se refere a temas *cross curriculum* na Inglaterra.

Se lá, onde já há uma tradição de luta por interdisciplinaridade (Summerhill foi um exemplo) está acontecendo isto, imagine no Brasil, onde a desconfiança interdisciplinar e a falta de disposição para navegar por mais de uma disciplina levou a ANPPAV - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Visuais (não é a ANPAP) a aprovar a exclusão da arte-educação da área de artes do CNPq e da CAPES. Essa associação tem o aval destas duas entidades que deveriam estar lutando pela melhoria da educação, pois são governamentais e o governo todo o dia entra em nossa casa através de jornais e televisões para afirmar a prioridade de suas ações em relação à educação. Enquanto isso, em uma reunião (9 de outubro de 1997) de apenas 12 pessoas³, sem nenhum arte-educador presente, a ANPPAV votou a eliminação da arte-educação pelo fato de ser difícil decidir quando um projeto apresentado é de arte ou de educação. Trata-se de mera intolerância interdisciplinar e desrespeito pela epistemologia da arte.

Não se sabe ainda a decisão da CAPES e do CNPq, pois nunca responderam às cartas e abaixo-assinados dos arte-educadores protestando contra a discriminação da qual foram vítimas.

Coisas como esta nos fazem temer pelo desenvolvimento das aventuras cognitivas que ultrapassem fronteiras disciplinares e/ou culturais.

³ Os professores presentes nesta reunião e que aprovaram por unanimidade a exclusão de arte-educação da área de artes do CNPq e da CAPES eram no momento coordenadores dos programas de pós-graduação em artes visuais de várias universidades brasileiras: Ora Glacy Antunes de Oliveira (UFG); Dr. Heitor Capuzzo Filho (UFMG); Dr. João Evangelista Silveira (ECA/USP); Ora Maria Amélia Bulhões (UFRGS); Ora Maria Celeste de Almeida Wanner (UFBA); Dra Piedade Carvalho (UFF); Dr Rogério Medeiros (UFRJ) e os representantes das artes no CNPq. Ora. Idéa Catani e CAPES, Ora. Sonia Gomes Pereira.

Sinto ter de dizer que estes professores nunca deram atenção e muito menos resposta aos apelos posteriores dos arte-educadores expressos em cartas e abaixo-assinados aprovados por assembléia no Congresso Nacional da Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil (Dez. 97, Macapá) e da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal (Brasília, Nov 97). Três outros professores que também condenaram à exclusão a área de arte-educação naquele fatídico Encontro da ANPPAV procuraram se desculpar e acredito serão corajosos o suficiente para reverem suas posições no futuro. São eles: Dr. João Jurandir Spinelli (Unesp); Dr. Elyeser Sztrum (UNB); Dra. Helena Jank (Unicamp).

Bibliografia

- BANKS, James e BANKS, Cherry McGee. *Multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon (1997).
- BERGER, Manfred. *Educação e dependência*. Rio Grande do Sul: Difel, 1976.
- CHALMERS, Graeme. *Celebrating Pluralism*. Los Angeles: The Gerty Education Institute for the Arts, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- GLAZER, Nathan. *We are all multiculturalists now*. Cambridge: Harvard University, 1997, p.11.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Instituto Paulo Freire - Cortez, 1997.
- MARCUS, George E. e MYERS, Fred R. *The traditional culture*. Berkeley: University of California, 1995.
- MEMMI, Albert. *The colonizer and the colonized*. Boston: Beacon Press, 1970.
- RETAMAR, Roberto F. Caliban. *Massachusetts Review*. Winter/ Spring, 1970.
- SAID, Edward. *Orientalismo*. New York: Pantheon Books, 1978.
- SHOTTER, John. *Cultural politics of everyday life*. Toronto: University of Toronto, 1993.
- SHUSTERMAN, Richard. *Pragmatist aesthetics: using beauty, rethinking art*. Oxford: Blackwell, 1992.
- TAYLOR, Charles. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Jersey: Princeton University, 1994.
- TREND, David. *Cultural pedagogy: art/education/politics*. New York: Bergin & Garvey, 1992.

