

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ROSANE KLOH BIESDORF

**A ARTE NOS CONTEXTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICO E DO ENSINO
NO BRASIL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE ASPECTOS
TEÓRICOS E DAS DISTINTAS VISÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR**

São Carlos

2012

**A ARTE NOS CONTEXTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICO E DO ENSINO
NO BRASIL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE ASPECTOS
TEÓRICOS E DAS DISTINTAS VISÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ROSANE KLOH BIESDORF

**A ARTE NOS CONTEXTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICO E DO ENSINO
NO BRASIL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE ASPECTOS
TEÓRICOS E DAS DISTINTAS VISÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Adriana Mattar Maamari.

São Carlos

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B589ac

Biesdorf, Rosane Kloh.

A arte nos contextos histórico-filosófico e do ensino no Brasil : uma abordagem a partir de aspectos teóricos e das distintas visões da comunidade escolar / Rosane Kloh Biesdorf. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

141 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Arte e educação. 2. Estética. I. Título.

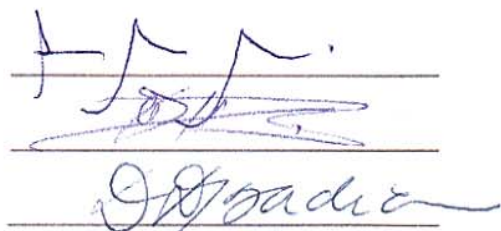
CDD: 370.7 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Prof^{ta}. Dr^a. Adriana Mattar Maamari

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi

Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia



Handwritten signatures of the examiners, including the name 'D. Badia' at the bottom.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta caminhada, quero agradecer a todos que, direta ou mesmo indiretamente, contribuíram para a concretização deste momento de significativo crescimento pessoal, na concretização desta etapa.

Primeiramente, a Deus por me dar o milagre da vida, a saúde e a coragem para me aventurar a procurar o melhor, pela sabedoria a mim concedida para prosseguir em todos os momentos.

Aos meus pais, Edison e Edviges, a quem devo, mais do que a vida, a educação que me deram desde cedo, mostrando-me que o mais importante é o ser, e assim o resto a vida nos oferece, tudo em seu devido tempo.

Em especial, ao meu esposo João, que sempre esteve ao meu lado, desde que nos encontramos, sempre me incentivando em minhas escolhas.

A todos os colegas pela amizade, pelos momentos de convívio, e pelo compartilhamento de saberes e experiências.

À direção, professores e educandos das escolas por terem me possibilitando a realização da pesquisa exploratória.

Aos membros da banca de qualificação - Dr.^a Vera Teresa Valdemarin e Dr. João Virgílio Tagliavini - pelas valiosas contribuições. Agradeço também aos professores Dr. Denis Domeneghetti Badia e Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi os quais generosamente aceitaram o convite para participarem da banca de defesa.

Em especial à professora orientadora Dr.^a Adriana Mattar Maamari, com quem pude contar no processo de construção desta pesquisa, por todas as nossas conversas, pela sua serenidade, sinceridade e conhecimento, por me acompanhar na concretização desta investigação.

À CAPES pelo apoio financeiro.

“Só o belo é verdadeiro, só o verdadeiro é agradável.
Ele deve reinar em toda parte, e mesmo na fábula;
De toda ficção a hábil falsidade
Só tende a fazer brilhar aos olhos da verdade.
Sabes porque meus versos são lidos nas províncias?
São procurados pelo povo e recebidos pelos príncipes?
Não é porque seus sons, agradáveis, numerosos,
Sejam sempre igualmente favoráveis ao ouvido;
Que em mais de um lugar o sentido não estorve a medida
E uma palavra qualquer não afronte a censura:
Mas é que neles a verdade, triunfando da mentira,
Por toda a parte salta aos olhos e vai conquistar o coração;
Que o bem e o mal ali são avaliados com equidade;
Que nunca um patife aí ocupa um lugar augusto;
E que meu coração, guiando sempre meu espírito,
Nada diz aos seus leitores que a si mesmo já não tenha dito.
Ofereço e exponho o que penso por toda parte, à luz do dia,
E meus versos, bem ou mal, dizem sempre alguma coisa.”

Boileau

“Nós artistas não podemos nos separar da humanidade, com veleidades de possuímos qualquer coisa de superior aos nossos semelhantes. Por isso, quando um artista sente-se incompreendido não pode repudiar a incompreensão que o circunda, deve ao contrário procurar as razões dessa incompreensão. E elas só poderão se encontrar no estado social que as determina [...] o homem indiferente [...] tornou-se um anacronismo e toda a sua existência é uma traição à sua época.”

Di Cavalcanti

RESUMO

A presente pesquisa objetiva a investigação em dois eixos principais: preliminarmente e de modo propedêutico, o conceito de arte em sua trajetória filosófica segundo autores e artistas de épocas significativas ao que se poderia denominar como “universal do gênero artístico”, de origem ocidental. Para tanto optou-se por não seguir uma ordem de sucessão cronológica e factual, desenrolada linearmente. Abordaram-se inicialmente as concepções dos filósofos gregos Platão e Aristóteles no registro da Antiguidade. Feito isto, destacaram-se autores consagrados do Iluminismo europeu, tais como Rousseau, Diderot e Voltaire, nos quais se pode encontrar significativas contribuições ao conceito de Arte na Idade Moderna, bem como obras de alguns artistas deste período. Por fim, passou-se à contemporaneidade, onde se evidenciam vários movimentos com uma característica marcante em comum: a perda da unicidade da obra, a qual passa a ter várias formas e leituras possíveis. Para tanto, encontrou-se base na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, e na análise de obras de Pablo Picasso e Marcel Duchamp. Para apresentar as transformações pelas quais a Arte passou com o surgimento da indústria cultural foi analisado o pensamento de Adorno, Horkheimer e Benjamim. Estes estudos são apresentados de forma a interligar a realidade histórico-social, a produção artística e o pensamento filosófico de cada uma destas épocas. A opção por estes períodos se deu por serem momentos de rupturas e conseqüentemente de mudanças significativas na sociedade e nas artes. O segundo aspecto desta pesquisa leva em conta a fundamentação do conceito de Arte desenvolvida anteriormente e a problematiza, ao inseri-la no contexto escolar. A este respeito, fez-se inicialmente um levantamento histórico para se conhecer o ensino de Arte no Brasil. Investigou-se ainda, de um lado, aspectos normativos que nortearam a implantação e a continuidade/descontinuidade do ensino de Arte no Brasil, bem como a fundamentação teórica que versa sobre o ensino de Arte a partir da Proposta Triangular para o Ensino de Arte, a qual tem como objetivo abordar o seu ensino a partir de três eixos principais: contextualização da obra; fazer artístico; e apreciação artística. De outro lado, por meio de uma pesquisa empírica, investigou-se a comunidade escolar de duas escolas, sendo uma da rede estadual e outra da rede municipal de ensino do município de São Carlos-SP. Percebeu-se, a partir dos dados coletados, que a prática do ensino de Arte está distante do que é previsto na normatização legal da disciplina, como também que este ensino não vem a contribuir na formação de sujeitos elevados como era defendido pelos filósofos anteriormente estudados. Ainda ficou evidente que se tem uma cultura midiática da qual os educandos são adeptos. Na prática o ensino de Arte é reduzido ao fazer arte e os educandos não estão tendo uma formação que lhes permita conhecer e apreciar a arte.

Palavras-Chave: Arte, Estética, Arte-educação.

ABSTRACT

This study aims to research two main areas: preliminary and in a propaedeutic way, the concept of art in its historical / philosophical trajectory according to authors and artists of significant eras to what one might call as "universal of artistic genre" from Western origin. Therefore, it was chosen not to follow an order of chronological and factual succession, unwound linearly. Initially, it was approached the conceptions of the Greek philosophers Plato and Aristotle in ancient history. Finally, we moved to contemporaneity, where various movements can be seen with a marked feature in common: the loss of work uniqueness, which comes to have various forms and possible readings. Therefore, it was found the foundation in phenomenology of Maurice MerleauPonty, and in the analysis of Pablo Picasso and Marcel Duchamp works. To present the transformations the Art suffered with the rise of the cultural industry, the thought of Adorno, Horkheimer and Benjamin was analyzed. These studies are presented in order to link the historical-social reality, producing artistic and philosophical thinking of each of those periods. The choice of these periods occurred because they are moments of rupture and consequently bring significant changes in society and arts. The second aspect of this research takes into account the reasoning of earlier developed Art concept and problematizes it, when inserting it in the school context. In this regard, initially it was made a historical survey to know the teaching of art in Brazil, and still investigated, on the one hand, the normative aspects that guided the implementation and continuity/discontinuity of Art teaching in Brazil, as well as the theoretical framework that deals with the teaching of art from the Triangular Proposal for Art Education, which aims to address its teaching based on three main axes: contextualization of the work; making art and art appreciation. On the other hand, through empirical research, it was investigated the school community of two schools, one state school and another municipal in São Carlos. It was noticed from the data collected, that the practice of teaching Art is far from the Legal norms laid down in the discipline, but also that this teaching is not contributing to the formation of high individuals as advocated by the philosophers previously studied. It was still evident that there is a mediatic culture which learners are adept of. In practice the teaching of Art is reduced to making art and the students are not getting an education that enables them to understand and appreciate art.

Keywords: Art, Aesthetics, Art-education.

LISTA DE FIGURAS

Figura	Descrição	Página
Figura 1	Imagem do Teatro de Epidauro, localizado na antiga cidade de Epidauro, na Grécia.	19
Figura 2	Imagem da réplica da escultura <i>Discóbulo</i> , de Miron.	22
Figura 3	Imagem da obra <i>Vênus consolando o amor</i> , de François Boucher.	42
Figura 4	Imagem da obra <i>A ronda noturna</i> , de Rembrandt.	44
Figura 5	Imagem da obra <i>A Morte de Sócrates</i> , de Jacques-Louis David.	46
Figura 6	Imagem da obra <i>Liberdade guiando o povo</i> , de Eugène Delacroix.	48
Figura 7	Imagem da obra <i>Nu descendo uma escada</i> , de Marcel Duchamp.	54
Figura 8	Imagem da obra <i>O grande vidro</i> de Marcel Duchamp.	56
Figura 9	Imagem da obra Detalhe da obra <i>O grande vidro</i> , de Marcel Duchamp.	56
Figura 10	Imagem da obra <i>Fonte ou Urinol</i> , de Marcel Duchamp.	59
Figura 11	Imagem da obra <i>Cabeça de Touro</i> , de Pablo Picasso.	60
Figura 12	Imagem da obra <i>Guernica</i> , de Pablo Picasso.	62
Figura 13	Imagem da obra <i>O que exatamente torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?</i> , de Hamilton Richard.	67
Figura 14	Imagem da obra <i>Marilyn Monroe</i> , de Andy Warhol.	73
Figura 15	Imagem da obra <i>Coca-Cola</i> , de Andy Warhol.	74
Figura 16	Imagem síntese da Proposta Triangular. Fonte: de nossa criação.	83
Figura 17	Imagem da distribuição da ordem de importância das disciplinas, 2º ano. Fonte: de nossa criação.	99

Figura 18	Imagem da distribuição da ordem de importância das disciplinas, 6º ano. Fonte: de nossa criação.	100
Figura 19	Imagem da distribuição da ordem de importância das disciplinas, 9º ano. Fonte: de nossa criação.	101
Figura 20	Acesso aos meios de comunicação/entretenimento. Fonte: de nossa criação.	110
Figura 21	Horas de acesso a televisão a ao computador. Fonte: de nossa criação.	111
Figura 22	Utilização televisão + computador. Fonte: de nossa criação.	112

LISTA DE ABREVIATURAS

CFE	Conselho Federal de Educação
DBAE	<i>Discipline Based Art Education</i>
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
ECA	Escola de Comunicação e Artes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA	Movimento Escolinha de Arte
OCNs	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB I	Professor de Educação Básica I, 1ª ao 4ª ano do ensino fundamental
PEB II	Professor de Educação Básica II, 5ª ao 9ª ano do ensino fundamental
MAC	Museu de Arte Contemporânea
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Página

1	Introdução	13
2	Arte como mimesis	16
3	Arte como expressão, inacabamento e imperfeição	49
4	Arte como mercadoria: escola de Frankfurt e o conceito da Indústria Cultural	65
5	A institucionalização do ensino da arte no contexto escolar: o caso brasileiro	82
5.1	Normas e legislação	82
5.2	Realidade escolar	87
5.2.1	No âmbito da Escola Estadual: identificando os participantes da pesquisa e coletando dados	90
5.2.2	No âmbito da Escola Estadual: identificando os participantes da pesquisa e coletando dados	93
5.3	Conhecendo os dados	95
	Considerações Finais	115
	Referências Bibliográficas	120
	Apêndice A – Questionários utilizados na pesquisa exploratória	126
	Apêndice B- Roteiro de entrevista da pesquisa exploratória	136
	Apêndice C – Modelos de Termos de Consentimento Livre e esclarecido	138

1. Introdução

O presente trabalho surgiu a partir de algumas inquietações e de questionamentos acerca das definições do que é considerado arte e do que se revela significativo e fundamental ao seu ensino.

Em um primeiro momento, procurou-se fundamentar a arte de forma filosófico-conceitual, em certos momentos da História da Filosofia, a fim de compreender qual a sua importância para a humanidade e o seu conceito nestes períodos, de forma a procurar responder a alguns questionamentos como: “O que é a arte?” “O que é o belo?” “Por que o homem produz arte?” “Qual é o objetivo da arte?” “O que leva ao gozo ou à fruição artística por parte do espectador?” “Quais são os efeitos da arte sobre a vida humana?”

Para elucidar esses questionamentos, no registro da Antiguidade encontraram-se subsídios nos filósofos Platão (1964) e Aristóteles (1973); já no período Moderno, onde a estética se consolida, encontrou-se em Rousseau (1973, 1993) e Diderot (2000, 1993) subsídios para responder a esses questionamentos. Nestes dois períodos, a arte era vista como mimese, sendo a arte dramática a linguagem na qual os cânones artísticos ficam mais evidentes, uma vez que o artista se utiliza do gesto, da voz, do tom e da ação para tornar a obra o mais completa possível, o que não se ocorre nas outras artes. Quanto mais completa a obra for, maior será sua ação sobre o espectador, causando efeito pedagógico e purificador. O belo deve estar presente nas obras, sendo que tal elemento deve ter como modelo a natureza e ser transposto para a arte. O classicismo presente nas obras objetivava a universalidade e atemporalidade, elas necessitam ser tão precisas que um apreciador, de qualquer local ou época, seja capaz de contemplá-las e imitar seu juízo sobre as mesmas, as quais terão um único significado para todos, uma vez que se defende que devem haver métodos precisos de criação e de apreciação da obra. Assim, no segundo capítulo, *A arte como mimesis*, serão apresentadas as contribuições dos mencionados pensadores à definição de arte, além de serem apresentadas algumas obras do período.

O conceito de arte estabelecido nos primeiros períodos estudados se rompe com a Arte Moderna e com a filosofia contemporânea. Para apresentar estas mudanças das definições de arte encontrou-se amparo nas obras de Maurice

Merleau-Ponty, especialmente na *Fenomenologia da percepção* (1994), publicada em 1945. A partir das definições de arte, propostas pelo autor, apresentaram-se algumas obras de Picasso e Duchamp, onde estes conceitos se fazem presentes. A obra passa a ser a expressão das vivências, sentimentos e pensamentos do artista perante o mundo, no entanto, sua obra não é fechada, uma vez que permitirá ao espectador fazer sua própria interpretação dela, trazendo as suas vivências para tanto, tornando-se coautor de significados; o que será analisado no terceiro capítulo *Arte como expressão, inacabamento e imperfeição*.

No capítulo seguinte, *Arte como mercadoria: escola de Frankfurt e o conceito da Indústria Cultural*, será apresentado um estudo acerca da arte na era da indústria cultural, quando a obra de arte deixa de ser única, de ser objeto de adoração e culto, passando a ser produzida em série atendendo aos interesses da indústria cultural, este estudo estará amparado nos escritos dos filósofos frankfurtianos Benjamin (1994), Adorno e Horkheimer (1985).

A delimitação do que é arte foi fundamental no sentido de proporcionar os subsídios necessários ao desenvolvimento do segundo momento deste trabalho, onde se objetiva pesquisar como se dá o ensino de Arte no contexto escolar e quais os conceitos de arte apresentados pela comunidade escolar.

No quinto capítulo, *A institucionalização da Arte no contexto escolar brasileiro*, em um primeiro momento será apresentado brevemente o que os documentos normativos e a *Proposta Triangular Para o Ensino de Arte*¹ defendem para o ensino da disciplina. Assim, com o intuito de conhecer como se dá o ensino de Arte e qual a compreensão da comunidade escolar acerca da arte e do ensino de Arte, no primeiro semestre de 2012, foi realizada uma pesquisa exploratória², junto à comunidade escolar de duas escolas públicas de São Carlos, sendo uma da rede

¹ A Proposta Triangular para o Ensino da Arte, também conhecida como Metodologia Triangular, foi uma adaptação feita por Ana Mae Barbosa, na década de 80, a partir de *Escuelas al Aire Libre* do México, do *Critical Studies* inglês e principalmente do DBAE (*Disciplines Based Arte Educacion*) proposta de ensino que estudou de forma integrada a produção, a crítica, a estética e a história da Arte. Entre os principais teóricos criadores do DBAE destacam-se Elliot Eisner, Brent Wilson, Marjorie Wilson, Michael Day e Robert Stake. Sendo que Ana Mae teve contato com alguns deles (OSINSKY, 2002). O que mais aproxima estas propostas é o fato de serem adaptadas à pós-modernidade. Barbosa defende: a Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.

² A respectiva pesquisa exploratória foi submetida ao comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, onde se propôs o anonimato dos participantes, aos quais foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com informações acerca dos objetivos da pesquisa, ficando ao critério de cada um a sua participação.

estadual e outra da rede municipal de ensino, a qual será apresentada na segunda parte deste capítulo. Entre os principais objetivos desta pesquisa exploratória destacam-se: detectar junto à comunidade escolar qual a sua compreensão acerca do ensino de Arte, qual a importância atribuída às diversas linguagens no ensino de Arte e como estas se dão; identificar qual o conceito de Arte presente no contexto escolar e de que forma a disciplina poderá contribuir na formação dos educandos para que tenham uma formação estética a fim de que possam apreciar a produção artística existente; verificar junto à arte-educadores quais as maiores dificuldades encontradas na prática do ensino de Arte em suas diversas linguagens; apresentar um levantamento de dados que eventualmente possa vir a compor futuros estudos em arte-educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo os participantes sido escolhidos de forma aleatória simples. Para a coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas, dados estes que posteriormente foram analisados. Inicialmente, se apresentam os procedimentos adotados na realização da pesquisa exploratória e, posteriormente, os dados obtidos. Então, os saberes teóricos são interligados aos dados levantados, objetivando a análise e compreensão dos mesmos. Os dados levantados em cada escola são exibidos por meio de gráficos, bem como as diferenças identificadas entre os mesmos e entre os diferentes grupos pesquisados.

Encerra-se esta pesquisa com as considerações finais onde se apresentará um entrelaçamento do estudo propedêutico com a arte no contexto escolar. Assim, por meio desta investigação, procura-se trazer contribuições à arte-educação, especialmente no sentido de apresentar as possíveis contribuições pedagógicas do ensino de Arte na formação dos educandos, proporcionando-lhes subsídios necessários à apreciação artística.

2. Arte como mimesis

Especialmente nos séculos V e IV a.C., com os gregos, deu-se a formação da ideia clássica de belo, a qual não se vinculava diretamente à arte, mas sim teria implicações intelectuais e morais. A beleza dos elementos estaria associada a sua adequação aos sentidos humanos e aos valores do povo. A filosofia clássica da antiguidade julgava a arte a partir de três princípios: o estético onde o equilíbrio, a simetria e o repeito as normas de proporções deveria estar presente nas obras; a imitação, tendo como modelo a ser representado a bela natureza; e o princípio da moral presente na arte deveria fazer com que o espectador, estimulado pela prazer da contemplação da obra, fosse estimulado à prática do bem, da verdade e das virtudes. Platão e Aristóteles foram dois pensadores deste período que contribuíram significativamente na formação destes princípios.

A ideia principal, transcrita por Platão nos diálogos socráticos, é a necessidade de educar o Homem para ser moralmente bom, dentro de um Estado justo. Em seu livro X de *A República*, Platão analisa a mímese presente nas representações do poeta e do pintor, defendendo que esta deve ser negada, pois, a pintura e a escultura como imitação do meio e a poesia como uma simples repetição de palavras iludem o espectador ou o ouvinte, por estarem distantes da verdade absoluta.

Já nos fragmentos que restam dos escritos que formam a *Poética*, Aristóteles, como o próprio título do livro sugere, trata da arte da poética, podendo também chamar-se ciência da poética. Chauí (2000, p. 321) diz que “a arte poética estuda as obras de arte como fabricação de seres e gestos artificiais, isto é, produzidos pelos seres humanos.” Na concepção aristotélica a epopeia, a tragédia, a comédia, a poesia ditirâmbica e as músicas de flauta e de cítara são imitações, como acontece nas outras artes. Na sua imitação, existem três diferenças: os meios, os objetos e os modos e estes podem ocorrer: pela narração; pela representação; pela atuação.

Era comum a arte dramática ser utilizada na Grécia para transmitir uma ideia. Aristóteles (2004, p. 42) apresenta duas causas para esta ser mimética, as

quais considera naturais: “uma é que imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; a outra; é que todos sentem prazer nas imitações.”

Sócrates³, por sua vez, defende que a sociedade não poderá ser educada com base em poesias miméticas, defendendo que o homem não poderá repetir aquilo que ouve, sem compreender, em seu íntimo, aquilo que está dizendo; deverá sim, compreender a realidade, ter a capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva sobre o assunto, devendo ser educado pela filosofia. O que Sócrates rejeita é a ideia do poeta que não compreende aquilo que fala, pois com isso, além de iludir a si, irá iludir, por meio de seu belo discurso, também o ouvinte. Segundo a teoria socrático-platônica, todo o pensamento e toda a ação deveriam ser guiados pela razão. O sujeito necessita usar o seu racional para governar a sua vida, usando assim o seu conhecimento. O poeta pode repetir a poesia por emoção, sem analisar o que as palavras dizem; isso pode ser agradável aos ouvidos e à alma. Porém, se refletir sobre a mensagem, a razão a negará. Mas, para que essa negação aconteça, a pessoa necessita ter conhecimento já pré-formado sobre a temática. Assim, não é conveniente que essas mensagens poéticas, agradáveis, cheguem a pessoas que não possuam a formação e o senso crítico necessários para interpretá-las e, se necessário for, negá-las.

Pelo pensamento aristotélico, a imitação representa a humanidade tal como esta se apresenta. O homem pode ser bom ou mau; desta forma, a poética apresenta na comédia os indivíduos maus e na tragédia, os bons. O mesmo acontece na pintura, onde o objeto pode ser apresentado mais belo, mais feio ou tal e qual ele é. O artista tem o poder de apresentar a realidade, dar-lhe transparência, mostrando aquilo que muitas vezes está nas entrelinhas, aquilo que poucos conseguem visualizar no cotidiano.

Conforme Platão (1964), Sócrates deixa evidente sua admiração desde criança por Homero, que, como poeta, conquistou a muitos. Essa admiração, racionalmente, deveria ser negada, pois como o autor propõe, não se pode admirar um homem acima da verdade. Homero, por meio de seus poemas, não foi um grande homem; não deixou nenhuma invenção, nenhuma descoberta significativa

³ Sócrates será utilizado como o personagem principal das falas e citado no decorrer do texto, sabendo-se que o autor da obra *A República* é Platão.

para a humanidade. Por estas justificativas, não haveria motivo para que ele fosse tão venerado.

Por outro lado Homero foi considerado o educador de toda a Grécia, tornando-se conhecido como o grande educador do povo. Sua poesia educa e não é somente uma fonte de prazer artístico como defende Platão, e segundo ele, por essa razão deveria ser negada por se tratar de uma imitação. Jaeger (1979) diz que a poesia somente fará valer sua ação educadora se reunir as forças éticas e estéticas do Homem e para o Homem. A ética deve fazer parte do conteúdo normativo da poesia, o qual deve estar associado reciprocamente à forma artística. Ainda segundo Jaeger (1979, p. 60), “o facto de Homero, o primeiro que entra na história da poesia grega, se ter tornado o mestre da humanidade inteira, demonstra a capacidade única do povo grego para chegar ao conhecimento e à formulação daquilo que a todos nos une e a todos nos move”. A importância educadora de Homero, segundo Jaeger (1979), não se limita à formulação de problemas pedagógicos, nem somente a passagens que visem o efeito moral. Também se mantém viva na memória dos vindouros, como destaca Platão, sustentando que a poética, enquanto glorifica os feitos do passado, educa para a posteridade. Assim, o poeta, inconscientemente, é um educador pelo simples fato de manter viva a glória do passado.

Contudo, Sócrates afirma que apenas um escasso número de pessoas ouvirá poesia sem ser manipulado por ela. Neste sentido, Jaeger (1979, p. 919) destaca que “a poesia estraga o espírito dos que a ouvem, se eles não possuírem o remédio do conhecimento da verdade”. Sendo assim, percebe-se que é possível, sim, apreciar essa arte sem ser corrompido por ela. Mas, para que isso aconteça, a pessoa precisa estar educada pela razão, saber interpretar as palavras, distinguir a verdade e a não verdade e, por fim, não deixar que a emoção, atingida por belas palavras, a leve a um caminho não digno. Sócrates ainda sustenta que, em uma cidade bem governada, onde as pessoas sejam educadas, preparadas e saibam distinguir a poesia como um prazer para a alma e não como uma verdade para a razão, a poesia poderá sim, ser apreciada, já se esta não for proveitosa, o indivíduo deve se afastar dela.

A poética distinguia-se de acordo com o caráter de cada artista e sua propensão natural: os de caráter nobre imitariam ações belas, de homens bons, já

os vulgares imitam ações de homens vis. A divisão da poética em gêneros seria fruto do caráter dos artistas.

A tragédia é a imitação de uma ação elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da acção e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, procura a purificação de tais paixões. (ARISTÓTELES, 2004, p. 47-48).

Duas são as diferentes ações dos personagens: o pensamento e o caráter, sendo que é por causa destes que as pessoas vencem ou fracassam. O caráter se refere aos atos da pessoa e o pensamento é a opinião que ela exprime por meio da palavra. A comédia foi considerada por Aristóteles como imitação de caracteres inferiores e nela se deu a introdução de máscaras. A máscara, escondendo o rosto do ator, dá a ele a possibilidade de ser, imitar qualquer personagem.



Fig. 1.
Teatro de Epidauro. Século IV a.C..
Localizado na antiga cidade de Epidauro na Grécia.

Aristóteles (1999) nos fala que a tragédia é uma imitação completa, com princípio, meio e fim. Para ser um todo é necessário que estes três elementos estejam bem estruturados, não podendo nem começar nem terminar ao acaso. Ao citar o exemplo de um animal dizendo que, para ser belo, ele não pode ser nem muito pequeno, nem muito grande, diz ser necessário que o olhar consiga ver claramente o objeto como um todo. Assim também é com os enredos, que devem ter

a duração certa para serem fáceis de recordar no todo, e o limite mais amplo, desde que seja perfeitamente claro, é sempre o mais belo. A ação, na tragédia, deve ser unitária, não podendo uma estar deslocada da outra a ponto de ser considerada sem relação e nem estar deslocada do todo.

Os espetáculos abertos ao público, no período, tendo, segundo Pischel (1966, p. 107), “a participação popular e de massa quase como um rito sagrado” ocupavam uma função importante na educação dos gregos. Um exemplo que evidencia este fato é a grandiosidade do teatro de Epidauro, construído no século IV a.C. (fig. 1⁴), que tinha capacidade para catorze mil espectadores.

A função do poeta não é contar aquilo que aconteceu, mas aquilo que poderia acontecer, o possível. Segundo Aristóteles (1999), essa é a diferença do poeta para o historiador, enquanto este relata o que aconteceu, aquele relata o que poderia acontecer. A poesia expressa o universal, aquilo que uma pessoa dirá ou fará por verossimilhança ou por necessidade, já a história apresenta e focaliza o particular, sendo por este motivo, de acordo com Aristóteles (1999), a poética superior à história.

Para Aristóteles, a tragédia perfeita deve ser complexa, para que cause temor e compaixão no espectador. Ela não poderá apresentar homens bons passando da felicidade para a infelicidade, nem homens ruins passando da infelicidade para a felicidade, mas sim, o homem será agraciado pelo bem e castigado pelos gestos maus. Assim, a tragédia apresenta a justiça, como sendo fruto da virtude humana. O temor e a compaixão podem ser despertados pelo espetáculo, porém se o espectador somente ouvindo a estruturação dos acontecimentos, já tiver estes sentimentos, certamente tratar-se-á de um poeta superior. Se estes sentimentos forem alcançados somente com a encenação, será considerada arte menor. O temor e a compaixão são alcançados mais facilmente, quando os fatos acontecem entre pessoas com relação de parentesco, como o caso da tragédia protagonizada por Édipo e sua mãe Jocasta, sendo esta relação conhecida ou não. É melhor que, nesses casos, o parentesco seja descoberto após o ocorrido, pois causará maior temor e repugnância no espectador. Neste sentido, Salinas Fortes (1997, p. 161) expõe que “o que Aristóteles afirma é que, provocando

⁴ Imagem disponível em <<http://www.sinequanon.it/site/article.php?l=&ID=2472>> Acesso em 10 de set. de 2011.

em nós as emoções de piedade e terror, a tragédia propicia a ocasião para uma descarga imaginária de efeito psicológico purificador”.

As atitudes devem ser sempre de acordo com o caráter do personagem, respeitando-se a verossimilhança. A tragédia é a imitação de homens melhores; dessa forma, não poderá haver nela nada de irracional. Os pintores representam os homens melhores e assim, mais belos do que são; e quando pintam homens com defeitos, imaginam-nos tais como são: menos belos, ou seja, o pintor transmite para sua obra o caráter do personagem. O poeta deve imaginar o espectador, os seus sentimentos frente ao apresentado. Sua obra ficará mais completa se for acompanhada de gestos, como revela Aristóteles (2004, p. 73), “[...] os mais convincentes são os que sentem as emoções: quem sente fúria transmite fúria e quem está irritado mostra sua irritação de forma mais realista”. Assim, percebe-se que o poeta estando de posse do sentimento que queira transmitir, será mais convincente ao espectador. O poeta deve imaginar-se diante dos próprios fatos, porque sua fisionomia expressará melhor o seu sentimento.

Platão (1964, p. 297) apresenta a fala de Sócrates: “e agora, por Zeus, suplico-te que me digas: essa imitação não versa sobre algo que está três vezes afastado da verdade?” Ao citar, como um exemplo, a cama, o filósofo apresenta os três aspectos de um objeto. A ideia criada por um ser superior: o criador, podendo ser considerado divino, é ele quem nos apresenta a ideia original de cama. A cama, em sua forma física, surgida pelas mãos de um marceneiro, que é o executor da ideia. E a pintura de uma cama: o pintor pode não saber nada sobre a ideia de cama, bem como, sobre a cama em seu aspecto físico, mas ele a representa sem conhecê-la: trata-se de uma imitação muito distante da verdade primeira. Sócrates vê a pintura como uma imagem em um espelho, mesmo estando ali refletida, a imagem não é real, ela é uma imitação da verdade. Ele define a pintura bem como a escultura como uma mímese, uma coisa distante a três pontos da verdade. O pintor, assim como o escultor, na visão de Sócrates não cria nada, simplesmente imita o seu meio, sua obra nunca se igualará ou superará a beleza natural do objeto representado tão pouco a sua ideia original, sendo assim considerados artistas inferiores, inferior inclusive ao artesão, uma vez que as obras deste possuem uma beleza que reside na sua utilidade. Embora na escultura os gregos tenham representado os corpos seguindo normas rígidas para atingir o ideal de beleza estabelecido por aquele povo. Isto é evidenciado especialmente nas proporções das

esculturas humanas, como a exemplo a obra *Discóbolo*(.2⁵), de Míron, executada por volta de 450 - Sócrates nega a escultura por ser uma mimese.



Fig. 2.
Réplica da obra *Discóbulo*, de Míron. 450 a.C. Escultura.
Museu Nacional Romano.

Sócrates faz uma negação às artes miméticas, pelo fato de o artista geralmente transmitir uma imagem falsa, não sendo conhecedor da ideia verdadeira do objeto e por não ser portador do conhecimento. Ele nega a apreciação de uma imitação, dizendo assim que o artista não é criador, mas imitador da verdade. Para o filósofo, a alma do artista extremista é pobre, vazia, pois é incapaz de criar algo por si só.

Analisando-se as colocações de Sócrates acerca da mimese, percebe-se que ele não está negando apenas a ideia da imagem, da cópia, mas quer, com isso, evitar que as pessoas sejam submissas às ideias que lhes são apresentadas. Ele

⁵ Imagem disponível em <http://senhorasocrates.blogspot.com/2009_11_01_archive.html> acesso em 28 de fev. de 2012.

quer um homem autônomo, que tenha a capacidade de criar algo novo, que seja criativo, inventivo, reflexivo que seja guiado pela razão, e que, por meio dela faça algo melhor.

Na imitação, através da narração, segundo o pensamento aristotélico, são necessários enredos dramáticos que tenham uma ação completa com princípio, meio e fim, devendo abranger, em um só lance, toda a ação. Na epopeia, por tratar-se de uma narração, pode-se apresentar várias ações simultâneas, fato que eleva o poema narrativo, por lhe proporcionar grandiosidade. O poeta, assim como o pintor, é um imitador; ele representa as coisas como são, como parecem ou como deveriam ser. A arte deve superar o modelo, superando inclusive a natureza, como defende este filósofo. Mais vale o impossível convincente do que o possível que não convence e nesse aspecto, o uso adequado das palavras é fundamental para obter-se o resultado desejado. Neste sentido, o filósofo diz que se deve julgar a atitude ou a fala de alguém examinando se isso é bom ou mau; e caso a atitude, mesmo sendo falsa, esteja voltada a um bem maior ou evitar o mal, deve ser valorizada. A tragédia é superior à epopeia por apresentar maior unidade, proporcionar maior prazer e, conseqüentemente, uma catarse mais intensa ao espectador. (ARISTÓTELES, 2004).

A arte da poesia sendo mimética e representando ações humanas segundo a concepção aristotélica, tem a possibilidade de educar, à medida que retrata que ações boas de homens bons são construtivas e ações vis são desprezíveis, levando com isso o espectador à reflexão sobre as suas atitudes e conseqüências das mesmas. As atitudes nobres elevam o caráter do indivíduo.

Aristóteles (2004) defende e valoriza a tragédia, afirmando que ela transmite conhecimento e, conseqüentemente, educa o espectador para torná-lo apto a participar efetivamente da pólis além de defender que por meio da arte são vividas na ficção, paixões que de outra forma o homem tenderia naturalmente a expressar no seu cotidiano. Tais vivências poderiam prejudicar o próprio indivíduo e ao próximo, assim este se liberta de tais paixões indesejáveis por meio da catarse, a qual neutraliza os sentimentos excessivos, causando um receio prudente ao espectador. Portanto, na concepção aristotélica, a arte é purificadora e pedagógica, tendo o artista o poder de corrigir as imperfeições da natureza.

Ao apresentar o mito da caverna, Platão relata o cotidiano de homens, que vivem acorrentados, na escuridão, e a sua libertação para chegar à luz da verdade.

A libertação para a luz, significa, o homem passar da ignorância, do mundo sensível, para a episteme.

Sócrates conta que na caverna encontram-se homens, acorrentados ali, desde crianças, sem poder olhar para trás, eles apenas veem sombras que passam, que se movem, sem jamais conhecer as imagens verdadeiras, às vezes ouvem vozes, que acreditam ser das sombras; ao fundo, uma luz reflete estas sombras em direção aos acorrentados. O filósofo explica ainda que, se estes homens fossem arrancados dali e jogados na luz, diante dos objetos verdadeiros, seus olhos doeriam e não acreditariam que aquela seria a verdade, pois não teriam percorrido o caminho necessário para chegarem até ela. Como destaca o autor, (PLATÃO, 2001, p. 352), “quem é livre não deve aprender ciência alguma como uma escravatura. E que os esforços físicos, praticados à força, não causam mal algum ao corpo, ao passo que na alma não permanece nada que tenha entrado pela violência”.

Por outro lado, se um desses prisioneiros saísse da caverna querendo ver, conhecer além das sombras, além do muro que o separa da verdade, saindo dali por sua própria vontade, ele iria conhecendo as sombras, depois os objetos, o meio, a luz; então ele compreenderia o que é a verdade, e que as sombras que via anteriormente, eram uma extensão do objeto, e portanto elas o enganavam. Acreditar naquelas sombras, preenchia uma lacuna que existia: ele precisava ter uma explicação para as coisas que os seus olhos viam, e assim aceitaria a sombra como a verdade.

Se um homem, liberto das trevas da caverna, voltasse para lá e contasse aos demais tudo aquilo que havia conhecido fora dali; se falasse da ciência da sombra, certamente seria ignorado, considerado louco ou, até mesmo, poderia ser morto. Isto porque a verdade seria dolorosa aos demais. Seria mais fácil permanecerem ali, acreditando em seus próprios dogmas, como sendo “verdades imutáveis”.

O homem liberto das trevas, conhecedor da verdade, que desce à caverna, para ensinar o caminho da verdade aos demais, poderia ser comparado ao educador, que tem o compromisso de fazer o educando compreender todo o processo de um conhecimento, sua utilização, importância e não apenas lhe mostrar como chegar a um resultado. Todo homem tem a capacidade de chegar à luz da verdade.

A criança tem maior facilidade de chegar à verdade. Por não ter ficado acorrentada, imobilizada na escuridão, ela tem a curiosidade muito superior a do adulto de conhecer o novo, pois ela está a cada dia em busca da verdade e não se contentará com meias verdades, procurando incansavelmente passar da fantasia à realidade. Sócrates (Platão. 2001, p. 352) defende que “[...] desde crianças que devem aplicar-se a ciência do cálculo, da geometria e a todos os estudos que hão-de preceder o da dialéctica, fazendo que não sigam contrafeitos este plano de aprendizado”. Sendo assim, é natural a criança fazer suas descobertas. Ela não sofre, pois não está presa com amarras à ignorância, como o adulto que prefere permanecer ligado a ela, do que sofrer a dor da verdade. A criança tem consciência das descobertas que há por fazer e está de alma aberta para fazer isso. A dor da verdade é comparada à maiêutica⁶. Sócrates, no *Teeteto*, compara seu ensinamento com a dor do parto pois os conhecimentos que se formam na mente de seus alunos, podem ser dolorosos, mas essa dor é necessária para que eles deem à luz ao conhecimento.

Pereira (2001, p. XXVIII) fala da existência do sol, de uma linha divisora, da caverna, do mundo exterior e destaca: “mas a condição explícita que se deve comparar o mundo visível à caverna e o inteligível à ascensão dos prisioneiros ao mundo superior.” O sol é a verdade, a episteme; a linha divisória, o muro, o doloroso caminho para se chegar à verdade; a caverna, a ignorância e a aceitação de a verdade ser simplesmente aquilo que os olhos veem.

Ao iniciar o livro *VII*, Platão apresenta a fala de Sócrates (2001, p. 315), “[...] imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta [...]. O sistema educativo é indispensável e essencial na formação elementar dos cidadãos”. Cada uma das ciências oferece a sua contribuição na formação dos indivíduos e, conseqüentemente, no bom andamento da cidade. Pereira (2001, p. XXXI) apresenta as diversas áreas do conhecimento, consideradas essenciais ao currículo, e complementa dizendo que “todas essas ciências têm por missão preparar o espírito para atingir o plano mais elevado: a dialéctica, cujo fim é o conhecimento do bem”.

O cidadão deve libertar-se do comodismo que a ignorância lhe proporciona e, por meio da dialéctica, elevar-se à condição de verdadeiro conhecedor das ciências e do seu meio. Libertar-se desse comodismo, do seu mundo controlado por

⁶ A maiêutica é definida por Abbagnano (1970) como sendo a arte da parteira, a dor do parto.

sentimentos, poderá ser doloroso, mas é necessário para que se tenha um homem emancipado. Ao referir-se ao mito da caverna de Platão, Jaeger (1979, p. 853) diz que:

[...] assim como os olhos procuram ir vendo pouco a pouco as coisas, sem as sombras a que estavam habituados, assim aquele que abraça a dialética como a verdadeira via do conhecimento se esforça por atingi-lo pelo pensamento, sem que neste as percepções se misturem à essência de cada coisa.

Ao ser conhecedor da verdade e usar este conhecimento, apresentando-o aos demais, o homem torna-se um iluminado pela luz superior, a luz do sol, que está acima de tudo e de todos. Este conhecedor da verdade deveria ser o representante do povo, o governante, pois ele seria um defensor da verdade e da justiça. Segundo Sócrates, os conhecedores da verdade serão governantes por amor à cidade e farão o bem, não porque é bonito, mas porque é necessário.

Percebe-se que Sócrates nega as artes miméticas, alegando que estas não contêm a verdade. Porém, ele próprio se utiliza da narrativa, a qual é considerada uma das formas de arte. Seus discursos também poderiam ser considerados miméticos como os de Homero e tantos outros poetas. Dessa forma, pode-se questionar: Sócrates negava, de fato, veementemente a arte? O que fica evidente na obra de Platão é a negação de Sócrates às artes miméticas, com a alegação que estas estão muito distantes da verdade. Enquanto o pintor e o escultor, imitando o real, se distanciam da verdade o filósofo atinge o real e detém o conhecimento verdadeiro.

O pensamento socrático-platônico em alguns aspectos se opõe ao aristotélico. Este define todo o conhecimento humano como fruto da imitação, alegando que nenhum homem constrói individualmente seu conhecimento, mas sim que este se utiliza do já existente, podendo apenas, talvez, aperfeiçoá-lo. Sócrates defendendo a dialética e o conhecimento verdadeiro, remete a outra pergunta cabível: de fato, Sócrates era conhecedor da verdade dos objetos de seus diálogos? Provavelmente não, mas ele tentou por meio dos diálogos chegar à verdade, pois esse é o papel do filósofo: olhar e interpretar a realidade por meio da dialética, para assim se libertar da ignorância.

Jaeger (1979, p. 58) afirma que “[...] os valores mais altos ganham, em geral, por meio da expressão artística, significado permanente e força emocional capaz de

mover os homens. A arte tem um poder ilimitado de conversão espiritual”. E ainda destaca que somente a arte possui a validade universal e a plenitude imediata, superando a vida real e a reflexão filosófica. Pois a filosofia e a reflexão atingem o universal e penetram nas essências, mas atingem somente aqueles que fazem disso uma vivência pessoal, enquanto a poesia é mais filosófica que a vida real. Sendo considerado um povo antropocêntrico, os gregos criaram tudo a partir do Homem e para o Homem, colocando a razão acima de tudo, estabelecendo como princípio fundamental o humanismo. Este humanismo, segundo Jaeger (1979, p.13), significou “[...] a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser.” A essência da educação, para este povo, consiste na modelagem dos homens pelas normas da comunidade, de forma a serem cidadãos comprometidos com o estado.

O ideal de arte dos antigos, estudado até o momento vem a ser retomado no período moderno. Nos espetáculos tem-se uma nova geração de autores filósofos, os quais procuram adequar os espetáculos ao novo ideal de homem, assim retomam as características daqueles da Antiguidade. Os filósofos, homens comprometidos com a sociedade, utilizam-se de todos os meios possíveis para difundir suas ideologias, sendo o teatro um veículo muito eficaz para tal. Para Matos (2001 b, p. 22), “o objetivo do teatro como de todas as artes da imitação é inspirar nos homens o amor da virtude e o horror do vício”. Ainda para o autor, era necessário resgatar a grandiosidade do teatro grego, que procurava não apenas divertir os espectadores, mas acima de tudo torná-los melhores, finalidade esta que se perdeu pela corrupção humana e que os filósofos objetivam retomar.

Pode-se questionar: porque os filósofos se ocupavam de tal tarefa? Matos (2001 b) diz que estes não mais eram somente teólogos, metafísicos ou os sábios, mas sim, homens atualizados com as ciências e a vida política, interessados em todos os assuntos da sociedade, tendo como virtude a sociabilidade, ou seja, o bem coletivo. Segundo Salinas Fortes (1997), para os filósofos do período, a disseminação das artes, assim como as ciências, só poderá ser benéfica, uma vez que arte e ciência são instrumentos civilizatórios. Diderot defende que o comediante⁷ seria a pessoa mais preparado para ser este filósofo, tendo em vista o seu poder de

⁷ Comediante aqui no texto refere-se aos atores em geral, encenando qualquer gênero. Faz-se uso da palavra comediante e não ator por aludir ao original em francês *comédiant*, incorrendo em galicismo. A palavra será utilizada ao longo do texto com esta significação.

transmitir novos conceitos e influenciar o espectador fazendo com que este odiasse os vícios e amasse as virtudes.