Aprendendo a ver

Eileen Adams

Minha primeira experiência com meio ambiente foi como professora de arte na *Pimlico School*, de 1974 a 1976, trabalhando no *Front Door Project* (projeto Porta da Frente)¹ e, depois, como diretora do Projeto de Desenvolvimento Curricular *Ar! and the Built Environment* (Arte e o Ambiente Construído)², Além disso, lecionei no curso superior de ensino do *design* no *Royal College of Art*, em Londres, e em vários cursos na Escola Politécnica de Birmingham³. Passei a dedicar-me na pesquisa em tempo integral a partir de 1985.

Neste ensaio pretendo relacionar aspectos da estética e do *design* com a questão do meio ambiente. Quero explicar o recente desenvolvimento desse aspecto do ensino de arte e do *design*, bem como considerar as possibilidades futuras. No momento, essa é a minha principal preocupação. Atualmente trabalho como pesquisadora no projeto *Aprendendo a Ver*. O enfoque da pesquisa é o trabalho em escolas baseado na experiência ambiental e através dele são desenvolvidos:

- o conhecimento estético e de *design*;
- uma resposta sensível ao lugar;
- as habilidades críticas e discriminatórias (desenvolvimento da capacidade de julgamento);
- as habilidades de *design* (dar forma ao ambiente e lidar com mudanças).

¹ Projeto Porta da Frente; *Boletim de Educação Ambiental*, n. 96, Abril de 1976.

² Ver (1) ADAMS, E. & WARD, C. *Arte e construção ambiental*. Londres: Longman (1982); (2) ADAMS, E. & BAYNES, K. *Arte e a construção ambiental: atividades de estudo*. Londres: Longman Resources Unit (1982); (3) ADAMS, E. *Arte e construção ambiental*. Equipas de trabalho. Londres: Longman Resources Unit (1982).

³ Escola Politécnica da Cidade de Birmingham. *Arte e construção ambiental*. Artigo resultante do trabalho de alunos do DPSE e PGCE (1983).

Esta área relaciona conceitos artísticos, de *design* e conceitos ambientais e, como tal, nem sempre encontra espaço específico no currículo escolar. Entretanto, no que diz respeito ao currículo oficial, pode ser incorporada como parte da disciplina de arte e *design*, *design* e tecnologia, além de educação ambiental. Isto diz respeito ao currículo "formal" – o que os professores pretendem ensinar. Gostaria de incluir também considerações sobre o currículo "informal" - o que os estudantes aprendem entre eles, e o currículo "oculto" - o que eles aprendem pelo simples fato de participarem do ambiente escolar.

A importância dessas áreas ampliou-se através do meu envolvimento com outro projeto de pesquisa, *Aprendendo através de Paisagens*, onde aprofundei as oportunidades educacionais para melhorar a qualidade ambiental em áreas escolares.

Durante os últimos quinze anos, meu trabalho esteve ligado à filosofia e prática de uma área do currículo de arte e *design* que se encontra no meio ambiente e que procura desenvolver diferentes maneiras de ver - através dos olhos do artista, do crítico e do *designer*. Esse trabalho começou como uma tentativa de explicar a atuação dos professores de arte e atravessou diversas fases, através da experimentação, crítica e aperfeiçoamento, atingindo agora o estágio adequado para integrar o currículo escolar.

No início dos anos 70, havia um interesse crescente nos assuntos ambientais, particularmente o meio ambiente urbano, o que motivou algumas iniciativas oficiais como o Relatório Skeffington, em 1969⁴. No entanto, o meio ambiente "natural" era mais enfatizado como fonte de estímulos ou referência para trabalhos de observação. Nas escolas primárias eram emoldurados croquis que serviam como ilustração para trabalhos de *design*. Nas escolas secundárias, croquis e fotografias eram colocados em portifólios como material de referência, destinados ao trabalho em diferentes tipos de *media*. O meio ambiente era usado como fonte de estímulos, como modelo, como "pista" para idéias, tendo seu enfoque principal na natureza. Os professores de arte supunham que o "estudo ambiental" era responsabilidade da disciplina de geografia - e se fosse criado um espaço dirigido especificamente para estudos ambientais, seria ocupado por um biólogo.

Durante a década de 70, o estudo da arquitetura foi ministrado em poucas escolas, abordando principalmente história e o desenvolvimento de

⁴ Relatório Skeffington, *Pessoas e lugares*. Londres: HMSO (1969).

estilos de arquitetura. A história da arte parecia mais relacionada com a história de pintura. Nem todos os professores de arte tinham conhecimento de que sua orientação se destinava ao ensino da arte e da arquitetura. A crítica como estudo ainda não é popular hoje. Os professores encaravam a crítica com sentido negativo. Ficavam indecisos sobre como lidar com estudos de crítica em relação ao ambiente e achavam difícil relacionar esse aspecto com seus conteúdos de ensino. Da mesma forma, o estudo do *design* era cada vez mais visto como território do professor de artesanato ou tecnologia, e o estudo ambiental desempenhava apenas um pequeno papel em seu trabalho, embora o currículo do curso de *design* incluísse um substancial componente ambiental.

Tudo isso foi confirmado nas conclusões que fizeram parte de um relatório de 1973, intitulado *Design in General Education* (Design na educação geral)⁵, do *Royal College of Art*. O relatório revelou que o estudo de arte e design nas escolas estava limitado a projetos gráficos e de produtos, com ênfase na criação de objetos. Havia pouca evidência de estudos críticos e nenhuma evidência de projetos ambientais.

O projeto *Front Door* (porta da Frente) veio responder diretamente a essas conclusões. Naquela época, dois especialistas em estudos de arte foram particularmente influentes para a **promoção do trabalho ambiental nas escolas**: Dan Shannon, orientando assuntos de arquitetura e planejamento; e Ralph Jeffrey, um dos criadores do projeto "A Arte e a Construção Ambiental para Escolas". Dan Shannon promoveu o contato entre professores, arquitetos e projetistas; Ralph Jeffrey tinha um interesse particular na crítica como um estudo.

Vários documentos curriculares e programas de avaliação elaborados apoiavam essa área de estudo, encorajando o pensamento crítico e a habilidade de planejamento, embora ainda houvesse resistência entre os professores em lidar com uma área na qual eles sentiam que havia falta de competência pessoal e profissional. A ênfase do ensino de arte continuava orientada para o trabalho de expressão e o modelo do artista continuava sendo a grande influência sobre o que foi e como foi ensinado com relação ao trabalho ambiental. Para muitos professores de arte, a experiência de seu próprio treinamento - para muitos deles como pintores - teve um profundo efeito em sua atuação como professores e desafios de ampliar sua atuação para um território pouco familiar ameaçava a identidade de seu desempenho.

Foi muito difícil para os professores adotarem atitudes diferentes sem estímulo ou apoio de fora de sua classe. A fim de providenciar um catalisador para tal mudança, *muitos* arquitetos e projetistas ambientais foram encorajados a trabalhar ao lado de professores para desenvolver aspectos críticos e de aprofundamento do estudo ambiental. Seu próprio trabalho reivindica discriminação e julgamento em relação a assuntos ambientais e eles estão interessados em lidar com mudanças. O apoio quanto à importância da arte e do *design* em educação e para o envolvimento de arquitetos e projetistas foi dado a partir do relatório *Environmental Education in urban areas* (Educação ambiental em áreas urbanas)".

"A educação ambiental urbana deve ajudar as pessoas a se conscientizar, compreender, analisar e, finalmente, aperfeiçoar as edificações. Sua preocupação principal deve ser ajudar as pessoas a participar mais efetivamente na formação de seu meio ambiente local. Isto não é um problema único em sua essência, devendo reportar-se também a aspectos ambientais de problemas tradicionais, variando desde as ciências naturais, através da geografia e história da arte, arquitetura e planejamento. Deve incluir componentes visuais e de design e deve envolver tanto a experiência direta como o resultado acadêmico." (Conclusão 2)

"As respostas estéticas formaram uma das áreas mais importantes e mais negligenciadas. Nossa total falta de atenção para a educação visual, para ensinar as pessoas a enxergarem, foi sempre reiterada pelos entrevistados; eles consideraram este ponto uma das características mais preocupantes de nosso sistema educacional, o que acarretou as consequências mais desastrosas. A preservação de um sentido de lugar e conhecimento de suas raízes foram abordados como aspectos particularmente vitais, quando tantos tiveram experiência, segunda mão. Prazer, curiosidade e um sentimento de envolvimento, quando apropriados, devem ser ativamente encorajados." (Conclusão 12)

Algumas entidades tiveram influência na criação do intercâmbio interprofissional na educação: *European Architectural Heritage Year* (1975),

⁵ Colégio Real de Artes. *Design na educação geral*. Unidade Educacional de Projetos (1979).

⁶ HALL, Peter. *Educação ambiental em áreas urbanas*. Londres, DoE (1979).