Entre os filósofos que se dedicaram ao teatro destacam-se Denis Diderot, Jean-Jaques Rousseau e François Maria Arouet, o qual adotou o pseudônimo Voltaire. Na primeira metade do século XVIII, as teorias clássicas da arte ainda dominavam. Segundo Cassirer (1994, p. 391), embora Voltaire não admita, ele critica a cultura de seu tempo, considerando “[...] que o gosto refinado, autêntico, baseia-se no instinto da sociabilidade do homem, o qual só pode originar-se no âmbito da vida social”. O autor prossegue destacando que, porém, será somente com Rousseau que a cultura francesa fará uma rigorosa distinção entre o natural e o social.

Voltaire se mostra um guardião do teatro e da poética clássicos franceses, segundo Matos (2001 b, p. 171), defendendo que “[...] o espírito humano não produziu nada melhor do que a comédia de Molière, esse legislador de conveniências do mundo, ou do que a tragédia de Racine, imbatível pelas graças da palavra e inteligência das paixões”. Embora Voltaire não tenha atingido, como pretendia, o sucesso tal como Racine e Molière, ele foi um dos grandes filósofos que também se dedicou ao espetáculo, escrevendo *Édipo* (1718), *Irene* (1778), além de outras peças e poemas, mostrando-se um grande poeta trágico. (MATOS, 2001 b).

Os anos de exílio na Inglaterra fizeram Voltaire se aproximar no teatro de Shakespeare. Quando voltou à França ali introduziu tal estilo; fato que o faz arrepender-se mais tarde, uma vez que este não respeita regras de unidade, espaço e tempo, os personagens são movidos por seus sentimentos; já no estilo normalmente defendido por Voltaire, como Matos (2001) afirma, os personagens, embora não sejam desprovidos de sentimentos, são guiados pela razão.

Nos lugares onde morou, sempre reservava uma sala aos espetáculos; além disso, participava das peças como comediante. Segundo Matos (2001 b, p.171), “[...] para Voltaire, em arte nem tudo deve ser mostrado: a arte é imitação da bela natureza, o que implica embelezamento, idealização e universalização. Deixa ver também que a tragédia é um gênero nobre, que não imita qualquer ação, mas apenas as elevadas”. O belo neste período foi sinônimo de bom, para ser um belo homem não bastaria ter uma bela fisionomia, a beleza residia sobretudo nos atos dos indivíduos.

Matos (1996, p. 96-97) faz um comparativo entre uma peça de Shakespeare e uma de Voltaire. Na peça escolhida, da autoria de Shakespeare um casal de personagens, Otelo e Desdêmona, usam não apenas palavras, mas também gestos, o rosto e os olhos dos personagens falam, terminando a cena com gritos através dos quais o homem insulta a mulher usando palavras desprezíveis. Já a peça escrita por Voltaire, no estilo da tragédia clássica francesa é totalmente falada, os personagens Orosmano e Zaíra não perdem o controle de si mesmos. Tais características da peça de Voltaire não significam que ela “[...] seja fria ou desprovida de paixão. Ela tem certamente uma alta temperatura passional, mas o que se mostra ao espectador não é a expressão imediata das paixões, e sim uma emoção domada mediante a razão e o discurso, quer dizer, expressa pela lei do decoro”. Tal cena é denominada: *teatro da tirada*. Ela apresenta a razão predominando na cena acima das emoções, embora estas não deixem de estar presentes, aspecto defendido profundamente no Iluminismo.

Voltaire frequentemente critica Rousseau, dizendo que este pretendia fazer a humanidade civilizada voltar à qualidade de quadrúpede; tal opinião, segundo Hauser (1954b), provavelmente tenha sido a da maioria dos integrantes da classe superior conservadora.

Voltaire deixa a Prússia e instala-se em Genebra, interessado na introdução do teatro ao estilo francês em sua nova cidade, fato pelo qual lhe é atribuído o incentivo a D’Alembert para os escritos do verbete *Genebra*, o qual foi publicado na *Encyclopédie*, em 1757, onde, embora dedique elogios a esta república, critica a proibição do teatro e chama os genebrinos de bárbaros, pedindo que se reveja tal proibição, como destacou Matos (2001 b). Isto pode ser considerado uma ofensa direta a Rousseau, tendo-se em vista o seu amor e sua admiração pelos costumes e pelo povo genebrino. Em 1758, Rousseau publica a carta-resposta a tal verbete, embora intitulada *Carta a D’Alembert* fica evidente o seu direcionamento a Voltaire, na qual crítica e rejeita os espetáculos teatrais franceses, alegando serem inadequados à educação genebrina, sendo assim, se manifesta contra a instalação de um teatro ao estilo francês em Genebra, e ainda nega os benefícios e o poder pedagógico defendidos de forma generalizada por D’Alembert. Para Rousseau, os espetáculos somente poderão ser considerados bons ou maus pelos efeitos que causarão aos espectadores, além disso, os que são adequados a um povo podem não ser para outro.

Rousseau (1993) faz vários questionamentos acerca dos espetáculos teatrais: São bons ou maus? Educam segundo os bons costumes? A profissão de comediante é honesta? Estas são algumas das questões que ele procura responder no verbete *Carta a D'Alembert*. Para o filósofo, os espetáculos estariam primeiramente voltados ao entretenimento, mas, segundo ele, este aspecto os habitantes de Genebra já têm e de forma prazerosa, em seus contatos com a natureza. Ele nos diz ainda que os espetáculos são uma diversão inútil, portanto um mal, pois a vida de um homem é muito curta e o tempo muito precioso para ocupá-lo com as apreciações teatrais, ao invés de dedicar-se à família, ao trabalho, à cidade, ou seja, à sua realidade. Tais atividades proporcionam o verdadeiro prazer, bem como, uma apreciação estética verdadeira baseada nos bons costumes e nos valores da sociedade. O espetáculo no pensamento rousseauiano, segundo Salinas Fortes (1997, p. 154), é divertimento, e assim como as artes em geral se destina a nos conceder prazer, “divertimento, ao que parece, sem nenhuma utilidade”.

O que Rousseau quer provar é a ineficácia pedagógica da instalação do teatro ao estilo francês em Genebra, e conseqüentemente sua inutilidade por seu caráter pernicioso. Salinas Fortes (1997, p. 157) destaca que “embora o debate gire em torno da eficácia dos espetáculos, o que se acha em jogo é essa questão mais geral relativa às diferenças espaço-temporais entre os homens e a ação histórica [...]”. Os espetáculos parisienses, apresentados a um povo já corrompido, não poderiam ser os mesmos a serem apresentados aos genebrinos, uma vez que estes possuem outra realidade, outra cultura, enfim outra história, e assim não seriam educativos para estes, uma vez que não levam em conta tais fatores, assim somente corromperiam a estes espectadores.

Um espetáculo poderá ser apropriado à realidade de um povo, de uma cidade ou de um homem, mas não a todos, pois cada um traz consigo valores históricos e morais próprios, os quais podem ser corrompidos se o espetáculo não for apropriado.

Os espetáculos são feitos para o povo, e só por seus efeitos sobre ele podemos determinar suas qualidades absolutas. Pode haver espetáculos de uma infinidade de espécies; de um povo a outro, há uma prodigiosa diversidade de costumes, de temperamentos e de caracteres. O homem é uno, admito; mas modificado pelas religiões, pelos governos, pelas leis, pelos costumes, pelos preconceitos e pelos climas torna-se tão diferente de

si mesmo que agora já não devemos procurar o que é bom para os homens em geral, e sim o que é bom para eles em tal tempo e em tal lugar. (ROUSSEAU, 1993, p. 40).

Assim, Rousseau critica de forma justificada a instalação de um teatro em Genebra, alegando que este certamente não levará em conta os valores da cidade, podendo assim corromper os bons. Ainda complementa (1993, p. 41) destacando: “para lhes agradar, é preciso ter espetáculos que acentuem as suas inclinações, quando seria preciso ter espetáculos que as moderassem”. Tal afirmação se contrapõe ao pensamento Aristotélico; ou seja, que o povo apreciará mais aqueles espetáculos que lhe ocasionem prazer, que venham ao encontro de suas paixões, que divirtam, e não aqueles que lhe apresentem utilidade e que eduquem. No entendimento de Rousseau, poucos são educados a apreciar tais espetáculos sem terem seus valores corrompidos. Por outro lado, Salinas Fortes (1997) apresenta que o gênero artístico da representação teatral também revela seu valor positivo, pois parte da experiência e da história do próprio homem representando-a, sendo assim educativo. O autor destaca que o fato de Rousseau mostrar-se contra o teatro no estilo francês ser implantado em Genebra se dá pela própria história e vivências daquele povo e pelo motivo de os espetáculos daquele país serem pervertidos. Desta forma justifica-se a não introdução deste tipo de teatro, uma vez que não é adequado ao povo genebrino, pois sua história e valores são outros.

Se a função dos espetáculos é divertir, sendo eles superficiais e distantes da natureza do povo, serão tristes, e somente corromperiam a virtude natural do povo. Sobre tal instalação, Rousseau (1993, p. 87) assim afirma: “um dos efeitos infalíveis de um teatro instalado numa cidade tão pequena quanto a nossa será mudar as nossas máximas ou, se quiserem, nossos preconceitos e nossas opiniões públicas; o que transformará necessariamente os nossos costumes, em outros costumes melhores ou piores [...]”. Assim este filósofo manifesta seu temor contra os efeitos que o teatro poderia causar aos genebrinos. Sobre este aspecto Salinas Fortes (1997, p. 241) questiona: “não seria o teatro uma perigosa invenção, cujos poderes uma vez despertados, conduziram a um incontrolável processo de artificialização?” Tal questão é uma das que Rousseau procura esclarecer para justificar a não introdução do teatro ao estilo francês em Genebra, pois, segundo ele, tais espetáculos despertariam nos genebrinos o desejo de transportarem-se para fora de si, de sua realidade e de sua história, introduzindo a luxúria e os maus costumes

neste povo. Rousseau repudia a ideia tradicional, dando lugar a ideia platônica de teatro, ou seja, uma representação que surge do povo de suas vivências, que procura elevar o seu civismo.

Rousseau (1973) define como sendo um espetáculo grandioso e belo o homem sair por seu esforço próprio das trevas e por meio da razão elevar-se, juntamente com o aprimoramento das ciências e das artes que se fortaleceram ao mesmo tempo em que estes progressos aconteceram. O autor ainda destaca (1973, p. 343) “como seria doce viver entre nós, se a contenção exterior sempre representasse a imagem dos estados do coração, se a decência fosse a virtude, se nossas máximas nos servissem de regra [...]”. O homem não mais conhece a sua própria natureza, faz tudo pela aparência e esquece da virtude de seus atos, torna-se alienado.

A defesa da ética e da virtude feita por Rousseau (1973) é sua principal justificativa para mostrar-se contrário às luzes de seu século, onde a virtude dá lugar ao vício e à alienação. O autor (1973, p. 345) destaca os avanços como uma infelicidade onde “[...] nossas almas se corromperam à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição”. Ainda, destaca-se que antigos povos virtuosos que priorizaram as artes e as ciências, com isso perderam sua liberdade natural.

Segundo Rousseau (1973, p. 351), "se nossas ciências são inúteis no objeto que se propõe, são ainda mais perigosas pelos efeitos que produzem" e complementa destacando:

Mas se o progresso das ciências e das artes nada acrescentou à nossa felicidade, se corrompeu os costumes e se a corrupção dos costumes chegou a prejudicar a pureza do gosto, que pensarmos dessa multidão de autores secundários [...] que pensarmos desses compiladores de obras que indiscretamente forçaram a porta das ciências e introduziram em seu santuário uma população indigna de aproximar-se delas, enquanto seria de desejar-se que todos aqueles que não pudessem ir longe na carreira das letras fossem impedidos desde início e encaminhados às artes úteis à sociedade? (ROUSSEAU, 1973, p. 358-359)

Percebe-se assim que o homem busca aprimorar as ciências para ter o glamour, o reconhecimento do outro, e não para melhorar a sociedade. O indivíduo quer parecer ser melhor, não perguntando a si mesmo qual a contribuição da sua descoberta, do seu invento à felicidade da sociedade.

No século XVIII, via-se em Paris, as pessoas tendo atitudes que poderiam ser considerados um espetáculo, fato este pelo qual Rousseau não se opõe ao teatro em Paris, pois ele considera a vida dos parisienses como já sendo um teatro. Salinas Fortes (1997, p. 150) destaca esta ambivalência do autor, colocando: “o teatro poderá ser julgado bom ou mau ao mesmo tempo, dependendo da situação histórico-social considerada: será bom para um determinado povo e mau para outro”. Isto é o que Rousseau (1758) defende ao afirmar que não há nada que possa corromper ainda mais o já corrompido povo Parisiense, e que os habitantes de Genebra têm outros valores a cultivar, os quais são mais significantes que o teatro, o qual só corromperia suas virtudes. Rousseau (1993, p. 44) afirma: “[...] o teatro purga as paixões que não temos e fomenta as que temos”; se o autor de um espetáculo desrespeitar esta afirmação, certamente fará uma peça belíssima, mas que ninguém se interessará em assistir, e se assistir irá acusá-lo de ignorância. Assim, percebe-se que o Homem quer assistir aquilo que diz respeito aos seus prazeres e vícios. Para o autor, a natureza e a razão fazem os julgamentos de valor por si só, assim não é necessário o teatro apresentar a virtude como amável ou o mal como odiável, pois o homem sabe identificar estes valores em seu cotidiano por sua própria natureza.

Na apreciação do espetáculo são deixados transparecer sentimentos, acerca da cena, porém, tais sentimentos seriam evidentes e acima de tudo verdadeiros o caso o espectador se deparasse com a mesma cena, mas sendo real. A diferença é que ela não seria vista como uma representação e sim, como algo natural e então o espectador se envolveria de fato nela. O sentimento não começaria e terminaria ao mesmo tempo em que a cena, mas permaneceria, porque faria parte das vivências do espectador. Rousseau (1993) ainda afirma que nenhum sentimento é atingido por meio do espetáculo se não for natural ao Homem, somente aquilo que existe no ser humano poderá ser atingido, nenhum sentimento será criado por meio da apreciação teatral.

O homem se sensibiliza facilmente ao apreciar o sofrer de outro, já apreciar sentimentos considerados bons não o atingem tão facilmente. Segundo Salinas Fortes (1997), ao apreciar o sofrer, o espectador se coloca no lugar daquele que sofre e sente prazer por não sofrer pessoalmente aquela dor. Isto porque o amor a si próprio é o que há de mais elevado no homem. Penalizar-se com a dor de outro é

sair de si, é imitar, colocar-se imaginariamente no lugar do outro, o que provoca a catarse.

Para Rousseau (1993), quando o autor e os atores recebem palmas atingiu-se o objetivo do espetáculo, sendo esta a sua única finalidade. Assim, os benefícios ao espectador serão nulos, restando somente os malefícios. Sendo a bondade, a justiça e a virtude naturais ao Homem, por meio do espetáculo, ele poderia ter estas qualidades corrompidas. Além disto, os espetáculos apresentam situações muito raras ao cotidiano, estando muito distantes da verdade, do comum. Rousseau, (1993, p. 73), ao referir-se ao teatro, ainda afirma: “[...] contando apenas as suas vantagens, não vemos aí nenhuma utilidade real, sem inconvenientes que a superem. Ora, em consequência de sua própria inutilidade, o teatro, que nada pode para corrigir os costumes, pode muito para corrompê-los”. Na concepção rousseauiana, o comediante é alguém corrompido, pois vende seu trabalho em troca de dinheiro, assim suas virtudes inatas deixam de ser demonstradas e ele põe à venda a sua própria pessoa. Mesmo que no palco seu personagem seja bom, represente e defenda as virtudes, a sua natureza estará corrompida, pois ele vendeu as suas atitudes. Sobre o talento do comediante, Rousseau o define como:

A arte de imitar, de adotar um caráter diferente do que se tem, de parecer diferente do que se é, de se apaixonar com serenidade, de dizer coisas diferentes das que se pensam com tanta naturalidade como se realmente fossem pensadas, e, enfim, de esquecer seu próprio lugar, de tanto tomar o do outro. (ROUSSEAU, 1993, p.92).

Ao representar, o indivíduo deixa de lado sua natureza, seus valores, sua pessoa, assumindo o lugar de alguém imaginário, tal condição pode vir a despertar alguns sentimentos ruins na vida real, como o ciúme sobre o próximo. O indivíduo passará a desejar aquilo que não lhe pertence. Neste sentido Salinas Fortes (1997) destaca que, para Rousseau, o homem natural é tudo para si, sendo uma unidade inteira, agindo na natureza por si só, já o homem social é uma unidade de fração que só encontra sua significação em sua relação com o outro, distanciando-se da natureza, vivendo não mais para si, ou seja, fora de si, só encontrando sentido para suas atitudes e sua vida, a partir do julgamento do outro.

Rousseau (1993) diz que é nas pequenas cidades que se encontram homens criadores engenhosos e não apenas macacos, e que é ali que surgem as coisas realmente novas.

[...] porque ali a gente é menos imitadora e, tendo poucos modelos, cada um põe mais de si mesmo em tudo o que faz: porque o espírito humano, menos extenso, menos afogado pelas opiniões vulgares, se elabora e fermenta melhor na tranquila solidão: porque vendo menos, imagina mais: enfim porque, menos pressionado pelo tempo, a gente tem mais lazer para ouvir e digerir as ideias. (ROUSSEAU, 1993, p. 75).

Já as grandes cidades, para Rousseau (1993), são cheias de pessoas intrigantes, desocupadas, sem religião nem princípios, para quem os costumes e a honra não são nada, sua imaginação se ocupa da vagabundagem e do amor pelo prazer, nesta cidade só se gera monstros e se inspira crimes, as tradições perderam seu valor para os jovens. Nestes locais, as duas horas diárias em que o teatro tira as pessoas destes maus vícios seria evitada a “décima segunda” parte dos crimes. Desta forma, percebe-se que nestas grandes cidades, a exemplo de Paris, apesar das corrupções causadas pelo teatro, este ainda evitaria males maiores, pois estaria ocupando o ócio do homem.

Já nas pequenas cidades, se um teatro for instalado, além dos vícios e corrupção à natureza humana que representa, outros males serão ocasionados, segundo Rousseau (1993), tais como: diminuição do trabalho, pois utilizará o seu tempo útil para assistir um espetáculo não produtivo; aumento de despesas, pois o homem como toda sua família, irá querer se vestir melhor para aparecer em público, especialmente as mulheres, que serão corrompidas e irão querer se enfeitar com distinção e com isto se dará a introdução do luxo supérfluo; gastos financeiros, pois o teatro cobrará ingresso; cobrança de impostos, pois os serviços essenciais deverão existir para que o teatro funcione o ano todo; além daqueles que são inerentes ao espetáculo, especialmente a corrupção das virtudes humanas.

Salinas Fortes (1997) destaca a paixão de Rousseau pelo teatro, explicando que a ideia da representação é recorrente nas obras deste autor, o qual, em certos momentos apresenta os pontos positivos do teatro como: sua admiração pelo teatro antigo e a importância pedagógica dos espetáculos cívicos; e em outros momentos, os negativos como: a sua oposição à introdução do teatro ao estilo francês em Genebra. Desta forma, o autor questiona como é possível conciliar as duas concepções acerca do teatro, uma linguagem privilegiada e ao mesmo tempo um veículo de corrupção.

Na compreensão de Matos (2001 b), o que Rousseau defende é que se leve em conta os fatores históricos culturais de cada povo, devendo os espetáculos ser adequados a tais fatores, unindo o útil ao agradável, tal como acontecia com o teatro surgido na Grécia, que não tinha nada de desonroso. Matos ainda fornece uma definição mais ampla do entendimento de Rousseau, acerca da introdução do teatro ao estilo francês em Genebra:

A cena é um quadro das paixões, cujo original está no coração do público, de tal modo que existe uma relação de espelhamento e cumplicidade entre um e outro. Se quiser sobreviver, o teatro precisará bajular as paixões prezadas pelo público, tornando detestáveis aquelas que são odiadas de antemão. O teatro não tem, pois, nenhum poder de alterar os costumes. Se pretender agradar, terá de segui-los, abdicando de qualquer objetivo pedagógico; se quiser corrigi-los, aborrecerá o público, renunciando a diversão e arriscando a própria sobrevivência. (MATOS, 2001 b, p. 175).

Para decidir se um teatro deve ser instalado em uma cidade ou não, é necessário primeiramente verificar se os costumes de seu povo são bons ou maus, como defende Rousseau (1993, p.79): “[...] quando o povo é corrupto os espetáculos são bons para ele, e maus quando o próprio povo é bom”; e ainda acrescenta dizendo que quando nada mais puder corromper o homem, a comédia também não corromperá.

Percebe-se assim que o problema central do teatro para Rousseau (1993) é a transformação de um homem naquilo que ele não é, a saber: o ator. Este se representa corrompido e, por meio de um espetáculo tal ator corrompe as virtudes naturais do espectador. Além disso, Rousseau defende que o teatro em nada engrandece o Homem. O que se evidencia de modo geral nas obras de Rousseau é a sua valorização dos fatores histórico-culturais, defendendo que estes devem ser levados em conta ao se produzir arte. Uma vez que a arte é direcionada a um povo, ela deve procurar elevar suas máximas, sem as desrespeitar.

Na compreensão de Matos (2001 b), existe uma contradição, já que em sua mocidade Rousseau compôs comédias e óperas, porém mais tarde viria a escrever sua dura crítica aos mesmos. Mas Rousseau (1993) defende que qualquer representação artística deve ser, acima de tudo, local, nas quais os atores sejam locais e representem a natureza e a cultura local, não podendo nada ser copiado ou imposto por outra cultura. Neste sentido, Cassirer (1994) assevera que a estética racionalista do período não objetiva apenas descrever a beleza, mas também

fundamentá-la, tal objetivo é atingido apoiando-se no verdadeiro, sendo que a verdade baseia-se nas experiências práticas, no cotidiano e no útil.

Salinas Fortes (1997) também destaca que Rousseau, assim como Platão, renuncia às artes que manipulam e corrompem a república ideal, ambos destacam a distinção que deve ser feita entre o ser e o parecer. No mundo das aparências a dissimulação e a mentira se escondem atrás de máscaras, desta forma estes autores, defendem o banimento, da sociedade, das artes que manipulam as aparências, ou seja, o belo para a arte, é a verdade da natureza.

Segundo Dobranszky (1992, p. 34), “a atividade artística tem sua origem na experiência, pela qual ela se vincula com o real. Nesse sentido, ela é a visão do real, tornado-o mais claro e verdadeiro. A imagem existente na mente do artista é obtida, conformada, esculpida por essa experiência da realidade.” Desta forma percebe-se que a expressão artística sempre estará ligada à experiência, à realidade do seu criador. Ainda segundo a autora, a imitação acontece em dois planos, no da emulação dos modelos e no plano da natureza. A inspiração buscada na natureza é indispensável à arte, mas não é o suficiente, juntamente com as regras da arte ela toma forma, não podendo a arte ser considerada um acaso da espontaneidade.

Dobranszky (1992) destaca que Diderot é a própria personificação do ideal iluminista, desdobrando-se por todos os campos do conhecimento, tomando para si o encargo de exorcizar as trevas, a ignorância e a superstição pela difusão do conhecimento e da técnica. A autora (1992, p. 20) ainda destaca os conflitos ideários que acontecem frequentemente entre Diderot e o colaborador enciclopedista Rousseau: “os dois irmãos inimigos jamais interromperão seu diálogo áspero, de amor-ódio.” Se por um lado Rousseau mostrava-se contra o pensamento da maioria dos enciclopedistas, por outro Diderot o admirava, pois o considerava como um homem paradoxal, com quem sempre se tem algo à aprender, pois faz o indivíduo pensar. Neste sentido Matos (2001 b) também destaca que o pensamento de Diderot possui dois inimigos: Voltaire, que é o maior representante do dramaturgia ao estilo clássico, contrário às reformas propostas por Diderot; e o mais temível, Rousseau, que critica todas as formas modernas de sociabilidade, e defensor do pensamento de que o teatro não transforma maus costumes em bons.

Matos (2001 b) apresenta que Diderot quando jovem dedicava seu tempo ao estudo da filosofia, bem como aos espetáculos parisienses. Foi conhecido principalmente por sua dedicação à *Encyclopédie*, a partir de 1750, além disso,

deixou escritas filosóficas, teorias sobre o espetáculo e escreveu duas peças: *O filho natural* e *O pai de família*, acompanhadas de textos teóricos que objetivavam dar fundamentos ao estilo que Diderot pretendia introduzir no teatro o qual se situava entre a tragédia e a comédia clássica para com ele promover a reforma do teatro francês, tais obras não obtiveram o reconhecimento que o autor esperava que recebessem. Diderot desejava ser ator, porém isto igualmente não se realizou, mesmo assim sempre atribuiu ao comediante grande importância. Um dos motivos de Diderot para dedicar-se ao espetáculo, além de sua paixão pessoal, é o fato deste reconhecer a limitação do alcance dos escritos da *Encyclopédie*, assim acreditava que um espetáculo poderia levar à luz a milhões, tal como no teatro antigo. Porém, este objetivo de Diderot encontra adversários como o teatro clássico francês e o teatro aristocrático que “[...] renuncia à missão fundamental do espetáculo, a de transformar os espectadores”.

Diderot, tal como Voltaire, pretendia colocar o teatro a serviço da ilustração, atribuindo-lhe a função de esclarecer os homens, ensinando-os a amar as virtudes e odiar os vícios. Para tanto, o teatro deve transformar a sensibilidade do espectador, provocando-lhe uma ilusão duradoura, porém Diderot não acredita que o espetáculo clássico, defendido por Voltaire, atinja tal objetivo; para alcançá-lo, na sua concepção seria necessário ter mente que “o objeto do teatro deve ser a natureza humana tal como é, e não como as convenções a fizeram”. (MATOS, 2001 b, p. 173).

O sentir, na concepção de Diderot, é destinado apenas ao espectador. O autor (2000, p. 32) diz que o comediante deve ser “[...] um espectador frio e tranquilo; exijo dele, por consequência, penetração e nenhuma sensibilidade, a arte de tudo imitar, ou, o que dá no mesmo, uma igual aptidão para toda espécie de caracteres e papéis.” O comediante não pode ter nenhuma sensibilidade, pois aqueles que representam com a alma não oferecem unidade à obra e serão inconstantes em suas representações, já aquele que representa com reflexão, com estudo da natureza humana, com imaginação e memória será sempre igualmente perfeito e não haverá dissonância em suas representações. Segundo Diderot (2000, p. 70), “o comediante não diz nada, nem faz nada na sociedade precisamente como na cena; está em outro mundo”., porém, isto não quer dizer que ele seja uma pessoa falsa. O autor defende ainda que o espetáculo deve objetivar a elevação dos valores morais do indivíduo, assim o poeta deve levar em conta tais

valores de um povo ao escrever a peça, e não criar cenas antigas ou lendárias, as quais não elevarão o espectador e nem condizem com a sua realidade.

Diderot defende a necessidade da existência da verossimilhança no espetáculo, dizendo que o teatro moderno se apresenta inverossímil, “o vero-símil não é o próprio verdadeiro, mas aquilo que se parece com ele, provocando em nós uma impressão, que é o grande segredo da arte em geral”. Para este autor, a finalidade da arte é iludir, a perfeição de uma obra se mede pelo seu poder de ilusão. (MATOS, 2001 b, p. 34-35).

De acordo com Matos (2001 b), Diderot não pretendia submeter o teatro à filosofia, mas sim, restituir ao dramaturgo a liberdade, tal como acontecia no teatro grego, o qual procurava não apenas divertir, mas tornar os cidadãos melhores. Matos (2001 b, p. 35) apresenta que no período acontecia um desvio dos objetivos do teatro: “esse desvio promove um divórcio entre a arte e a vida dos povos ou, numa chave mais geral, entre a arte e a natureza: o convencional se sobrepõe ao natural, o artista se torna incapaz de expressar a natureza humana e, portanto, de colocar-se a serviço da virtude”. Nenhum grande homem tem a sensibilidade como uma virtude, pois tudo faz movido pela razão. Um comediante deve fazer as lágrimas descerem do cérebro e não subirem do coração. Um homem sensível, ao menor imprevisto se descontrola. O comediante deve controlar a sua sensibilidade, devendo saber representar um ser sensível, mas não expressar a sua sensibilidade. (DIDEROT, 2000).

Sendo o teatro considerado uma das artes mais completas, não poderá a cena resumir-se a palavras, Matos (1996) nos diz que, para Diderot, o gesto, a voz, o tom e a ação pertencem ao ator e se complementam. As paixões necessitam desta arte completa para evidenciar e atingirem mais diretamente o espectador. “[...] A atividade do poeta dramático, paradoxalmente não deve estar centrada no discurso, mas em outra parte. Em cena, não é o verbo que importa em primeiro lugar, mas as paixões que o inspiram.” (MATOS, 1996, p. 98).

O ser verdadeiro no teatro, segundo Diderot (2000, p. 39), não é mostrar as coisas como elas são na natureza, e sim, no palco o verdadeiro refere-se à “[...] conformidade das ações, dos discursos, da figura, da voz, do movimento, do gesto, como um modelo ideal imaginado pelo poeta. [...] Daí vem que o comediante na rua ou na cena são dois personagens tão diferentes que mal se consegue reconhecê-los.”

Sendo o sentir destinado ao espectador, Diderot (2000) defende que o comediante deve representar sentimentos como amor, ódio, piedade, temor, com a finalidade de levar o espectador a ter tais sentimentos, vivenciando assim a catarse ao apreciar as tragédias e o prazer, apreciando as comédias. Segundo Matos (2001 b, p. 173), Diderot defende a “[...] comédia séria, cujo objeto é pintar os deveres do homem, e tragédia doméstica, cuja finalidade é mostrar nossas desgraças privadas”. A defesa de tal estilo se dá especialmente em favor da representação da virtude dos burgueses, fixando um novo gênero: o drama burguês. Ao se referir ao estilo, Hauser (1954 b, p. 113) assim define: “o drama da classe média implicara, desde o início, a relativização e o apoucamento das virtudes heroicas e aristocráticas, e constituía em si mesma, reclamo de moralidade burguesa e reivindicação de uma igualdade de direitos apresentada por essa classe”. O autor ainda destaca que o drama da classe média surgiu como antítese consciente da tragédia clássica, se tornando porta-voz da burguesia. O autor (2000, p. 54) ainda destaca: “há tanta distância entre vossa obra e vosso modelo quanto entre vosso modelo e o ideal”. Assim, o autor faz uma analogia, objetivando apresentar que o espetáculo deve expressar a realidade do povo e não ser uma cena estranha à vida dos cidadãos; no espetáculo as cenas não podem parecer tão perfeitas a ponto do espectador não conseguir associá-las ao seu cotidiano, defendendo assim a tragédia doméstica que, sendo o porta voz da burguesia, deverá representar a vida destas tal como ela se dá.

A linguagem gestual, quanto mais próxima da natureza estiver, exprimirá várias ideias e vários sentimentos simultaneamente, numa unidade de tempo e de espaço. O autor ainda destaca as distinções existentes na visão de Diderot entre a pintura e a poesia, colocando que no quadro discurso:

O belo momento do poeta, nem sempre é o belo momento do pintor. Submetido a uma estrita unidade de tempo, o pintor, ao representar uma ação, deveria escolher o momento que agrada os olhos e que, em geral, não é aquele que arrebatava a imaginação. (MATOS, 1996, p. 101).

Assim o espetáculo une uma sucessão de cenas, do pintor, e as palavras, do poeta, formando uma unidade em que as cenas e as palavras se complementam.

Além de se dedicar ao teatro a partir do ano de 1748 até o ano de 1781, a

cada dois anos, Diderot se ocupava de escrever sobre *Os salões*⁸, sendo considerado um dos primeiros críticos da arte. O Neoclássico, estilo que vem a predominar no período procurou retomar os princípios das artes greco-romanas. Diderot cita o exemplo do escultor, que faz a primeira escultura baseada em um modelo, mas não satisfeito com o resultado vai corrigindo seus defeitos, até alcançar o seu ideal de beleza, porém tal beleza não mais é real, não sendo assim encontrada na natureza, e sim um ideal do escultor, isto também é evidenciado nas esculturas, especialmente do corpo humano, feitas na antiguidade pelos gregos. Para uma obra ser bela, não deveria imitar simplesmente a natureza, mas também, os artistas clássicos gregos e os renascentistas italianos. Ao se referir ao neoclassicismo Rosenfeld e Guinsburg (2005, p. 263) colocam: “a natureza é concebida essencialmente em termos de razão, regida por leis, e a obra de arte reflete tal harmonia”; e a natureza racional é aquela defendida pelos pensadores do Iluminismo. O século XVIII, conhecido como Século das Luzes, no qual os filósofos pregaram o uso da razão, transpôs, igualmente, este princípio para as artes, dando apoio à mensagem moral de patriotismo. O Neoclassicismo procurou expressar os valores e ideais próprios da nova burguesia que assumiu o controle da sociedade europeia após a Revolução Francesa.

Diderot (1993) diz que a pintura, assim como a poesia, deve dizer respeito à moral; a qual segundo, ele é ignorada por Boucher em seus quadros, por não apresentarem imagens que agradem aos olhos de todo o público, mas sim somente a alguns. François Boucher foi um pintor do rococó, suas pinturas retratavam temas mitológicos e a antiguidade clássica, a maior parte de suas pinturas são carregadas de erotismo (Fig. 3⁹), fato que justifica a crítica de Diderot. Este ainda afirma que a finalidade da arte não pode ser pervertida, a virtude deve ser amável, o vício odioso e o ridículo conspícuo, este deve ser o projeto de um Homem honrado. Um retrato pode ser triste, sombrio, sereno, pois essas características são de estado de espírito, já a um retrato que representa o riso, falta nobreza, ele torna-se vulgar, o riso não mostra o espírito verdadeiro do personagem. A ideia principal da obra deve prevalecer de forma destacada, é ela que deve atrair a atenção do espectador. A

⁸ Os *salões* são assim denominados pelo fato das exposições dos membros da Academia Real de Pintura e Escultura de Paris se passarem no Salão Quadrado do Louvre.

⁹ Imagem disponível em <<http://asclejr.blogspot.com.br/2008/10/vnus-consolando-o-amor-de-francois.html>> acesso em 12 de jan. de 2012.

expressão presente na obra deve ser a adequada à ideia que o autor queira transmitir, de forma que ninguém se engane sobre a sua mensagem.



Fig. 3.
Vênus consolando o amor.
François Boucher. 1751.
Pintura a óleo.
National Gallery of Art, Washington.

A defesa da ideia de que a perfeição da natureza, feita por Diderot (1993), apresenta que esta deve ser transposta para a arte. Para ele, na natureza tudo é tal como deve ser, toda forma bela ou feia tem sua causa, e justifica: (1993, p. 32) “se as causas e os efeitos fossem evidentes para nós, nada teríamos de melhor a fazer do que representar os seres tal como são. Quanto mais perfeita e correspondente às causas fosse a imitação, mais nos satisfaria”. Se um rosto for deformado, todo o corpo passará a ser deformado perante a natureza. É pelo cotidiano em que a

imagem do homem é inserida que se evidenciará a sua condição, assim se identificará a criança, o selvagem, o carregador, o militar, o civilizado, etc. A própria natureza se encarrega de apresentar o conhecimento destas características.

Na crítica ao desenho acadêmico, ensinado por anos aos desenhistas, Diderot (1993) expressa a ideia de que o manequim apresentado na academia, pago para fazer poses falsas, não pode ser comparado a uma imagem verdadeira de um trabalhador ou de um homem a beira da morte, pois o modelo estará imitando ações da natureza, enquanto os últimos são a natureza. Dessa forma, a pintura de um modelo será tão falsa como este. Uma obra não pode ser composta por modelos, um homem de bom gosto saberá identificar facilmente tais falsos personagens na obra. Aquele que conhece a verdade quer apreciar uma obra tal como a verdade se dá. Assim o autor sugere que os desenhistas abandonem a academia e andem pelas ruas, jardins, mercados, casas e observem a verdade das ações da vida, e as representem, defendendo sempre o seu entendimento de que a pintura deve se dar como imitação direta da natureza.

Uma das justificativas que Diderot usa para esclarecer a dificuldade de perfeição de uma obra (1993, p. 51) “é que o homem não é Deus; é que o atelier do artista não é a natureza”. Assim se percebe que quanto mais natural for a cena, sabendo o artista observá-la e representá-la despida de seus modelos, mais perfeita será sua obra. Segundo Cassirer (1994, p. 372), a arte não pode se deixar conduzir pela diversidade, mas sim “[...] abarcar a natureza da criação e do julgamento artístico em sua unidade e integridade”. A arte como rival da natureza, sendo uma imitação desta, deve estar fundada na razão. Uma obra é um momento único da natureza, assim o artista deverá observá-la nos mínimos detalhes: formas, cores, luminosidade, perspectiva, sombras; e então representá-la.

A obra, sendo um fragmento da natureza em nossa frente, é um momento eternizado por meio da obra, ela deve representá-la da forma mais frequentemente vista. Diderot apresenta o exemplo de um jovem que pede que seu pai seja retratado como ele o vê em seu cotidiano, com suas vestimentas e ferramentas de ferreiro, e não em pose com vestes de domingo, pois ele quer o retrato do pai tal como o vê em seu dia a dia, assim a obra se torna mais real e verdadeira. Além das encomendas particulares, os artistas do período recebiam as encomendas públicas, solicitadas para serem expostas em municipalidades e lugares públicos. Os burgueses de cada cidade holandesa, inicialmente, a fim de proteger o país de

ataques espanhóis, formaram companhias de milícias, também conhecidos como guardas civis, que continuaram existindo mais tarde, embora somente para fins cerimoniais. Rembrandt retratou um desses grupos de guardas, *A ronda noturna* (Fig. 4¹⁰), onde mostra a companhia do capitão Banning Cocq, saindo pela cidade, não como um grupo ordenado, mas cada uma das figuras em uma direção, assim estando também as armas.

O *Les chefs-d'œuvreguide* do *Rijksmuseum* (p. 134-137) ao descrever a obra destaca: “ao sinal do capitão toda a companhia se põe em marcha” (tradução da autora). O capitão, ao centro da imagem em um luxuoso traje preto, estando somente ele de luvas, bengala na mão, espada na cintura, com a mão esquerda dá o comando de iniciar. Ao seu lado está o tenente, igualmente em distinta vestimenta. Nas obras os pintores procuraram destacar a posição social dos integrantes da cena. À esquerda da imagem, vê-se uma criança com um pássaro amarrado à cintura, sendo os seus pés considerados o símbolo dos *arquebusiers*¹¹.



Fig. 4.
A ronda noturna.
 Rembrandt. 1642.
 Óleo sobre tela. 3,59 X 4,38m, (obra originalmente maior).
Rijksmuseum. Amsterdam.

¹⁰ Imagem disponível em <<http://spain.intofineart.com/htmlopus/painting-08800.html>> acesso em 21 de set. de 2011.

¹¹ A palavra que mais se aproxima para apresentar o significado de *arquebusiers* é arcabuzeiro, que significa soldado armado com arcabuz.

Defende-se ainda, neste período, que a pintura deva ser uma imagem unitária, em que o pintor deve apresentar um único instante, sua obra deve ser simples e clara, facilmente compreendida por um homem qualquer que tenha bom senso. Ao referir-se à pintura, Diderot (1993, p. 106) diz: “quero o prazer puro e sem esforço, e dou as costas a um pintor que me propõe a decifração de um emblema, de um enigma”. Percebe-se assim, que no período a obra deveria ser bela, simples e objetiva, fácil de ser compreendida. A pintura é unitária, sua imagem é a de um piscar de olhos, ao contrário da poética e da música; assim o pintor deverá selecionar a melhor imagem, a mais significativa a ser representada. Abbagnano(1970) afirma que, para Diderot, o belo é uma questão de sentimento e não de razão, mas o juízo sobre o belo é um juízo intelectual. A beleza para a arte é aquilo que a verdade é para as ciências, neste sentido Cassirer (1994, p. 374) também destaca que “o artista só pode rivalizar com as criações da natureza e insuflar em suas obras uma vida verdadeira se compenetrar das leis da ordem natural”.

Para Diderot (1993), a expressão é a imagem de um sentimento, cada sentimento da alma fica expresso em seu rosto. Na obra, os sentimentos expressos devem ser fiéis à mensagem que o personagem queira transmitir. A expressão humana traz em si as vivências do personagem. Janson e Janson (1996, p. 305) apresentam o elogio de Diderot à obra *A morte de Sócrates* (fig. 5¹²) do pintor francês Jacques Louis David,¹³ 1787, “[...] seu criador estava apaixonadamente engajado nos objetivos do seu tempo, tanto artísticos quanto políticos”. A pintura representa Sócrates prestes a beber a cicuta, preferindo a morte a renunciar sua verdade; rodeado pelos seus discípulos, os quais estão tristes e desesperados; ao chão vemos uma corrente, a qual pode ser interpretada como um dos ideais iluministas do período: que o homem se liberte das amarras da ignorância; Sócrates é um exemplo de virtude pela sua defesa do conhecimento e da verdade. Além disso, a obra representa a beleza da antiguidade. Dobranszky (1992, 23) ao analisar a obra destaca: “[...] as associações evocadas pela paisagem, ao olhar do filósofo

¹²

Imagem

disponível

em

<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/socrates/mortedesocrates.htm>>
acesso em 01 de Mar. de 2011.

¹³Jaques-Louis David é considerado o maior representante do estilo neoclássico, segundo Proença (2003).

são cuidadosamente calculados para persuadir”. Esta obra é pertencente ao período do neoclassicismo, movimento que melhor representou os ideais iluministas.



Fig. 5.
A Morte de Sócrates.
Jacques-Louis David. 1787.
Pintura a óleo.
The Metropolitan Museum.

Nos salões prevalece o conceito do ideal de beleza baseado no da beleza natural, porém este ideal é praticamente inatingível, pois como pode a arte com suas técnicas limitadas imitar a perfeição da natureza? O artista não é Deus, o seu ateliê não é a natureza, assim somente pelo desenvolvimento da sua técnica ele poderá vencer este obstáculo (DOBRÁNSZKY, 1993). Diderot (1993) questiona sobre os significados dos princípios das artes, se tudo é uma questão pessoal, momentânea, temporal de gostos, e nenhuma das regras é a eterna e imutável do belo. Ele diz ainda que o verdadeiro, o bom e o belo são próximos, quando estiverem presentes em um único elemento, este será excelente. O gosto se dá pelas experiências acumuladas na tentativa de captar o bom e o verdadeiro, isto definirá o belo. A experiência e o estudo das artes são fundamentais tanto para o executor quanto para aquele que julgar uma obra. Ambos necessitam ainda da sensibilidade; ou seja, o crítico da arte, deve estar tão próximo dela que sua mente seja capaz de criá-la.

Dobranszky (1992, p. 25) destaca que, no século XVIII, os filósofos procuravam esclarecer as relações entre os conceitos de arte e a realidade. “O conceito de imitação pressupõe um modelo a partir do qual se produz a semelhança entre a cópia e o modelo”. A autora ainda destaca que não é apenas a semelhança entre o imitado e a imitação o que é colocado em relevo, mas também a diferença produzida entre a natureza imitada e a imaginação que imita, a obra é um espelho do real. Assim se estabelece uma relação entre a arte e a realidade, como entre a razão e a verdade.

O estilo Neoclássico vem a ser substituído pelo Romantismo, que segundo Hobsbawm (1977), surgiu como um movimento de tendência militante, por volta de 1780, especialmente na França, Grã-Bretanha e Alemanha, representando os dramas e ideais da sociedade, bem como os sentimentos mais profundos do homem. Trata-se de um movimento de oposição violenta ao Classicismo e à época da Ilustração”, recusando a cosmovisão racionalista e a estética a ela ligada, uma vez que os integrantes deste movimento já identificavam que o progresso das luzes não permitiu o progresso à sociedade como um todo.

Os artistas do Romantismo passam a representar o nacionalismo e o estado de espírito dos homens, a subjetividade, a simplicidade dos momentos únicos, o amor, a violência, o poder, a liberdade e a natureza. Um pintor que retrata a luta popular pela liberdade é o francês Eugène Delacroix (1799-1863). Uma de suas obras mais importantes é *A liberdade guiando o povo*, (Fig. 6¹⁴), obra que foi realizada como exaltação da revolução de 1830, representando o comprometimento e a luta do povo pelos seus ideais. Não se procurava retratar a realidade com precisão, mas almejava-se captar e transmitir sua essência, estabelecendo o direito do artista de pintar como queria, e não como a realidade se dava efetivamente.

A insatisfação com a sociedade, segundo, Rosenfeld e Ginsburg (2005, p. 272), fazem o romântico buscar “[...] encontrar uma cultura integrada e a sociedade unificada com que sonham.” Para tanto, muitos recorrem a terras “selváticas”, onde creem encontrar um mundo e um homem primitivo e puro, tal como Rousseau (1973), quando defendia que para viver em perfectibilidade, a evolução deveria ter se estagnado quando o homem, já vivendo em sociedade, tinha poucas necessidades a suprir. Os românticos acreditavam, segundo Janson e Janson (1996,

¹⁴ Imagem disponível em <<http://cristianmacedo.blogspot.com/2011/04/liberdade-guiando-o-povo.html>> acesso em 15 de set. de 2011.

p. 309), “[...] que se o homem se comportasse apenas de modo natural, dando livre vazão a seus impulsos, o mal desapareceria.” Tal definição vem ao encontro do pensamento rousseauiano, o qual defende a bondade como natural ao homem e que a corrupção se dá pelo aperfeiçoamento humano.