Patrimônio Arquitetônico Europeu), o *School Council* (Conselho de Escolas), e o *Royal Institute Of British Architects* (Instituto Real Britânico de Arquitetos), e as associações regionais de arte. Escritórios de arquitetura e centros de estudos urbanos ajudaram a facilitar essa questão.

Havia também o perigo de que a crescente popularidade do aprendizado, baseado em unidades, tenderia a enfatizar a realidade sociopolítica, à custa dos interesses estéticos e de *design*, e fosse negligenciada a importância da percepção individual, a ética subjetiva e sua resposta correspondente:

"A cidade, como a conhecemos, a suave cidade da ilusão, mito e pesadelo é tão real, talvez mais real, do que a dura cidade que podemos localizar nos mapas, nas estatísticas, em artigos especializados sobre sociologia e arquitetura urbana."⁷

A ênfase dada - análise quantitativa - fez com que ficasse muito difícil introduzir estudos qualitativos, enfatizando a avaliação e a formação de julgamento. Enquanto a qualidade ambiental e o impacto ambiental tornaram-se agora assuntos de natureza própria. O interesse atual nesses assuntos em círculos nobres, na mídia, na sociedade, no governo e em filas de ônibus, tudo aponta para o novo despertar de interesse nessa área - o meio ambiente onde vivemos, trabalhamos e nos divertimos, com o que ele se parece, como ele é sentido, como somos por ele afetados e com nós o afetamos.

Especialistas têm dito nos últimos anos:

...a essência da contribuição que a arte nos dá aqui se situa no julgamento e decisão...

...a constituição e informação desses julgamentos pela experiência e enriquecimento é a principal finalidade da arte na escola...

...espera-se que os alunos tenham um conhecimento crítico de seu meio ambiente, sua qualidade e seu estilo (ou a falta deste) no projeto de sua casa, vestimenta e adorno, e de como as coisas podem ser melhoradas...

...as principais habilidades desenvolvidas pela prática da arte são: a habilidade de comunicar-se visualmente e o poder de discriminação - o reconhecimento de que, conforme o Relatório Newsom, "os alunos são pessoas que têm a capacidade de formar um julgamento correto"...

...tradição e antecedentes são menos úteis agora como guias numa situação de mudanças aceleradas, e por isso há uma maior necessidade de um

outras referências variadas

senso de julgamento construtivo. Tanto faz se respondermos, por exemplo, a novos produtos de consumo, a recentes manifestações artísticas ou a alterações do meio ambiente com interesse, autoconfiança e bom julgamento, ou, ao contrário, com uma vulnerável falta de conhecimento. Isto vai depender em parte da qualidade do processo educacional.⁸

O propósito a longo prazo do Projeto de Arte e Construção Ambiental era de capacitar as pessoas a tomarem uma posição mais criativa e participativa na formação de seu meio ambiente no futuro. Isto re-emergiu agora como uma preocupação em iniciativas, tais como o *Estetas.Actions Programme* (programa de Atividades Patrimoniais) e os programas de *community refurbishment* (recuperação comunitária), onde os moradores são encorajados a assumir um controle maior na formação e administração de seus arredores. Isto re-emergiu, na consciência ambiental, como uma questão para a conservação, reabilitação, renovação e herança. Re-emergiu em esforços renovados por parte de instituições e grupos de pressão para aumentar os níveis de interesse, compreensão e preocupação tanto do público profissional como o leigo. Re-emergiu na retórica governamental como a necessidade de maior responsabilidade pessoal pelo meio ambiente e engajamento de cidadania. Re-emergiu como um conceito de mídia em incontáveis programas de televisão sobre a recuperação das cidades, arquitetura moderna e projetos ambientais. Aparece ainda em tantas outras competições e programas de prêmios - a BBC tem *It's My City* (Esta conclama para uma "Inglaterra melhor").

Sim, mas o que tem tudo isso a ver com arte e *design* no contexto da educação ambiental? Tem tudo a ver, sobretudo se tivermos uma ampla visão de nossa tarefa e a relacionarmos com questões de educação em geral. Tem tudo a ver com o desenvolvimento do conhecimento, da compreensão e da preocupação com a qualidade estética e do *design*. Se compararmos o ressurgimento do interesse oficial e do público em assuntos ambientais, com a atenção sem precedentes que atualmente está sendo dispensada à educação, aqueles envolvidos com a educação de arte e *design* precisam estar à par da importância de seu campo de atuação em áreas que estão atualmente sendo examinadas bem mais detidamente: estética, que envolve experiência sensorial, considerações quanto à forma e à aparência; crítica, que envolve a

⁷ RABAN, Jonathan. *Cidade suave*.