Fig. 6.
Liberdade guiando o povo.
Eugène Delacroix. 1830.
Óleo sobre tela. 2,60 X 3,25.
Louvre. Paris.

A partir do romantismo a arte se liberta de ser imitação da natureza e passa a ser uma criação, sendo o artista considerado um gênio criador. Aos românticos o que importa é a autoexpressão de seus sentimentos, emoções e vivências, servindo a obra, como uma comunicação para a mensagem de seu criador. A arte como uma imitação possui critérios de valoração e de classificação bem definidos, sendo mais bela quanto mais próxima estiver do objeto representado, já na arte como expressão, estes critérios passam a ser subjetivos, a beleza da obra reside naquilo que o artista expressou por meio dela.

3. Arte como expressão, inacabamento e imperfeição

A partir da concepção fenomenológica merleau-pontiana, a arte se dá como um fenômeno expressivo, existente no momento em que o artista lhe dá forma. Mas, o seu sentido é criado e recriado por cada espectador, uma vez que o espaço ocupado no mundo pelo corpo fenomenal do sujeito, tanto do artista como também do espectador, é diferente, assim o fenômeno da arte se dá a partir da obra no instante que ela é criada e quando é apreciada por cada espectador. (MERLEAU-PONTY, 1971).

A arte moderna permite ao artista expressar a sua experiência de ser e estar no mundo. Não mais necessitando de um fato histórico concreto, ou de uma imagem paisagística a ser representada, as únicas coisas que necessitam existir para o artista são: o quadro, onde as ideias serão expressas, e estas partem da sua experiência acumulada; o ser físico do artista que dá forma à obra; e o espectador que a interpretará. Todos estão lançados em um mundo subjetivo, isso permite à linguagem da arte uma expressão que está além do aparente, do visível. Para os espectadores, a obra passa a ter significados que vão além do aparente e evidente. Interroga-se a obra por meio do olhar e dos demais sentidos, sendo o corpo um sistema de inspeção das coisas e do mundo.

A obra só será completa a partir das unidades artista/obra/espectador, que lhe darão sentido. Mas é preciso, segundo Merleau-Ponty (1971, p. 131), “[...] que aquele que olha não seja, ele próprio, estranho ao mundo que olha”. Desta forma, pelo pensamento merleau-pontino fica evidente que o espectador necessita ter conhecimento prévio acerca daquilo que olha. Cada objeto, nas mãos do artista, poderá adquirir novos significados deixando de ser unicamente ele mesmo; como também, cada espectador elaborará novos sentidos a cada obra, podendo estes serem diferentes dos inicialmente atribuídos pelo artista.

Um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas [...] (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 209-210)

Assim a arte moderna, contrariando os períodos artísticos anteriores, passa ser a expressão da experiência corpórea do sujeito no e do mundo, sendo que este, na concepção merleau-pontiana (1971), olha o mundo e olha a si no mundo. Desta forma, a obra é expressão pura do mundo percebido corporeamente. O filósofo destaca (1994, p. 14) que “[...] estamos na verdade, e a evidência é a experiência da verdade. Buscar a experiência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade”. O mundo é para o indivíduo aquilo que ele percebe, que o cerca, aquilo que ele vive, esta em comunicação contínua com o mundo mas não o possui, o mundo não pertence a um homem único. A consciência do ser para com o mundo “[...] não está fundada na consciência de si, [...] para mim existe um mundo porque eu não me ignoro; sou não dissimulado a mim mesmo porque tenho um mundo.” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 400).

Para dar forma a sua obra o artista não recorre ao nada, mas sim ao sentido e ao percebido pelo seu ser corpóreo. Recorre-se a Merleau-Ponty (1994, p. 62) para entender a diferença entre sensação e percepção: sentir “[...] é remeter-se à aparência sem procurar possuí-la ou saber sua verdade”. Ainda, seria possível entender como sendo a maneira pela qual o indivíduo é afetado por algo, como a experiência de um estado de si mesmo, ele sentirá na medida que coincide com o sentido, ele não está situado no mundo objetivo, sentir é obter qualidades. Já a percepção reconhece algo em um meio maior, é o que se chama de *gestalt*, onde o objeto visualizado é feito de fragmentos da matéria, do já conhecido, embora podendo o objeto não ser completamente visualizado. O autor (1994, p. 28) destaca ainda que “[...] o visível é o que se aprende pelos olhos, o sensível é o que se aprende pelos sentidos”. Porém, os sentidos não são simples instrumentos, o aparelho sensorial não é um mero condutor de informações. Chauí (2000, p. 120) complementa esta colocação dizendo que a sensação “[...] é o que nos dá as qualidades exteriores e interiores, isto é, as qualidades dos objetos e os efeitos internos dessas qualidades”. O indivíduo sente gostos e cheiros, vê, ouve sons, toca objetos sentindo sua textura. Para que o corpo sinta é necessária a existência de algo externo que desperte no corpo as sensações. As sensações se dão sob a forma de percepção, sente-se porque se tem a percepção educada para tal. Sendo a percepção o ato da compreensão de um objeto que utiliza como instrumento as sensações.

É o sentido mais o percebido que inspira o artista a dar forma ao seu objeto artístico. O artista, não o artesão, cria a obra imaginariamente a partir do seu sensível, mas é a percepção, o conhecimento prévio, o fato de ele ser e estar no mundo, a condição básica e necessária para que o artista o perceba, despertando a partir desta condição o seu sensível. Para Merleau-Ponty (1994, p. 280) “[...] todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção”, tal como todo o sensível somente existe a partir da percepção.

O que torna possível a experiência criadora é a existência de uma falta ou de uma lacuna a serem preenchidas, sentidas pelo sujeito como intenção de significar alguma coisa muito precisa e determinada, que faz do trabalho para realizar a intenção significativa o próprio caminho para preencher seu vazio e determinar sua indeterminação, levando à expressão o que ainda e nunca havia sido expresso. (CHAUI, 2002, p. 153).

O artista dá forma à obra, por meio de seu ser corpóreo, partindo dos seus sentidos, e o corpo tem poder sobre o mundo, e, a partir do momento que a percepção recebe do mundo as respostas aos seus questionamentos, o artista as transforma em arte, como Chauí (2002, p. 169) coloca:

É a obra que explica a vida e não o contrário, pois a obra é a maneira como o artista transforma, num sentido figurado e novo, o sentido literal e prosaico de sua situação de fato. A obra de arte é existência, isto é, o poder humano para transcender a faticidade nua de uma situação dada, conferindo-lhe um sentido que, sem a obra, ela não possuiria.

Sendo a obra a resposta dada pelo artista a uma situação por ele vivenciada, ele estará sempre fora de si, pois somente o julgamento do outro é que conferirá à obra o valor de arte. Sendo a obra concebida, segundo Chauí (2002), quando o artista empresta seu corpo ao mundo e o transforma em obra.

O ser corpóreo ocupa um espaço no mundo e é o seu poder sobre o mundo que dá origem ao espaço, o qual para Merleau-Ponty (1994, p. 328) “[...] não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível”. Sendo o espaço contemporâneo ligado ao tempo, uma vez que o objeto está associado a ambos. “As coisas coexistem no espaço porque estão presentes no mesmo sujeito perceptivo e envolvidas na mesma onda temporal. [...] o presente vivido encerra em sua espessura um passado e um futuro” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 371).

Vários pensadores, críticos e artistas colaboraram na reelaboração da arte moderna e de sua conceituação. Paz (2008) considera Picasso e Duchamp os dois artistas que exerceram maior influência sobre o século XX. Picasso tem uma fecundidade inesgotável, representa aquilo que está se passando, o vindouro e o arcaico, o remoto e o próximo, sendo “[...] de todos os séculos sem deixar de ser do instante”; pintando depressa e, sobretudo, a pressa do momento, por mais de cinquenta anos. De outro lado estão as obras de Duchamp que, embora em quantidade quase insignificante, perante as produzidas por Picasso, “[...] são a presentificação do movimento: a análise, a decomposição e o reverso da velocidade”, tornando-se uma máquina filosófica. Os quadros de Picasso são imagens ou pintura-pintura, os de Duchamp são pintura-ideia ou reflexão sobre a imagem (PAZ, 2008, p. 8-9). No mesmo sentido, Ortega Y Gasset (2001) destacam que artistas dos movimentos do século XX, como o cubismo e o expressionismo, deixaram de pintar as coisas e passaram a pintar a ideia das coisas, voltando suas pupilas para as paisagens interiores e subjetivas.

Picasso é conhecido pela quantidade de obras deixadas, uma vez que passa a considerar-se obra aquilo que para os clássicos era apenas um esboço. Os esboços desaparecem na arte moderna ou são considerados obras finais, apesar de sua falta de acabamento. Picasso pintou por quase um século, desde criança até os últimos meses de sua vida, dedicando-se exclusivamente à arte. Além da pintura, deixou um grande número de esculturas e gravuras. Picasso obteve reconhecimento artístico desde jovem, o que lhe proporcionou uma boa condição financeira, tendo sido o artista a vender uma obra pelo maior valor, ainda em vida.

As obras de Picasso são encarnações e profecias daquilo que a sua época sofreu desde o fim do imperialismo até a segunda guerra mundial, visualizando o seu século, captando e representando o instante. Nas mudanças e nos estilos das obras de Picasso o “[...] tempo só se afirma para negar-se e só se nega para inventar-se e ir mais além de si”; o espírito moderno de Picasso é visível e palpável em suas obras (PAZ, 2008, p. 7).

O sujeito para Merleau-Ponty (1994, p. 550) não é eterno, ele é um ser temporal e o tempo nasce da sua relação com as coisas com o mundo. “O presente é consequência do passado, e o futuro consequência do presente”, estando o passado e o futuro presentes no mundo, sendo que o que falta para o indivíduo ser temporal na concepção merleau-pontiana (1994, p.552) é “[...] o não ser do alhures,

do outrora e do amanhã”. Assim, o artista, no caso Picasso, que está sendo analisado, mostra-se ser temporal vivendo e representando efetivamente o seu presente. Os acontecimentos que inspiram o artista, são por ele recortados, na sua condição de observador, “[...] na totalidade espaço-temporal do mundo objetivo”, o que lhe interessa é o momento. Assim a obra de Picasso é o momento, no momento em que ele se dá.

É preciso compreender o tempo como sujeito e o sujeito como tempo. [...] a consciência última é ‘sem tempo’ (*zeitlose*) no sentido em que ela não é intratemporal. ‘Em’ meu presente, se eu o retomo ainda vivo e como tudo aquilo que ele implica, há um êxtase em direção ao porvir e em direção ao passado que faz as dimensões do tempo se manifestarem, não como rivais, mas como inseparáveis: ser presentemente é ser sempre, e ser para sempre. A subjetividade não está no tempo porque ela assume ou vive o tempo e se confunde com a coesão de uma vida” (MERLEAU- PONTY, 1994, p. 566/grifo do autor).

A subjetividade é temporal e o sujeito não existe simplesmente a partir de seu pensamento de existência no mundo, ele indiferentemente de pensamento é um ser no mundo, e do mundo. Merleau-Ponty (1994, p. 10) diz que “é porque somos do começo ao fim relação ao mundo que a única maneira, para nós, de apercebermos disso é suspender este movimento, recusar-lhe nossa cumplicidade, [...] ou ainda colocá-la fora de jogo”. O sujeito é a figura e o fundo é o mundo que o circunda, vê-se o sujeito não como um ser dissociado, mas sim com uma relação direta com o mundo.

No presente, na percepção, meu ser e minha consciência são um e o mesmo, não que meu ser se reduza ao conhecimento que dele tenho e esteja claramente exposto diante de mim [...]. É comunicando-nos com o mundo que indubitavelmente nos comunicamos com nós mesmos. Nós temos o tempo por inteiro e estamos presentes a nós mesmos porque estamos presentes no mundo”. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 569).

Marcel Duchamp, segundo Paz (2008, p. 7), é conhecido “[...] por uma *obra* que é a própria negação da moderna noção de obra” intitulada *O grande vidro*. Somente as suas primeiras obras foram aquilo que os críticos chamariam de *boas obras*. O autor anteriormente citado (2008, p. 10) ainda destaca que “Duchamp, desde o princípio, foi um pintor de ideias e que nunca cedeu à falácia de conhecer a pintura como uma arte puramente manual e visual”, tendo mostrado que as obras

nascem e morrem em uma zona invisível, e “é o invisível que faz ver porque sustenta por dentro o visível” (CHAUI, 2002, p. 154).

Paz analisa a obra de Duchamp *Nu descendo uma escada* (Fig.7¹⁵), como uma obra que ainda traz consigo os traços característicos do cubismo, mas já pré-anuncia o futurismo, apresentando o movimento, o maquinismo, a visão de uma imagem desintegrada no espaço.



Fig. 7
Nu descendo uma escada.
Marcel Duchamp. 1911.
Óleo sobre tela.

Segundo Paz (2008, p. 12), as obras de Duchamp também se diferenciam das de outros artistas futuristas, pois ele não se satisfaz em dar a ilusão do movimento às suas obras, ele transpassa a imobilidade e o movimento, fundindo-os

¹⁵ Imagem disponível em <<http://coopec8.wordpress.com/2010/03/16/208/>> acesso em 09 de Dezembro de 2011.

para melhor dissolvê-los, “[...] o futurismo está cativo na sensação; Duchamp na ideia”. Mas as diferenças são ainda maiores quando se analisa a significação da obra, sendo acima de tudo para os futuristas “[...] uma atitude diante da máquina”. Já Duchamp se mostra contrário a ela, denunciando o seu caráter ruinoso, pelo seu mecanicismo: “as máquinas são grandes produtoras de refugos e seus resíduos aumentam em proporção geométrica à sua capacidade produtiva” (PAZ, 2008, p. 13). A presença da máquina, embora de forma abstrata, nas obras de Duchamp é constante.

A obra *Nu descendo uma escada*, de Duchamp, segundo Paz (2008), apresenta ironias, pois nem ao menos é possível saber se de fato se trata de um nu, podendo este estar ou em um corpete ou em uma malha metálica, o traje recorda muito mais uma carroceria ou fuselagem do que uma armadura medieval.

Em outras obras, embora o nome também sugira a presença da figura humana, esta não aparece explicitamente, resumindo-se as imagens a linhas, tendo-se o homem-máquina. Esta obra marca o início de uma arte nova para Duchamp, a qual é questionadora. O artista dá visibilidade, em forma de arte, ao que é visível no seu contexto real, uma vez “[...] que o artista tem seu corpo como sentinela em vigília às portas do sensível” (CHAUI, 2002, p. 158). E é o ser sensível do artista para com o mundo que lhe permite transformá-lo em arte.

A pluralidade parece ter permeado a arte de Duchamp, uma vez que este, segundo Paz (2008), suprime a mão, a pincelada, o seu traço pessoal e introduz na sua obra a régua e o compasso, fazendo a obra parecer-ser mecânica. De certo modo cada um dos seus quadros é um auto retrato simbólico. Daí a pluralidade de significados e pontos de vista de uma obra como o *Nu...*: criação plástica pura e meditação sobre a pintura e o movimento; culminação e crítica do cubismo; princípio de outra pintura e fim da carreira pictórica de Duchamp; mito da mulher nua e destruição deste mito; máquina e ironia, símbolo e autobiografia (PAZ, 2008, p.14).

Duchamp dedica o período de 1912-1923 a sua obra *O grande vidro* ou *A noiva despida pelos seus celibatários* (Fig. 8¹⁶, e 9¹⁷), considerada sua obra magna, embora tenha produzido outras. Foi neste período que se deu o abandono da pintura retiniana. Paz (2008, p. 20) defende que a pintura “[...] é escritura e *O grande vidro*

¹⁶ Imagem disponível em <http://www.niteroiartes.com.br/cursos/la_e_ca/dada2.html> acesso em 12 de dezembro de 2011.

¹⁷ Imagem disponível em <<http://www.flickr.com/photos/45472903@N00/>> acesso em 12 de dezembro de 2011.

um texto que devemos decifrar”. Outra obra, *Caixa verde*, é considerada um arsenal, uma chave para facilitar a decifração, complementando *O grande vidro*. Segundo Paz (2008, p. 31), estas obras “[...] constituem um sistema de espelhos que intercambiam reflexos, cada um deles ilumina e retifica os outros”, sendo ainda *O grande vidro* considerado um maquinismo e a *Caixa verde* um folhetim com instruções do uso da máquina.

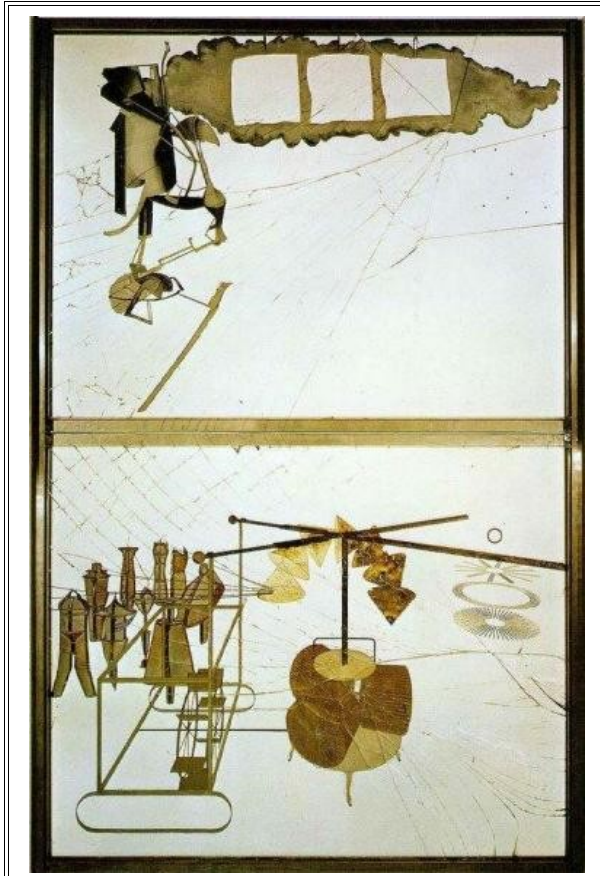


Fig. 8
O grande vidro.
Marcel Duchamp. 1912-1923.
Instalação.
Museu de Arte de Filadélfia.



Fig. 10
Detalhe da obra *O grande vidro*.
Marcel Duchamp. 1912-1923.
Instalação.
Museu de Arte de Filadélfia.

A obra *O grande vidro*, ou *A noiva despida pelos seus celibatários*, é constituída por um vidro duplo, pintado à óleo, de proporções de 2,70 X 1,70 metros, dividido horizontalmente por um fio de prumo. A parte superior é do domínio da noiva, estando ela à esquerda do quadro, tendo aparência de máquina, segundo palavras do próprio Duchamp, trata-se de uma máquina agrícola, na parte inferior está o grupo de nove celibatários, e à direita as testemunhas oculares que presenciam a cena. A obra simboliza a relação erótica dos celibatários com a noiva. Ao centro da parte inferior está uma máquina de moer, o motor-desejo, simbolizando

os desejos e fantasias. Os personagens têm a fisionomia de máquinas, o corpo é transformado em máquina, o que é uma degradação do ser humano. Duchamp, ao substituir os corpos por máquinas, pintou-os opacos, rangentes e gelados. O vidro da obra, durante um transporte, sofreu uma rachadura, a qual foi aceita por Duchamp, como um acaso da criação artística, onde nem tudo o que a obra contém é intencionalmente nela posto pelo seu criador. (PAZ, 2008)

Paz (2008) defende a ideia de que todo o quadro depende e só se completa pelo espectador, que, a partir dos signos, o completa, e ainda destaca que é nisto que reside o segredo de *O Grande vidro*, pois ele necessita da contemplação ativa e da participação criadora do espectador; segundo o autor, a obra é enigma, não sendo somente contemplável, fazendo-se necessária a sua decifração pelo espectador.

Na obra que aqui se está analisando, sobre a imagem das testemunhas oculares, há um círculo, pelo qual as últimas poderão presenciar a cena, que não se completa por si só. “Meu olhar faz o quadro só com a condição de que eu aceda em ser parte do quadro. Olho o quadro, mas olho-o olhando o que olho – olhando-me” (PAZ, 2008, p. 89). Neste sentido, Merleau-Ponty (1971, p. 135) afirma que o vidente “[...] sofre por parte das coisas, a visão por ele exercida sobre elas”. Já o visível é aquilo que parece “[...] repousar em si mesmo”.

Não ver de fora, como os outros veem, o contorno de um corpo habitado, mas, sobretudo ser visto por ele, existir nele, emigrar para ele, ser seduzido, captado, alienado pelo fantasma, de sorte que vidente e visível se mutuam reciprocamente, e não mais se saiba quem vê e quem é visto. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 135)

A partir de Duchamp não mais é possível considerar o espectador como um passivo receptor da mensagem artística, é ele quem, a partir da obra, lhe dá significados, participando ativamente do ato criador, na medida em que atribui valores e significados ao que vê. O visível que vê é o observador, o observado é o vidente, que, não sendo passivo nesta condição vê a si e ao outro simultaneamente sendo vistos. Os sujeitos passivos e ativos desaparecem nesta relação de contemplação mútua (MERLEAU-PONTY, 1971). Marilena Chaui (2002, p. 163-164) afirma que o pintor, por meio de seu corpo, olha o que não é ele, e questiona o que seria a experiência da visão; e responde: “é o ato de ver, advento simultâneo do

vidente e do visível como reversíveis e entrecruzados, graças ao invisível que misteriosamente os sustenta”.

Só percebemos um mundo se, antes de serem fatos constatados, esse mundo e essa percepção forem pensamentos nossos. Falta compreender exatamente a pertença do mundo ao sujeito e do sujeito a si mesmo, essa *cogitatio* que torna possível a experiência, nosso poder sobre as coisas e sobre nossos “estados de consciência”. (MERLEU PONTY, 1994, p. 500/grifo do autor).

Assim, o sujeito reflete sobre a sua própria condição e a do outro no mundo, reinventando, a partir da reflexão o seu conceito próprio e do outro. A reflexão surge da experiência produzida na relação sujeito objeto - o visível que vê e o vidente que é visto e se vê sendo visto; “[...] o sujeito é temporalidade, então a autopoisição deixa de ser uma contradição, porque ele exprime exatamente a essência do tempo vivo”. (MERLEU PONTY, 1994, p. 570).