⁸ Departamento de Educação e Ciência: Papéis de comentários: Currículo 5-16.

formação de julgamentos sobre qualidade; e projetos, que envolve a formação e controle do meio ambiente. Todas elas lidam com os relacionamentos entre pessoas e lugares, o que envolve significado emocional, significado simbólico e compreensão cultural. Todas elas são bastante adequadas ao território do professor de artes e *design* ou do professor de ensino fundamental preocupado com o ensino de artes.

O trabalho nas escolas abrange um amplo raio de interesse. Isso inclui tudo aquilo que desenvolva um maior grau de conhecimento ambiental; aquilo que constrói um vocabulário relacionado com experiência estética e de *design*; aquilo que encoraja uma resposta ampla para promover um sentido de lugar. A arte aqui é importante no desenvolvimento do sentido de posse e identidade em relação ao meio ambiente. Ela é usada como um meio de intensificar experiências, influenciar a percepção, permitindo aos estudantes que reflitam sobre a experiência adquirida e possa reprocessá-la para que faça sentido. Ela também encorajou uma abordagem que enfatiza a crítica, como um estudo através do qual os estudantes têm sido ajudados a formar julgamentos de avaliação sobre qualidade e a tentar explicá-los ou justificá-los. Este tipo de trabalho envolveu assim tanto o uso de uma linguagem visual como o uso de palavras. Ela mostrou como em alguns casos isto conduz à atividade de *design*, onde os estudantes estavam engajados em conceitualizar possibilidades de mudança, utilizando imaginação e fantasia para criar uma nova realidade.

Estas áreas de estudo encontraram eco em exemplos de trabalhos realizados no exterior, é significativo que nos casos em que houve um conraro de trabalho com colegas de outros países tanto as idéias para estudo como os métodos de estudos desenvolvidos nesse país puderam ser transferidos para outros ambientes e diversas instituições culturais. Entretanto, num estudo que realizei para a Unesco, em nome da **Sociedade Internacional para Educação através da Arte**, em 1983, ficou claro que colegas no campo do ensino da arte em outros países europeus deram uma ênfase muito maior à identidade cultural do que nós damos em estudos que ligam a arte ao meio ambiente.

Os métodos de estudo procuraram responder a duas perguntas: **como podemos ampliar a experiência ambiental dos estudantes? E como podemos aprofundar sua compreensão do meio ambiente?** A arte tem

questões

ADAMS, E., BERG, E. & MASON, R. (Maio de 1984) *Educação artística e educação ambiental* (Revisado. ADAMS, Out. 1984, 1996). UNESCO - Sociedade Internacional para Educação através da Arte.

sido usada como um meio de intensificar experiências, concentrar a atenção, como um meio de percepção, de análise, de reflexão sobre estas experiências, como um meio de reprocessar esta experiência a fim de entendê-la. Ela foi usada não apenas para responder o que ali havia, mas para considerar o que poderia haver, para explorar o significado e valor e para envolver os estudantes na criação do significado através da avaliação das atividades. A escola propriamente dita age como um poderoso educador através da linguagem visual, especial e simbólica, que ela emprega e proporciona como uma fonte significativa para educação ambiental, artes e *design*. Poderíamos perguntar até que ponto o ambientalizar, tanto em termos físicos como sociais, destrói as idéias, atitudes e valores que procuramos promover na aula de artes? Como ampliaremos o interesse por valores estéticos e qualidade de projeto introduzindo-o no nosso ambiente do dia-a-dia e nas atividades com ele relacionadas)

outras questões

As idéias em sua essência são todas muito boas, mas é claro que terão vida curta, a não ser que sejam feitas tentativas para institucionalizá-las. Isto está acontecendo de diversas maneiras: através do treinamento de professores, tanto no seu treinamento inicial quanto posterior; através de iniciativas de desenvolvimento de currículos, tais como equipes de trabalho interprofissionais; através de programas de avaliação. Estes programas precisam de um reforço adicional através de uma exposição mais ampla em apresentações, publicações, cobertura por televisão e conferências. Acima de tudo, eles precisam ser explicitamente enquadrados no currículo oficial. **Estudos de construção ambiental podem ser feitos em pelo menos três áreas: não apenas em geografia, mas em arte e design e design e tecnologia.** Podemos de uma forma útil adorar o conceito do praticante, onde, através de reflexão sobre nossa atuação e da sua avaliação, possamos revisar, definir e redefinir nosso trabalho, depois investindo esta compreensão em futuros empreendimentos. De forma igualmente freqüente, o desenvolvimento de currículo requer novos relacionamentos de trabalho, período de experiências, assumir riscos, questionamento e reavaliação, e implica estar preparando para lidar em favor de e aceitar um inevitável grau de mudança.

Na maioria das vezes, os relacionamentos e práticas dentro destas áreas tendem a encorajar a consolidação e trabalho na direção contrária. Professores criativos sempre se envolvem em experiências e inovações. Eles vão permanecer em nível de atuação individual, a não ser que sua experiência seja tornada acessível e disseminada mais amplamente. A questão agora é como fazer isso no nosso trabalho conhecido e nossa voz ouvida.

Programa de cinco itens para arte e *design* em relação ao estudo ambiental

1. Atitude

Aqueles que estão envolvidos com ensino da arte e do *design* já viram que não faz sentido ficar escondendo-se sob a falsa segurança do estúdio de arte e deixar que qualquer um interfira na política escolar. As escolas são agora arenas políticas, nas quais você, que quer tomar uma posição positiva, briga por seu espaço, justifica sua existência em condições que sejam aceitas e compreendidas por outras pessoas a fim de desempenhar seu papel profissional. É preciso que os professores de arte desenvolvam um autoconceito positivo. Professores envolvidos com esse ensino precisam reconhecer seu papel no contexto da educação em geral. Especialmente com relação ao currículo oficial, nós temos que aceitar nossa responsabilidade relativamente a "todos" os alunos e reconhecer a necessidade de cursos de artes e projetos que atendam às necessidades de uma diversidade de alunos. Os professores de arte e *design* precisam exemplificar o modelo do bom aluno, ser curioso, querer aprender, saber como aprender, valorizar novas experiências e idéias, desenvolver conceitos, ser capaz de pensar e de agir. Isto é particularmente importante com relação ao meio ambiente, onde a única certeza que temos é a de mudança.

2. Debate

Professores de arte e *design* precisam engajar-se no debate sobre assuntos de estética, projeto e meio ambiente. Frequentemente outras vozes são ouvidas, e representam diferentes conjuntos de valores que podem distorcer as mensagens que as pessoas precisam ouvir. Falamos leviana e facilmente sobre expressão e comunicação. Precisamos demonstrar nossa proficiência nestes campos. Precisamos influenciar o pensamento sobre o currículo oficial. Podemos fazê-lo como indivíduos, como membros de associações profissionais ou grupos de interesse especial.

3. Documentação e divulgação

Já é bastante difícil fazer o trabalho nas escolas sem ter ainda que escrever sobre ele depois. Entretanto, se nós não documentarmos nosso trabalho de alguma forma e divulgarmos os resultados, ninguém ficará sabendo o que estamos fazendo. O ato de reportar ao nosso trabalho, de analisá-lo encoraja uma tomada de posição crítica. Somos capazes de refletir sobre nossa experiência, de aprender a partir dela e de compartilhá-la com outros, de forma que venham a aprender também.

4. Treinamento de professores

Estão ocorrendo muitas mudanças nas condições de treinamento do professor de arte e *design*. Torna-se necessário colocar as questões ambientais de acordo com as várias exigências de professores e alunos. Torna-se necessário gerar e desenvolver experiências adequadas, cursos e matérias que ajudem os professores a lidar com esta complexa e desafiadora área de estudos que inter-relaciona questões de arte, *design* e educação ambiental.

5. Colaboração interprofissional na educação

Devemos estar preparados para pedir ajuda e apoio para enriquecer e ampliar o que os professores podem realmente proporcionar, para utilizar os recursos que uma variedade de entidades da comunidade oferece. Outros profissionais e entidades que não pertencem a escolas estão em muitos casos capacitados e querendo dar assistência, mas a iniciativa tem que partir das escolas, de forma que o trabalho cooperativo seja dirigido para finalidades educativas.

(Novembro de 1988)