Outro gênero introduzido por Duchamp, não artes, são os *ready-made*¹⁸, tendo deixado vários. Nestes, segundo Paz (2008), os objetos passam do estado puro para “antiobras de arte”, sem nenhuma modificação, ou por vezes, sofrem modificações irônicas, por meio das quais Duchamp pretendeu sobretudo questionar os conceitos de arte.

De acordo com Paz (2008, p. 23), os *ready-made* são objetos anônimos, que o gesto gratuito do artista, pelo único fato de escolhê-los, converte-os em “obra de arte”. Assim o artista deixa de ser um artesão e passa à categoria de intelectual, de pensador. O movimento dadaísta onde, segundo Argan (1992, p. 438), “[...] a obra de arte deve ser substituída pelo puro ato estético”, é que melhor incorporou este gênero artístico. Sendo o dadaísmo também considerado um movimento de contestação absoluta de todos os valores. Duchamp foi o artista que melhor representou este movimento, procurando

[...] separar a ideia da arte da ideia de forma, e, ao mesmo tempo, destruir pela ironia a analogia cubista entre o funcionamento da obra de arte e o das máquinas, e ainda o fisiológico, fazendo da obra uma máquina, a qual, antecipando terminologia surrealista, poder-se-ia dizer **de funcionamento simbólico** e, em certo sentido, orgânico. (ARGAN, 1992, p. 355/grifo do autor).

¹⁸ *Ready-made* significa uma estratégia de fazer artístico, característica do dadaísmo, onde objetos industrializados são deslocados de seu local e função comum desconsiderando-se sua função original, sendo lhes dado um novo lugar e significado, elevando-os a obras de arte. (ARGAN, 1992)

Paz (2008, p. 27) sustenta que Duchamp não tem interesse plástico nos *ready-made*, mas sim, um interesse crítico, de gosto e filosófico, não sendo assim discutível a beleza ou a feiura destas obras, pois se trata de gosto e este “[...] oscila entre o instinto e a moda, o estilo e a receita”. O autor ainda afirma que são as formas do objeto que imitem sentidos e significados.

Um exemplo de *ready-made*, de Duchamp, é a obra *A fonte* ou *Urinol* (Fig. 10¹⁹), com a qual Duchamp questiona a figura do artista criador, encaminhando-a a um concurso de arte dos salões em Nova Iorque, para avaliação.



Fig. 10.
Fonte ou Urinol.
Marcel Duchamp. 1917.
instalação.

Tratava-se de uma peça industrializada, onde Duchamp colocou a inscrição *R. Mutt* na lateral do urinol, em referência à fábrica que o produziu. A obra foi negada, alegando-se que nela não havia criação-inovação artística. Na época não poderia ser diferente, uma vez que a atitude e o conceito de Duchamp eram ao mesmo tempo inovadores e chocantes aos padrões estético-artísticos do período. Pode-se perguntar onde estaria a beleza desta obra? Duchamp procurou por meio dela questionar a sociedade, a industrialização, e principalmente, os padrões estéticos e os conceitos da arte e o seu consumo.

¹⁹ Imagem disponível em <<http://www.viaarte.org/2010/10/ha-beleza-artistica-em-um-urinol.html>> acesso em 12 de dezembro de 2011.

[...]as artes deixaram de ser pensadas exclusivamente do ponto de vista da produção da beleza para serem vistas sob outras perspectivas, tais como expressão de emoções e desejos, interpretação e crítica da realidade social, atividade criadora de procedimentos inéditos para a invenção de objetos artísticos. (CAHUI, 2000, p. 321)

O indivíduo torna-se co-autor de sentidos da obra, na medida em que, a partir do seu ponto, do seu ser corpóreo que possui suas próprias experiências acumuladas, dá sentidos à obra que é uma expressão do outro. Merleau-Ponty (1971) diz que todo objeto, além de sua forma visível, possui uma invisível e inacabada. Assim a obra não se fecha em um único sentido, uma vez que ela só existe pelo olhar do espectador, o qual possui experiências, consequentemente, percepções diferentes das do artista, dando dessa forma novos significados à obra. Ortega y Gasset (2001) cita o exemplo de um fato: um homem se encontra no leito de morte; ao seu lado a senhora sua esposa chora em desespero; o médico da família está junto a eles ainda tentando salvar a vida do homem; de longe um jornalista observa a cena a fim de fazer um relato sobre a morte; e mais ao fundo um artista pintor observa as atitudes e ações dos quatro atores do quadro; a relação de cada um deles em relação ao homem que está morrendo é diferente, consequentemente o seu sentir e o seu compreender em relação àquela cena será diferente. A forma mais coerente, segundo o autor, de se analisar os pontos de vistas dos participantes da cena é por meio da distância espiritual que cada um está do fato central da cena.

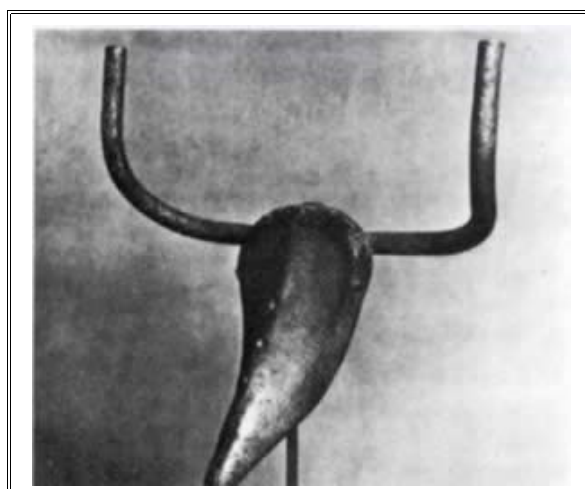


Fig. 11.
Cabeça de Touro.
Pablo Picasso. 1943.
Instalação.

Picasso, tal como Duchamp, se utilizou de materiais comuns para fazer arte. A obra *Cabeça de touro* (Fig. 11²⁰) feita a partir de um guidão e do selim de uma bicicleta é um exemplo. Mesmo utilizando objetos comuns, Picasso eternizava tais esculturas fundindo-as em bronze, com o objetivo de eternizá-las, tal como acontecia com a escultura clássica, onde se procurava eternizar as obras. Argan (2010, p. 553) destaca que a escultura de Picasso conservou esta característica: “[...] o antigo significado moral do bom, o belo-bom dos gregos”, pois a deformação das formas é uma transposição para a arte, da deformação moral da sociedade.

A arte de Duchamp, como também as obras *ready-made* de outros artistas deixam de ser valiosas financeiramente, elas são intelectuais e revelam o espírito da época: “[...] o método, a ideia crítica no instante em que reflete sobre si mesma” (PAZ, 2008, p. 52).

Uma obra que aqui merece destaque é a pintura *Guernica* (Fig. 12²¹), de Picasso, a qual representa o bombardeio, ocorrido em 1937, à cidade Basca de Guernica, localizada ao norte da Espanha. Tal atrocidade foi cometida a mando do general Franco, que, após uma rebelião dos militares de direita e da divisão da Espanha pela Guerra Civil de 1936, ficou no poder por mais de três décadas, este solicitou o auxílio da Luftwaffe²² da Alemanha nazista que realizou esses ataques. Spence (2005, p. 22-23) apresenta uma leitura da obra explicando que à esquerda da imagem uma pessoa é consumida pela chamas de um prédio; na parte inferior, uma mulher foge correndo; sobre esta, outra mulher olha aterrorizada; um soldado já morto está deitado com a sua espada na mão; à direita da imagem uma mulher grita carregando o filho morto nos braços; na parte superior do quadro o touro representa a brutalidade e as trevas e o cavalo agonizando representa a humanidade. Para Chaui (2000, p. 325) a obra de arte é uma “[...] unidade simbólica e alegórica que nos abre o acesso ao verdadeiro, ao sublime, ao terrível, ao belo, à dor e ao prazer”. Todos estes sentimentos podem ser encontrados em uma única obra, como é o caso de Guernica. Ainda se vê na parte superior do quadro um olho, estando como que a vigiar as cenas, como uma testemunha a observar os fatos, em seu interior uma luz podendo significar a esperança na razão, tal como o Iluminismo previa.

²⁰ Imagem disponível em <http://www.naturale.med.br/artes/14_a_introdução_a_historia_da_arte.html> acesso em 10 de jan. De 2012.

²¹ Imagem disponível em <http://www.naturale.med.br/artes/14_a_introdução_a_historia_da_arte.html> acesso em 10 de jan. De 2012.

²² Luftwaffe: palavra da língua alemã, que significa força aérea.



Fig. 12.
Guernica.
 Pablo Picasso. 1937.
 Óleo sobre tela.

Para Picasso, é o falso racionalismo que produz monstros como *Guernica*. Na invasão dos soldados ao seu ateliê, Picasso foi questionado se foi ele quem produziu a obra *Guernica*, ele respondeu: eu não, vocês é que fizeram. Tal resposta do artista “[...] é verdadeira, até demais” (ARGAN, 2010, p. 563).

Segundo Argan (2010), o ritmo acelerado da produção de Picasso, reduz ao máximo a duração de cada processo de produção de cada obra. Apesar destas reduções, que são muito mais significativas na pintura do que na escultura, as deformações igualmente se fazem presentes, tal como em obras que levaram anos para serem concluídas, como é o caso de Duchamp. As formas e deformações da obra, conforme Argam (2010, p. 566), são deduzidas do mundo, sendo que a sua deformação “[...] acontece na duração do pintar e do moldar”.

“[...] toda obra de Picasso pode ser considerada sob o aspecto de um contraste entre forma e não forma, ou como um esforço para fixar a forma do que não é forma. Explica-se assim a fúria de seu fazer artístico, a abundância de sua obra, seu uso da pintura e da escultura como armas de defesa e de ataque, sua presença em todos os conflitos do mundo moderno. (ARGAN, 2010, p. 568)

Picasso tendo percebido que a sociedade industrial de seu tempo se vangloriava de uma potencialidade criativa fictícia, buscou e encontrou, de acordo com Argan (2010, p. 584) “[...] beleza em tudo o que o mundo descartava como feio, concebeu a deformidade como uma metamorfose libertadora de essências profundas”. No mesmo sentido, Merleau-Ponty (1994, p. 485), ao se referir ao mundo social afirma: “[...] posso desviar-me dele, mas não deixar de estar situado em relação a ele. Nossa relação ao social é, assim como nossa relação ao mundo, mais profunda que qualquer percepção explícita ou qualquer juízo.”

Argan (2010, p. 584) destaca que Picasso, como gênio da desmistificação, negou a ideia abstrata da criatividade do sistema tecnológico, esta negação o fez criar continuamente e sem um momento de pausa, “[...] imprimindo em toda a coisa feita o sinal do único e do não repetível”. A arte de Picasso não é apenas a constatação de uma situação histórica da humanidade, suas obras, inclusive as mais agressivas, preservam um valor de beleza, a qual não é própria da coisa representada, mas sim do ato da representação. A ideia de belo, segundo Argan (2010, p. 550-551), “[...] deixa de ser um belo natural para se tornar um belo moral, sobrevive assim à ideia de espaço e de natureza, e adere a toda a forma, não na medida em que finge e representa, mas na medida que é e significa”.

Ao definir a arte contemporânea, Paz (2008, p. 60) apresenta uma fala do próprio Duchamp: “[...] o espectador faz o quadro”, isto soa como se a arte fosse inexistente por si só, como se a obra só passasse a existir a partir do espectador.

O artista nunca tem plena consciência de sua obra: entre as suas intenções e a sua realização, entre o que quer dizer e o que a obra diz, há uma diferença. Essa “diferença” é realmente a obra. Pois bem, o espectador não julga a obra pelas intenções de seu autor, mas pelo que realmente vê; esta visão nunca é objetiva: o espectador interpreta e “refina” o que vê. A diferença se transforma em outra diferença, a obra em outra obra. [...] entre o que o artista *quis fazer* e o que o espectador *acredita ver*, há uma *realidade*: a obra. (PAZ, 2008, p. 60/grifo do autor).

É a partir da obra que se torna possível ao espectador fazer a sua recriação. Paz (2008, p. 61) destaca que a obra do artista é o ponto de partida para que o espectador invente outra: a obra segundo a sua interpretação, “uma obra é uma máquina de significar”, o que Duchamp pretende é fundir vida e arte e assim socializar a arte, o que obriga o espectador a converter-se em artista à medida que dá significados à obra.

Paz (2008, p. 64) assegura que Duchamp ensinou que “[...] o fim da atividade artística não é a obra, mas a liberdade”. Sendo que as obras são de seu artista-criador e daqueles que as contemplam, uma vez que a existência obra-arte depende de ambos. Então, é necessário que a obra apresente a *pureza*, que é algo que brota espontaneamente do artista-criador depois de o indivíduo ter vivenciado experiências que proporcionem a criação-interpretação. (Grifo do autor).

Ao deparar-se com obras de alguns artistas, dos estilos moderno, pós-moderno ou contemporâneo, se é levado a questionar se aquela imagem, puramente aquilo que os olhos veem, é arte. Mas a arte está além da pura imagem, do visível, assim torna-se necessário o auxílio dos sentidos, onde para perceber se recorre ao já conhecido, só é possível perceber a medida que se conhece a situação, Merleau-Ponty (1994, p. 44) diz que anterior a “[...] qualquer contribuição da memória, aquilo que é visto deve presentemente organizar-se de modo a oferecer-me um quadro em que eu possa reconhecer minhas experiências anteriores”.

Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 520), “para o pintor ou para o sujeito falante, o quadro e a fala não são a ilustração de um pensamento já feito, mas a apropriação desse mesmo pensamento”. O quadro diz mais coisas do que o simples exercício dos sentidos pode ensinar, para além dos sentidos ele tem em si mesmo uma virtude significativa.

Assim a obra de arte é uma linguagem, fruto dos estímulos da percepção, onde a obra para o artista é linguagem expressa, já para o espectador é uma leitura de significados, mas uma leitura aberta, na qual cada espectador fará a leitura a partir daquilo que a sua percepção identificar na obra. A obra exige que o espectador a contemple não apenas com o olhar, é necessário trazer as experiências, para que os sentidos possam contemplá-la, isto faz o espectador se sentir incomodado diante da obra, uma vez que o retira do seu lugar cômodo de apreciador, que recebe uma mensagem pronta pela obra, e o torna co-autor de significados.

4. Arte como mercadoria: escola de Frankfurt e o conceito da Indústria Cultural

Quinze minutos de fama
 Mais um pros comerciais,
 Quinze minutos de fama
 Depois descanse em paz.
 O gênio da última hora,
 É o idiota do ano seguinte [...]
 A melhor banda de todos os tempos da última semana
 O melhor disco brasileiro de música americana
 O melhor disco dos últimos anos de sucessos do passado
 O maior sucesso de todos os tempos entre os dez maiores fracassos
 Não importa contradição
 O que importa é televisão
 Dizem que não há nada que você não se acostume
 Cala a boca e aumenta o volume então [...]
 O ilustre desconhecido
 É o novo ídolo do próximo verão [...]

“A melhor banda de todos os tempos da última semana” – Titãs (2001)
 Composição: Branco Mello/Sérgio Britto.²³

Desde o final do século XIX, a humanidade vem acompanhando as aceleradas inovações que se dão na área de tecnologias de produção. Em se tratando das audiovisuais tem-se o rádio, o toca discos, o cinema, a fotografia, a televisão e o vídeo, já mais recentemente, o processamento digital da imagem e do som. Estes meios de comunicação e entretenimento se põem a serviço da chamada indústria cultural, que os utiliza como verdadeiras ferramentas de controle e manipulação do espectador/ouvinte, transformando aquilo que seria arte em mercadoria, difundindo assim a ideologia dominante. Tais condições foram objeto de estudo de filósofos da teoria crítica, onde contribuíram Theodor W. Adorno, Walter Benjamim, Max Horkheimer, entre outros pensadores.

De modo unânime estes pensadores se posicionam contra a utilização, por parte dos detentores do poder, dos meios tecnológicos com o intuito de desinformar e dessensibilizar, em benefício próprio, “[...] as legiões sempre maiores de despossuídos e ignorantes” (DUARTE, 2003, p. 9). Duas posições destes pensadores são destacadas por Coelho (1986): de um lado estão os que dizem que a barbárie cultural, provocada pela indústria cultural, é responsável pela degradação

²³ Disponível em <<http://letras.terra.com.br/titas/40320/>> acesso em 10 de fev. de 2012.

do homem, da qual fazem parte Adorno e Horkheimer; de outro, os que defendem que a indústria cultural é ela própria uma ferramenta de democratização da cultura, uma vez que a coloca à disposição da grande massa populacional. Esta vertente tem como principal representante Benjamin, embora ele assuma a perda que se pode ter com o abandono de conceitos tradicionais como autenticidade, criatividade e gênio, validade eterna e estilo, forma e conteúdo; e que estes passam a dar lugar a novos conceitos na teoria da arte, com isto desapareceria, a existência única da obra. Os que se mostram contra a indústria cultural, defendem ainda a necessidade de se priorizar o saber ao invés do simples prazer, já que o saber deve ser um prazer maior.

A principal justificativa, apresentada por Adorno e Horkheimer, é o fato de que os meios de comunicação de massa não são mais que negócios, não podendo ser considerados como arte. Por esta justificativa os denominam *indústria cultural*, utilizando o termo, pela primeira vez em 1947, em substituição ao termo cultura de massa, em seu texto *Dialética do esclarecimento*.

O que a chamada indústria cultural realmente objetiva, é aquilo que o próprio nome sugere: a indústria produz algo, neste caso cultura, uma cultura para o consumo das massas. Coelho (1986, p. 7) diz que a sociedade passa a ter condições de atender aos interesses desta indústria e está sendo preparada para o seu consumo a partir da segunda metade do século XIX. O autor ainda destaca que a questão central dos benefícios ou malefícios da indústria cultural giram em torno da seguinte questão: “a indústria cultural é boa ou má para o homem, é adequada ou não ao desenvolvimento das potencialidades e projetos humanos?”

Para justificar uma resposta negativa ao questionamento acima, defendida por Coelho (1986, p. 24), é o fato de a indústria cultural apresentar sob o aspecto de divertimento, algumas “[...] ocasiões de fuga da realidade”, tais ocasiões tornam o indivíduo aquilo que ele não é, ele substitui a sua cultura popular pela *pop* ou comumente denominada cultura de massa. A cultura popular, segundo o autor anteriormente citado, é aquela que se origina do povo, como as tradições, músicas, danças, linguagens, formas de arte, culinária entre outros. O aspecto negativo desta cultura apresentada pelo autor é o fato dos integrantes do grupo não questionarem tais costumes, por outro lado ela serve para o indivíduo reconhecer-se e afirmar-se no grupo. Já a cultura de massa ou *pop* é a que é “imposta” pela indústria cultural, alienando o indivíduo, tornando-o incapaz de formar uma imagem de si perante a

sociedade, não se reconhecendo como indivíduo autônomo. O homem alienado pela indústria cultural, na concepção de Costa e Desoti (2011), ama o lixo cultural porque não possui outra coisa para amar.

A obra *O que exatamente torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?* (fig. 13²⁴), do artista inglês Richard Hamilton, feita a partir de colagens de figuras recolhidas em revistas, no ano de 1956; foi escolhida como símbolo da exposição *Isto é o amanhã*, a qual culminaria no movimento da *Pop art*.

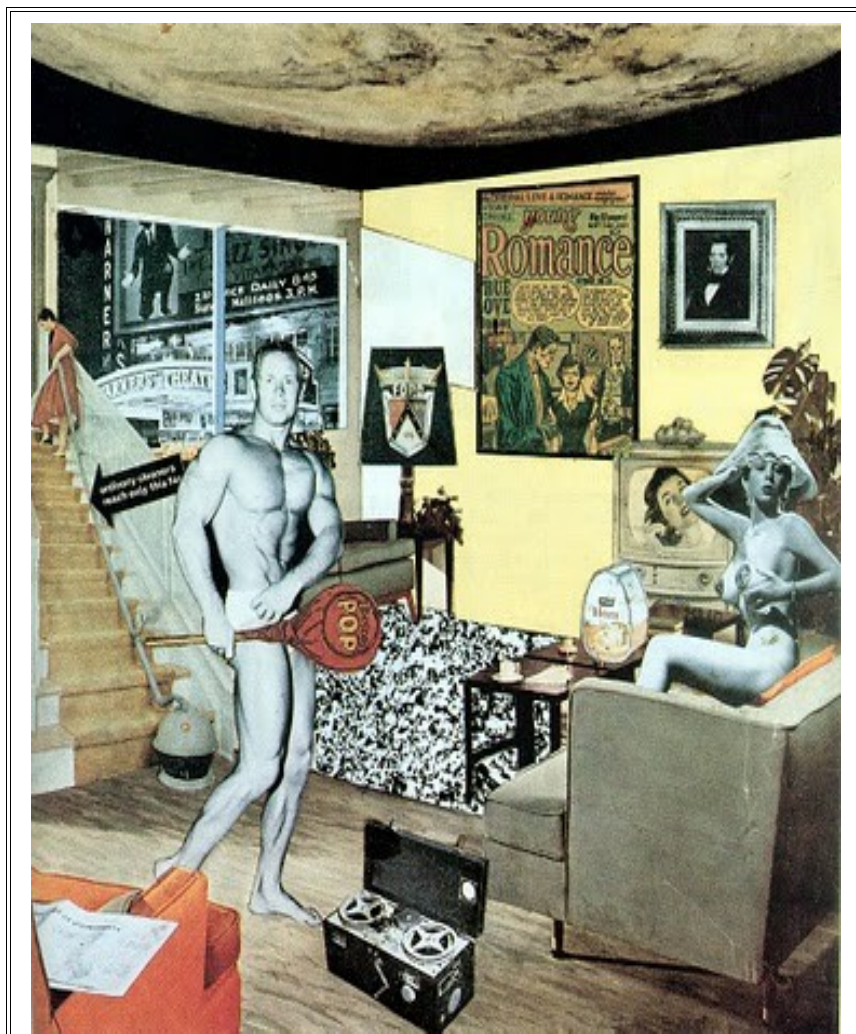


Fig. 13.
O que exatamente torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?
Richard Hamilton. 1956.
Colagem.

Na obra pode-se ver o que seria um lar moderno para a época, com móveis de última geração, mas a atenção recai sobre os aparelhos de comunicação e entretenimento como a televisão, o rádio, o jornal, o poster de filme exposto na

²⁴ Imagem disponível em <<http://galeriagrazinigoes.blogspot.com/2011/03/pop-art-do-luxo-ao-kitsch.html>> acesso em 28 de fev. de 2012.

parede. A obra apresenta ainda o emblema da Ford e a embalagem de um alimento industrializado, como símbolos da industrialização; além de um casal fisicamente idealizado, ele musculoso e esportista, ela cuidando da beleza. A presença da empregada doméstica é outra característica e uma prática da sociedade industrializada, uma vez que ela passa a desenvolver um trabalho remunerado, prática pouco comum até aquele momento, servindo ao casal, utiliza eletrodomésticos que também são novidades da época. A obra objetivava uma reflexão acerca da sociedade de consumo, apresentando as mudanças que ocorreram nas famílias, nos lares da época, como a introdução dos meios de comunicação/entretenimento, a presença de produtos industrializados, a incorporação dos ideais de beleza apresentados pela indústria cultural e a industrialização.

Esta industrialização se deu em larga escala a partir do final do século XIX, com ela surge a realidade do trabalhador assalariado, o qual é submetido ao ritmo do mercado e não é remunerado devidamente, tornando-o alienado, ele próprio é transformado em coisa, tudo se transforma em uma coisificação, como destaca Coelho (1986, p. 11). Este homem não mais se satisfaz com a remuneração que recebe pelo seu trabalho, procura sempre trabalhar mais, receber mais para poder consumir mais, assim “[...] não dispõe de tempo livre, nem de instrumentos teóricos capazes de permitir-lhe a crítica de si mesmo, daquilo que consome e da sociedade”. Assim, a cultura e a arte passam a ser consideradas mercadorias e não mais instrumentos de conhecimento e crítica, tornando-se perecível.

A indústria cultural é uma ideologia dominante, que tornou o homem um ser genérico, com isso, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 145), todos são substituíveis, o indivíduo deixa de ser único, de ser ele mesmo, somente se considera o indivíduo enquanto empregado e cliente, sendo em ambos os casos um objeto que se dá a ser manipulado, onde “[...] as particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas”. Adorno (1994, p. 93) ainda assegura: “o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é sujeito desta indústria, mas somente objeto”. De tal forma, o ócio do indivíduo é manipulado pela indústria cultural, mecanizando-o, tornando a sua diversão um prolongamento do seu trabalho, e a cultura é transformada em mercadoria.

[...] a cultura deixou de ser uma decorrência espontânea da condição humana, na qual se expressam tradicionalmente, em termos estéticos, seus anseios e projeções mais recônditos, para se tornar mais um campo de exploração econômico, administrado de cima para baixo e voltado apenas para os objetivos supramencionados de produzir lucros e de garantir adesão ao sistema capitalista por parte do público. (DUARTE, 2003, p. 9).

A sociedade deixa-se guiar pelos interesses da indústria cultural, que assume uma atitude paternalista dirigindo-se ao espectador/consumidor ao invés de colocar-se a sua disposição. A individualidade passa a ser algo inexistente para o homem, que foge de si e quer ser e viver no lugar do outro, por meio da imitação de modelos estereotipados impostos pela indústria cultural, sendo que esta cria e direciona as necessidades dos homens.

A totalidade da indústria cultural que se baseia na repetição e suas inovações não passam de aperfeiçoamento do já existente na produção de massa; uma vez que a característica da onipresença do esteriótipo imposto é vital, o espectador-consumidor pouco se importa com sua ideologia própria, deixando-se manipular. A satisfação de necessidades iguais, uma vez que os indivíduos e conseqüentemente suas necessidades são padronizados, permite que a indústria reproduza em série os produtos, e assim os consumidores aceitam sem resistência o que lhes é apresentado. Não mais há uma busca pela própria identidade, tudo se dá por semelhança. Neste sentido Freitas (2005, p. 333) defende que “[...] toda a cultura de massa é narcisista, pois suas produções visam a glorificar a imagem que o indivíduo faz de si mesmo”. A autora ainda assevera que os desejos de posse do indivíduo sugerem um modo narcísico de viver “[...] engradeado e em busca de imagens que o conectem à universalidade de modo fantasístico”.

De modo geral, a arte sempre tem objetivado o espetáculo, Chauí (2000) destaca que isto significa que ela objetivou ser dada à visibilidade, ser contemplada e fruída. Porém, no capitalismo, a arte torna-se um meio de induzir e despertar o desejo do consumo, mas ela própria passa despercebida e ignorada enquanto arte. Tal como Marx previa, a arte na sociedade capitalista de consumo tornou-se uma mercadoria, movendo-se sob o seu fetiche. A indústria cultural não é uma cultura criada pela massa para o seu próprio consumo, mas sim uma atividade econômica industrialmente organizada nos modelos capitalistas.

O controle da indústria cultural sobre os consumidores se dá pela diversão, a qual é um prolongamento do trabalho capitalista, sendo procurada por quem quer

escapar deste. “Divertir significa estar de acordo. [...] não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é sua própria base. É na verdade uma fuga [...]” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 135). Os autores anteriormente citados ainda destacam que para a indústria cultural atingir seus objetivos, não é permitido ao espectador um pensamento próprio, o produto apresentado sugere a reação. Assim, os autores questionam se a indústria cultural efetivamente ainda preenche a função de distrair?

Em resposta, estes filósofos defendem que o divertimento proporcionado pela indústria cultural permite ao espectador-consumidor uma fuga momentânea do cotidiano, oferecendo-lhe algo e ao mesmo tempo privando-o disso, apresenta a satisfação, mas logo em seguida rompe a promessa; jamais o espectador chegará efetivamente à satisfação pessoal tal como lhe é apresentada, tudo fica no campo do desejo. Na prática, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 131), “[...] a indústria cultural não sublima, mas reprime. Expondo repetidamente o objeto do desejo.” Mesmo que este espectador/consumidor venha a possuir o seu objeto de desejo, sua satisfação estará em possuí-lo como objeto, não havendo prazer estético. Logo outros objetos de desejo lhe serão apresentados, e este mais uma vez partirá em sua busca, uma busca interminável, onde a satisfação e conseqüentemente a felicidade serão sempre algo distante, algo de que apenas alguns são dignos.

Neste contexto a cultura de massa passa a ser identificada como cultura do narcisismo, onde se evidencia segundo Coelho (1993, p. 93), a perda da individualidade, “[...] uma cultura em que o eu está, como na velha cultura de massa, constantemente ameaçado de desintegração, em que o eu se vê tomado pelo sentimento de um vazio interior continuado”. Tal cultura só é possível, de acordo com o autor, pelo consumismo, o qual não está completamente ao alcance de todos, assim não sendo possível ao indivíduo ter tudo o que lhe é ofertado, isto lhe causa desconforto. O mundo e os bens anunciados são percebidos como uma extensão do indivíduo, tudo está teoricamente à disposição de todos e isto lhe causa dependência.

A arte “leve” como tal, a diversão, não é uma forma decadente. Quem a lastima como traição do ideal da expressão pura está alimentando ilusões sobre a sociedade. A pureza da arte burguesa, que se hipostasiou como reino da liberdade em oposição à práxis material, foi obtida desde o início ao preço da exclusão das classes inferiores, mas é à causa destas classes – a verdadeira universalidade – que a arte se mantém fiel exatamente pela

liberdade dos fins da falsa universalidade. A arte séria recusou-se àqueles para quem as necessidades e a pressão da vida fizeram da seriedade um escárnio e que têm todos os motivos para ficarem contentes quando podem usar como simples passatempo o tempo que não passam junto às máquinas. A arte leve acompanhando a arte autônoma como uma sombra. Ela é a má consciência social da arte séria. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 126-127. Grifo do autor).

Os bens de consumo que são impostos ao indivíduo pela indústria cultural, são comparados por Duarte (2003) com as obras de arte puras, uma vez que o que existe é um fetiche, onde se avalia o consumo de um bem supérfluo como um ato de nobreza e poder. Neste contexto “[...] a obra de arte não é fruída, porque não é de modo algum compreendida: seu consumo funcionando apenas como um elemento de prestígio social”. (DUARTE, 2003, p. 113). Neste sentido Benjamin (1994) destaca que as massas procuram na arte um objeto de diversão, a obra não mergulha neles; já o conhecedor da verdadeira arte, a tem e a aborda com devoção, recolhendo-se a sua frente e nela mergulhando.

A indústria cultural transferiu a arte para a esfera do consumo e tenta, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 127), “[...] absorver a arte leve na arte séria e vice-versa”. O novo é que os elementos irreconhecíveis da indústria cultural, da arte e da distração se reduzem a uma única forma: a totalidade da indústria cultural, totalidade que na opinião dos autores é falsa.

A renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, seguem-se no fato básico de que toda a produção padronizada dos bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo o cidadão. [...] A igualdade dos produtos oferecidos, que todos devem aceitar, mascara-se no rigor de um estilo que se proclama universalmente obrigatório. (ADORNO, 1983 a, p. 174).

A mesmice regula todas as relações na indústria cultural, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 126), tudo deve ser “[...] familiar a todos sem jamais ter ocorrido”, estando tudo em constante movimento, uma vez que “[...] a máquina gira sem sair do lugar”, e é no ritmo da produção e da reprodução mecânica que tudo aquilo que surge se adapta ao existente, inclusive o homem tem a necessidade de adaptar-se a tudo o que surge.

Perante as novas técnicas de reprodução, a arte reage, surge a arte pela arte, onde, segundo Benjamin (1994), a arte se emancipa de sua existência parasitária, deixando de ser objeto de culto para se tornar objeto de exposição e

diversão. A arte que até então era produzida para um reduzido número de pessoas, passa a ser produzida em escala para as massas, deixando a obra de ser única. As teses sobre as tendências evolutivas da arte, segundo Benjamin (1994, p. 166), são visíveis, uma vez que se negam os conceitos tradicionais como “[...] criatividade e gênio, validade eterna e estilo, forma e conteúdo”.

Os escritos deixados pelo filósofo frankfurtiano Walter Benjamin (1994), datados de 1935-1936, acerca da arte na era da reprodutividade técnica, apresentam conceitos novos acerca da arte para a sua época. De certa forma Benjamin previa o futuro da arte inserida numa cultura de massa, uma vez que naquele momento a reprodutividade técnica ainda estava se desenvolvendo à passos lentos.

A obra de arte até então, em sua essência, sempre foi reproduzível, podendo ser imitada, os discípulos imitavam os mestres, como também a terceiros. Já os reprodutores, copiavam as obras, com fins financeiros, sendo estas produções e reproduções atividades exclusivamente manuais. Com o surgimento de técnicas de reprodução em massa, como a xilogravura, democratizou-se o acesso às obras que deixam de ser únicas. O impacto foi ainda maior com o surgimento da fotografia, onde “[...] pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho” (BENJAMIM, 1994, p. 167). Neste contexto a arte passou a necessitar muito mais de instrumentos e máquinas do que, propriamente, do corpo físico do artista, uma vez que ela procurou se democratizar, chegando até um maior número de pessoas, e nesta tarefa o auxílio de novas tecnologias tornou-se fundamental.

Um exemplo desta mecanização da obra de arte é o artista americano Andy Warhol (1928-1987), que se utilizou tanto das técnicas de reprodução em série, como a serigrafia, quanto da imagem de pessoas famosas para fazer arte. Por meio da técnica da serigrafia, a qual permite a reprodução da imagem em série, Warhol fazia painéis repetindo inúmeras vezes o rosto de uma celebridade do momento, entre os mais conhecidos estão os painéis de Marilyn Monroe, Pelé, Elvis Presley e Liz Taylor. A obra Marilyn Monroe (fig. 14²⁵) apresenta a atriz, uma das mais

²⁵ Imagem disponível em <<http://classicosemcena.wordpress.com/2010/11/02/o-principe-do-pop-art/>< acesso em 13 de mar. de 2012.

conhecidas do cinema americano da década de quarenta e cinquenta, um símbolo de beleza do período.



Fig. 14
 Marilyn Monroe.
 Andy Warhol. 1962.
 Serigrafia.

Outra prática de Warhol foi a representação em série de produtos de consumo industrializados. A obra *Coca-Cola* (fig. 15²⁶) é um exemplo, assim como a obra *Sopas Campbell's*. Estas imagens, ao contrário do que possa parecer, não objetivavam incentivar o consumo do produto representado, mas sim questionar o consumismo destes produtos, os quais possuíam sua marca reconhecida e desejada pela sociedade de consumo. Pode-se questionar se estas obras produzidas com o auxílio da industrialização, onde a imagem é apresentada repetidamente, ainda poderia ser considerada arte.

A obra de arte, que outrora era um veículo da ideia, foi liquidada pela indústria cultural, que, agora sendo a grande obra da burguesia colocou a arte aos seus interesses. Cohn (1994, p. 13) diz que na sociedade burguesa “[...] a exploração, necessariamente aparece sob a forma falsa da igualdade”, uma igualdade que não se dá efetivamente, existe uma harmonia aparente, onde tudo

²⁶ Imagem disponível em <<http://retrojungle.wordpress.com/2010/11/03/arte-pop-pop-art/>> acesso em 13 de Mar. de 2012.

torna-se previsível. A vida mostra-se como um prolongamento daquilo que se acabou de ver ou ouvir, e a obra mostra-se tão fechada em si mesma que impede o espectador de imaginar além dela, causando-lhe visivelmente a atrofia da imaginação e da espontaneidade. “Cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 119).

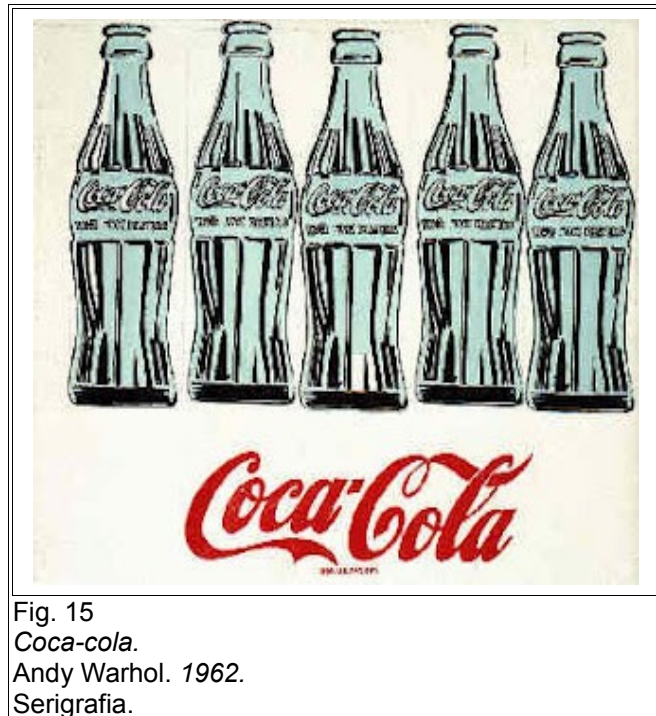


Fig. 15
Coca-cola.
Andy Warhol. 1962.
Serigrafia.

A reprodução da obra de arte, por mais perfeita que seja, segundo Benjamin (1994, p. 167), sempre lhe faltará algo: “[...] o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra”. Isto dá à obra a autenticidade, não havendo outra igual, sendo apenas possível reproduzi-la, mas não produzi-la novamente. A autenticidade não tem espaço na era da reprodutividade técnica, onde a obra perde a sua aura, a qual é definida por Benjamin (1994, p. 170) como “[...] uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”.

Adorno (1983 a) cita o exemplo de que o espectador/ouvinte não dança nem ouve música por sensualidade, muito menos para satisfazer a audição, mas sim o que se faz é imitar gestos de pessoas sensuais. A ausência de conceitos na música permite “[...] que os ouvintes se sintam como seres de sentimento, que associem livremente, que pensem o que bem quiserem. Ela funciona como realização dos desejos, como satisfação substitutiva”, tais músicas permitem o cultivo de paixões e

ideologias irracionais e não críticas. Esta neutralidade da música torna-a popular e amplamente divulgada, sendo para tanto manipulada pela indústria cultural, uma vez que deve agradar a maioria. (ADORNO, 1983c, p.262).

Existe uma obediência à moda musical, moda que, segundo Adorno (1983 a), pouco tem a ver com gosto artístico, mas que a massa populacional tende a obedecer. O autor cita o exemplo de que se alguém for questionado se gosta de uma música que é sucesso no momento, sua resposta não será motivada pelo seu verdadeiro gosto, mas sim pela vontade de sentir-se inserido no todo, não havendo assim uma plena liberdade de gosto. Para haver um gosto pessoal, é necessária a existência de produtos diferenciados que não tenham sua imagem manipulada pela indústria cultural e de um sujeito autônomo, somente assim o gosto pessoal e conseqüentemente o bom gosto existirá. O autor anteriormente citado defende que ao invés de entreter, a música contribuiu para o emudecimento dos homens e para a morte da linguagem como expressão, assim o ouvinte torna-se incapaz de compreender a música, ouvi-la tornou-se um ato mecânico. A música de massas fetichizadas ameaça os valores culturais, onde a regressão auditiva é uma inimiga da cultura musical como também da função antiga “[...] e sagrada da música como instância de sujeição e repressão dos instintos” (ADORNO, 1983 a, p. 190).

A perda do bom gosto musical é evidente, há uma negação do verdadeiro prazer musical pelas massas, onde, segundo Adorno (1983 a, p. 183), uma “[...] passagem que agrada aos sentidos, causa fastio tão logo se nota que ela se destina apenas a enganar o consumidor”. Assim a música exerce sua função de mercadoria quando é ouvida sem grande atenção, estando ela submetida à lei do consumo, pelo preço de seu conteúdo. Adorno (1983 a, p. 170) diz que se ouve uma música da mesma forma “[...] como se consome uma mercadoria adquirida no mercado”. Os valores transmitidos pelas mesmas são consumidos sem que sejam compreendidos pelos seus consumidores.

A irracionalidade perante a música é típica da maior parte da sociedade, tendo se tornado uma ferramenta de mercado que segue o modelo industrial, educando o ouvinte a ser um mero consumidor, assim a música enquanto arte deixa de existir. Na concepção de Adorno e Horkheimer (1985), os sujeitos foram transformados em objeto com o surgimento do rádio, uma vez que todos foram igualmente transformados em ouvintes, não lhes sendo oportunizada uma réplica ao que ouvem. Já a televisão, segundo estes autores, visaria uma síntese do rádio e do

cinema, onde as possibilidades ilimitadas aumentariam o empobrecimento dos materiais estéticos.

A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda a cultura de massa é idêntica ao seu esqueleto, e a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 114).

O cinema, fruto da revolução tecnológica, a partir do início do século XX, proporcionou uma nova definição à arte, as imagens em movimento aliadas aos sons permitem que o espectador se sinta parte da obra, uma vez que este quer imitar cada gesto que é lhe apresentada. O filme é definido por Benjamin (1994, p. 175) como “[...] a mais perfectível das obras de arte”, tal perfeição se dá pela manipulação da imagem, uma vez que se pode gravar a mesma cena tantas vezes quanto se julgar necessário para se obter o efeito desejado, deferentemente dos espetáculos que se tinha até então. Sendo que o filme, tal como também acontece com a música, tem seu sucesso momentâneo e depois cai no esquecimento.

Perante a arte clássica que historicamente prega os valores eternos da obra, onde mesmo que se passem anos, séculos, ela continuará a ser classificada e reconhecida como arte, ainda se pode definir a arte produzida pela indústria cultural como de fato sendo arte? Se o objetivo da obra na era da indústria cultural for apenas preencher o tempo e proporcionar aos homens uma falsa satisfação de acesso à arte e à cultura, se pode dizer que sim, porém caso se negue uma arte que acima de tudo atenda aos interesses do mercado, então o cinema, as músicas, a televisão e os outros meios de que a indústria cultural se utiliza devem ser negados enquanto arte.

Os meios de comunicação, especialmente a televisão, direcionam sua programação a um determinado público alvo, por trás de cada programa existem os patrocinadores, os quais pretendem vender indiretamente sua imagem e conseqüentemente seus produtos. Ou seja, a programação é vendida, objetivando assim atender aos interesses dos patrocinadores, deixando de ser isenta. Os intervalos das programações são um momento de relaxamento, uma pausa, a qual é muito bem aproveitada pelos interesses de tais patrocinadores. Chauí (2000, p. 333) assegura que a mídia por meio da publicidade promete “[...] colocar a felicidade imediatamente ao alcance de nossas mãos, transformando-nos num público dócil e

passivo”, sendo que a televisão é o meio de publicidade favorito dos anunciantes, prometendo o prazer pela posse do bem anunciado. Assim, a arte torna-se consumível, ela é momentânea e o artista igualmente quer o reconhecimento momentâneo, levando consigo tendências, marcas e estilos ditando-os aos espectadores. Coelho (1986) afirma que isto se dá em virtude da televisão atingir a maioria da população e de forma mais intensa, ao contrário dos jornais e das revistas, os quais estão direcionados à classe alta e culta, uma vez que para adquiri-los, o consumidor desembolsa um valor, precisa ir até eles, pois eles não invadem o seu momento de distração.

A propaganda, tão logo é ouvida, causa terror por meio da mercadoria anunciada, assim, segundo Adorno (1983 a, p. 174), o ouvinte-comprador, sem consciência compra a sua paz de espírito, uma vez que tenha a propriedade sobre a mercadoria anunciada; e então “diante dos caprichos teológicos das mercadorias, os consumidores se transformam em escravos dóceis”.

Outro fato que se evidencia nas programações televisivas são, segundo Chauí (2000), as informações desinformadas, descontextualizadas. Assiste-se ao jornalismo com notícias de cidades e de países distantes os quais parecem estar igualmente próximos e distantes. O indivíduo deixa de viver e preocupar-se com o seu cotidiano social para dedicar sua atenção àquela notícia, a qual é apresentada isolada do seu contexto, solta no espaço e no tempo, sem se apresentarem causas e consequências, o fato deixa de existir assim que a mídia deixar de veiculá-lo. Perante estas notícias da indústria cultural, segundo Coelho (1986, p. 70), o espectador-ouvinte não tem “[...] tempo para a intuição e o sentimento das coisas, nem para o exame lógico delas”.

As novelas, em contrapartida, mostram uma realidade próxima do espectador, o qual se envolve com a estória, a qual parece ser uma realidade. Para tanto, os fatos acontecem lentamente de forma que o espectador possa ter a ilusão de viver naquela realidade, as histórias parecem fatos reais, cotidianos, mas não se apresentam diretamente as ideologias repassadas pelas mesmas. Igualmente acontece com o cinema, pois segundo Adorno (1994), para o filme ser emancipado deveria pôr-se a serviço da intenção iluminista. É por meio da imitação, aos atores de cinema e de novelas, que o espectador quer parecer-ser como eles, sendo este o principal objetivo da indústria cultural.

Comprar um objeto do mesmo tipo usado pelo herói do filme significa, entre outras coisas, o prazer de integração no meio que reflete com absoluta mestria aquela a que já se está sujeito na vida monótona de todo dia.[...] a compra do objeto exposto na obra traz um *plus* de felicidade. (ADORNO, 1994, p. 105).

Assim, se menospreza a cultura e o gosto individual, pois todos passam a agir, pensar, se vestir conforme os modelos apresentados pelas mídias. Duarte (2003, p. 53) apresenta a consideração que Adorno e Horkheimer fazem acerca da televisão, a qual para estes, tem “[...] o poder sinestésico do filme sonoro, mas com a característica de, a exemplo do rádio, flagrar os consumidores em sua privacidade doméstica, em seus raros momentos de descontração e lazer”. Este poder de penetração e, o fácil acesso, pelo público a esta cultura, ocasiona a padronização de baixo nível dos produtos culturais, uma vez que o que é oferecido ao público é aquilo de que, ele menos necessita, o supérfluo.

Os meios de comunicação, se bem administrados poderiam ser um meio de democratização da cultura e da arte. Chauí (2000, p. 330) define democracia cultural como “[...] direito de acesso e de fruição das obras culturais, direito à informação e à formação culturais, direito à produção cultural.” Tal democratização, como visto anteriormente, não acontece, os meios de comunicação não cumprem o seu papel, uma vez que não oferecem acesso de todas as camadas sociais à verdadeira arte. Desta forma a maioria da população, a massa inculta, permanece sem identidade, isto porque não possui acesso pleno à cultura. Já a elite cultural não socializa a verdadeira arte e cultura, assim não há o direito universal de todos as conhecerem, incorporarem ou criticarem. Na prática, segundo Chauí (2000, p. 330) tem-se a “[...] ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais”. Tal ilusão é evidente quando se analisa a programação televisiva.

A indústria cultural vende cultura. Para vendê-la deve seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, fazê-lo ter informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez. A mídia é o senso-comum cristalizado que a indústria cultural devolve com cara de coisa nova. (CHAUI, 2000, p. 330)

O lugar central ocupado pelos meios tecnológicos de produção, reprodução e difusão de informações audiovisuais é evidente no mundo contemporâneo, eles se tornaram, segundo Duarte (2003, p. 7), “[...] verdadeiros catalisadores de nossa

afetividade e de nosso posicionamento diante do mundo e das coisas em geral”. Assim, tem-se uma cultura de massa que é manipulada, os homens são tutelados, incapazes de atingir a emancipação, o que pela época em que se está deveria ser mais que possível, pois este foi um dos objetivos já dos filósofos iluministas. Neste sentido, Adorno (1994, p. 99) afirma: “o efeito de conjunto da indústria cultural é uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo. [...] ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente”. A minoria, aquela que controla a indústria cultural, aparentemente deseja que as massas tenham entretenimento e diversão, mas em verdade o que desejam é a dependência e a servidão dos homens, não priorizando valores de ordem educacional, formativa e cultural. O conformismo substitui a consciência, assim esta indústria não é confrontada ou questionada quanto aos seus reais objetivos. O entretenimento proporcionado pela indústria cultural, segundo Costa e Desoti (2011, p. 4), se converte em “ausência total de pensamento”.

A indústria cultural não possui e nem permite a existência de espaços para manifestações individuais, embora, formalmente exista a liberdade individual. Segundo Duarte (2003, p. 65), a indústria cultural tirou do indivíduo seu poder de tomar decisões, mesmo as relacionadas a sua vida particular; estando o público anestesiado pelo “[...] bombardeio de imagens e sons da indústria cultural”. A satisfação se dá pela imitação aos modelos pré-estabelecidos, uma vez que isto se torna mais fácil se comparado com a busca pela satisfação individual. “Além de a indústria cultural aproveitar-se da fraqueza do ego narcísico de seus consumidores e alimentá-los constantemente com pseudo-satisfações, ainda os engana quanto à sua determinação como sujeitos” (FREITAS, 2005, p. 341).

Estas mutações pelas quais a obra de arte passou no século XX, atingiram principalmente, segundo Lebrum (2003), os conceitos de arte, os quais incorporaram novas técnicas de arte como a televisão, o cinema e a fotografia. O autor destaca que foi Walter Benjamin quem melhor previu como as novas técnicas transformariam a noção de obra de arte.

Mas uma verdade inquestionável acerca da obra artística, é o fato que Cohn (1994, p. 20) destaca ao dizer que a obra tem sua “[...] relação mediada com a realidade histórico-social em que foi produzida. [...] Há mediação da sociedade na obra artística”. Assim a arte, especialmente aquela produzida e apresentada pela indústria cultural como sendo arte, é fruto de um momento pelo qual a sociedade

está passando, talvez se possa considerar este momento como o de uma degradação cultural, onde os homens, por estarem alienados, a aceitam tal como é apresentada. Desta forma se percebe que a arte da indústria cultural, é tal como é, pois os homens foram educados/manipulados para assim a desejarem.

Mas se a obra artística, em sua essência, não é, segundo Cohn (1994), uma mera coisa desfrutável, não é apenas um bem de consumo; então: o que seria a arte em meio à influência que a indústria cultural exerce sobre todos os setores da sociedade?

O que se apresenta como arte atualmente, aquela da indústria cultural, segundo Lebrum (2003), nada tem em comum com o que se definia por arte até o final do século XIX. O autor destaca a necessidade de renunciar à noção de arte defendida pela indústria cultural, caso se deseje preservar a verdadeira função da arte.

[...] através das imagens, limitamo-nos a nos informar e orientar. Contemplamos as ideias; interpretamos as imagens, e é por isso que as olhamos tão pouco. É também por isso que nada me parece mais contestável do que opor a “civilização da imagem” à do intelecto. Seria melhor dizer que a prática das imagens (cinematográficas e televisivas) nos forcem a um exercício intelectual de outro tipo, a uma compreensão mais concisa, e a uma leitura mais rápida e, talvez, a um melhor domínio alusivo. (LEBRUM, 1983, p. 29/grifo do autor).

Para Lebrum (1983), a origem da incompreensão da verdadeira obra de arte moderna, a qual é a expressão do nosso mundo vivido, está no fato de o espectador querer continuar a, apenas, contemplar o quadro. A arte moderna não mais apenas convida o espectador a olhá-la passivamente, mas sim analisá-la com sua percepção.

Olhar a obra com todos os sentidos é isto que falta para haver a compreensão da arte moderna e contemporânea. Da mesma, forma existe a necessidade de todos os sentidos serem educados a olhar aquilo que a indústria cultural apresenta. Matos (2001 b) afirma²⁷ que no teatro clássico moderno havia um desvio de seus objetivos, o mesmo é verificado na arte produzida pela indústria cultural a qual deixa “[...] de colocar-se a serviço da virtude.” O que fica evidente é o

²⁷ Citação de Matos (2001 b, p. 35) utilizada anteriormente na página 44, quando ao referir-se a teatro clássico moderno o autor afirma que há um: “[...] desvio que promove um divórcio entre a arte e a vida dos povos ou, numa chave mais geral, entre a arte e a natureza: o convencional se sobrepõe ao natural, o artista se torna incapaz de expressar a natureza humana e, portanto, de colocar-se a serviço da virtude”.

fato que de esta sempre desejou e ainda deseja criar uma massificação, uma banalização da arte e da informação, procurando repassar à grande massa que cultura é lazer, entretenimento, descontração; ou seja, neste contexto a verdadeira arte não tem espaço, uma vez que não atinge tal objetivo. É necessária, tal como Adorno defende, a existência de uma arte que não possa ser manipulada pela indústria cultural, somente esta pode desempenhar o verdadeiro papel de arte.

5. A institucionalização do ensino da arte no contexto escolar: o caso brasileiro

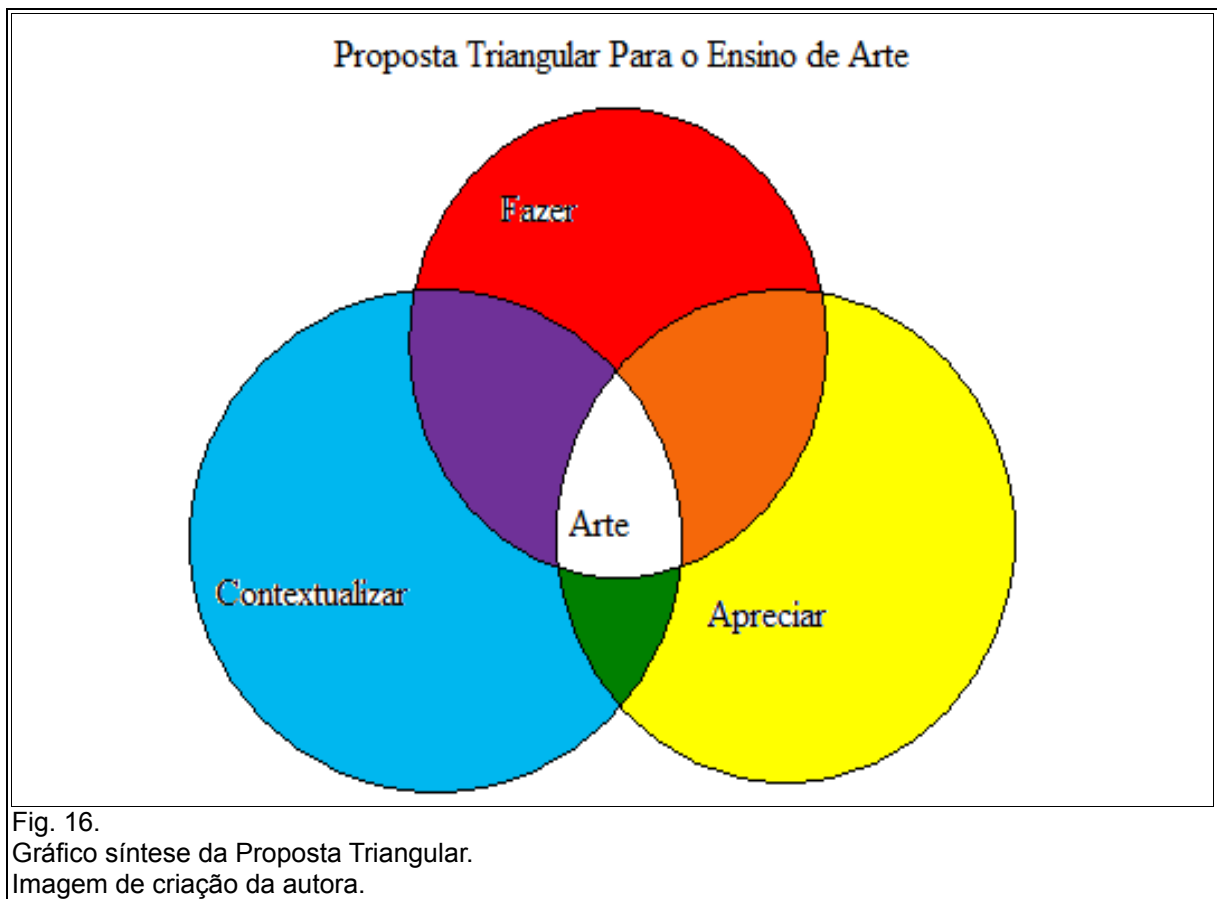
5.1 Normas e legislação

O ensino regulamentado de Arte foi incluído no currículo oficial da educação brasileira com a denominação de Educação Artística, por meio da lei n.º 5.692/1971, que estabeleceu no art. 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. No entanto, esta inclusão atribui à Educação Artística um caráter de atividade e não de disciplina. Barbosa (1990) enfatiza que, os próprios professores que ministraram Educação Artística, na época, contribuíram para que a disciplina fosse valorizada apenas como atividade; uma vez que a maioria romantizava a criatividade e colocava este ensino a serviço das outras disciplinas. A apreciação artística e o estudo contextualizado da arte não tiveram espaço neste contexto escolar, ficando assim, as aulas restritas a atividades orientadas a serem seguidas por todos os educandos.

Na década de 1980, com o fim da Ditadura Militar, tem-se a volta de intelectuais ao Brasil trazendo consigo, além de suas próprias concepções educacionais, as de países onde estiverem durante os anos de exílio. Em se tratando da arte-educação Ana Mae Barbosa implanta a Proposta Triangular para o Ensino de Arte, a qual objetiva articular os três eixos de ensino: a apreciação, a contextualização e o fazer artístico. Essa interação dos três eixos para o ensino de Educação Artística deixa claro que o objetivo da proposta não é um ensino em módulos isolados, mas sim, um ensino que permita a articulação dos mesmos (fig.16).

Após intensas manifestações de arte-educadores e intelectuais reunidos em quatorze associações de arte-educadores em diversos estados brasileiros, foi possível a efetiva inserção do ensino de Arte nos currículos escolares, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 9.394/96), que foi aprovada somente em 1996, a qual estabelece no art. 26 § 2º “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Uma

consequência da LDB 9394/96 foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – Arte (1997-1998) para o ensino fundamental e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNs, que no volume *Linguagens Códigos e suas Tecnologias* apresenta um capítulo específico ao componente curricular de Arte neste nível de ensino.



Os PCNs assim como os OCNs de Arte propõem quatro modalidades artísticas a serem trabalhadas em sala de aula: artes visuais; música, teatro; e dança. No entanto, verifica-se que o componente curricular apresenta uma proposta em demasiado abrangente, e não deixa claro o que deve ser trabalhado de cada modalidade artística em cada ciclo escolar, tal como se tem nas demais áreas do conhecimento. Isto faz com que não se tenha uma sequência de conteúdos a serem trabalhados junto aos educandos. Os PCNs de Arte (1997, p. 62) definem que cabe aos professores fazer um “[...] diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística”. Assim fica ao critério das escolas e respectivos professores definir o que se se trabalhará em cada modalidade, o que

vem a prejudicar o ensino, uma vez que se tem conhecimento de que o professor possui formação em uma das modalidades artísticas, e que esta é priorizada em suas aulas. Além disso, outra dificuldade é o fato de não existir uma sequência de conteúdos trabalhados, tendo-se uma não padronização de conhecimentos, especialmente teóricos, estudados em cada ciclo de ensino.

Neste cenário, um aspecto que pode ser considerado positivo é o fato dos PCNs de Arte (1997, p. 51) utilizarem como recomendação teórico-metodológica a Proposta Triangular para o Ensino de Arte, defendida por Ana Mae Barbosa, a qual enfatiza a articulação do fazer, do apreciar e do contextualizar da arte. Tal documento considera necessário que na seleção dos conteúdos os seguintes critérios sejam seguidos:

- conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- conteúdos que valorizem as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
- conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento.

Barbosa (2005, p. 32) define a importância da Arte na educação como:

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

Assim fica evidente que seria na escola, mais especificadamente nas aulas de Arte, que seria oferecida a formação necessária para o indivíduo usufruir as experiências estéticas apresentadas em concertos, teatros e museus e em outros espaços. No entanto, já se passaram dezesseis anos da efetiva implantação do ensino de Arte, e não se vê esta nova geração que estudou neste período frequentar e apreciar estes espaços, o que leva a crer que ainda acontecem falhas neste ensino. Pode-se questionar o porquê desta realidade, talvez isto possa ser justificado pelo fato de o trabalho de ateliê ainda dominar a prática em sala de aula de muitos docentes. Barbosa (2005) alerta que, para a criança apenas o fazer arte não é o suficiente para ela ter a capacidade da leitura e do julgamento estético.

Se houver um currículo que contemple o fazer artístico, a apreciação e a contextualização da arte, e o arte-educador trabalhar efetivamente no sentido de atender este três aspectos, resultará que os educandos poderão compreender o contexto em que a obra é produzida, a apreciação permitirá ao aluno construir a crítica e a apreciação estética da obra, já o fazer arte permitirá ao aluno, por meio das atividades práticas, a criação expressiva nas diversas linguagens. (BARBOSA, 2005, p. 37), no mesmo sentido os PCNs de Arte colocam:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCNs DE ARTE, 1997, p. 19)

O educando reconhecerá e respeitará a arte se conhecer o valor dela para a sociedade e para o seu crescimento pessoal, pois não se pode exigir que uma pessoa respeite e valorize o que lhe é desconhecido. A arte faz parte da cultura e a escola é um dos ambientes onde esta deve ser apresentada aos educandos. Para Almeida *in* Ferreira (2001, p. 15), “[...] o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer”.

Para muitos, a aula de Arte não tem um conteúdo e um objetivo a ser alcançado. As autoras anteriormente citadas (2001) destacam o caráter utilitário que muitas escolas e educadores e conseqüentemente educandos concedem à Arte: o desenho, por exemplo, serviria para ilustrar os trabalhos de Português, Ciências, Geografia...; a dança contribuiria com a coordenação motora; a música seria uma boa atividade para tranquilizar as crianças. Essas práticas que conferem à Arte um caráter utilitário, segundo Barbosa (2008, p. 2), estão sendo utilizadas ainda hoje pela disciplina, isto se baseia “[...] na ideia de que a arte pode ajudar na compreensão dos conceitos porque há elementos efetivos na cognição que são por ela mobilizados”. Concorde-se que atividades artísticas podem, sim, auxiliar na assimilação de conteúdos de outras disciplinas, mas esta interdisciplinaridade não poderá acontecer de forma que a Arte esteja sempre à sombra dos interesses das outras disciplinas.

A autora anteriormente citada ainda destaca que a maioria dos educadores, inclusive os de Arte, defendem a presença das atividades artísticas em sala de aula, porém poucos são os que apresentam elementos consistentes para justificar tal posicionamento. Assim, faz-se necessário que toda a comunidade escolar conheça os conteúdos e objetivos de se trabalhar Arte em sala de aula. É fundamental saber quais são as aquisições e os desenvolvimentos cognitivos dos educandos quando trabalham com Arte.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como pensar sobre a arte que vem sendo produzida na história, pode garantir ao aluno uma aprendizagem contextualizada em relação aos valores e modos de produção artística nos diversos meios socioculturais. (PCNs DE ARTE, 1997, p. 44).

Este objetivo do ensino de Arte, expresso pelos PCNs de Arte, deve estar claro para educadores e estudantes, quando o mínimo que se espera de quem ensina é que ele saiba o porquê ensina uma atividade, devendo os objetivos estarem claros também para os educandos.

Barbosa (1990) destaca a necessidade da existência de conhecimentos sólidos na composição do currículo de Arte, pois somente por meio da integração teoria-prática é que se poderá contribuir no desenvolvimento dos processos cognitivos do educando. Para tanto, a reflexão teórica deverá presidir toda a prática em que o aluno for envolvido, e os métodos de ensino devem ser apropriados e condizentes com os objetivos que se pretende alcançar. Em se tratando de arte-educação, os objetivos são essencialmente educacionais e os métodos são artísticos, devendo assim respeitar os princípios estéticos.

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano, segundo os PCNs de Arte (1997), é a qualidade de comunicação que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das diversas formas de linguagem. O processo de conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, depende, segundo o mesmo documento, de habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação que atuam tanto no artista quanto no espectador. “Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte.” (PCNs DE ARTE, 1997, p. 29).

Poderá este modelo de ensino de Arte, defendido pela Proposta Triangular para o Ensino de Arte e pelos documentos normativos da disciplina, contribuir na formação de educandos que conheçam e reconheçam o que é arte? Os educandos estão tendo formação em Arte que lhes possibilite apreciar as obras identificando aqueles que podem ser consideradas como *universais*? Estes educandos estarão sendo preparados para distinguir e negar, quando for o caso, aquilo que é apresentado como sendo arte pela indústria cultural? Qual a visão da comunidade escolar acerca do ensino de Arte? O papel pedagógico do ensino de Arte é conhecido pela comunidade escolar? Estas são algumas questões que motivaram à realizar uma pesquisa empírica, como será apresentado na sequência.

5.2 Realidade escolar

Para conhecer um pouco do processo de ensino-aprendizagem em Arte apresenta-se aqui uma pesquisa exploratória²⁸. O estudo teórico/bibliográfico, apresentado anteriormente, se fez necessário para que se conheça a situação do estudo do tema em questão, bem como as teorias sobre o mesmo. Lakatos e Marconi (1991, p. 186) recomendam a pesquisa exploratória quando se objetiva “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Elencaram-se como principais objetivos da pesquisa exploratória:

- identificar junto à comunidade escolar, qual a sua compreensão e importância dada às diversas linguagens do ensino de Arte e ao seu ensino e como estas se dão, identificando ainda se este ensino se dá no sentido de formar o educando para a apreciação artística;
- averiguar junto aos arte-educadores quais as maiores dificuldades encontradas na prática do ensino de Arte em suas diversas linguagens;

²⁸ O projeto para a realização desta pesquisa exploratória foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, em 08 de dezembro de 2011, tendo sido aprovado em 03 de maio de 2012. Na proposta de pesquisa submetida, optou-se pelo anonimato dos participantes, aos quais foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com informações acerca dos objetivos da pesquisa, ficando ao critério de cada um a sua participação. Uma dificuldade enfrentada para a realização da pesquisa empírica foi a demora na aprovação desta pelo Comitê de Ética da UFSCar, o que retardou a coleta de dados e conseqüentemente a atividade de analisá-los.

- verificar, a partir dos dados levantados junto à comunidade escolar e da fundamentação teórica, as lacunas existentes entre a teoria e a prática do ensino de Arte, apresentando um levantamento de dados que possa vir a compor futuros estudos em arte-educação.

A pesquisa exploratória foi realizada no segundo trimestre de 2012, em duas escolas da cidade de São Carlos-SP, uma da rede estadual e outra da rede municipal de ensino, junto a vinte por cento dos educandos e pais ou responsáveis de todos os 2º, 6º, e 9º²⁹ anos do Ensino Fundamental das escolas previamente definidas. Estes participantes da pesquisa foram escolhidos de forma aleatória simples, o que é defendido por Lakatos e Marconi (1986), pois cada membro de um grupo tem a mesma probabilidade de ser escolhido, o que torna os dados coletados o mais próximo possível da realidade como um todo. Igualmente, foram realizados questionários com os funcionários das escolas, ficando sempre a critério de cada um a sua participação ou recusa em participar da referida pesquisa.

O estudo apresentado é qualitativo, uma vez que foram utilizados alguns questionários com algumas questões fechadas e outras abertas para a categoria “alunos”, “pais ou responsáveis” e “funcionários”³⁰ das instituições pesquisadas, exceto para os educadores responsáveis pelo ensino de Arte nas classes que participaram desta investigação. Com os últimos foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas e transcritas para a posterior identificação de aspectos significativos para o presente estudo. Lakatos e Marconi (1986, p. 70) destacam a importância da entrevista no sentido de ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema.

Após a coleta de dados, foi realizada a análise e compreensão dos achados da pesquisa, interligando-os com os saberes teóricos. Para tanto, foi realizada a tabulação de dados, apresentando-se por meio de gráficos e de forma qualitativa aqueles colhidos em cada escola, bem como as diferenças identificadas entre os mesmos e entre os diversos grupos pesquisados, além das entrevistas, e também as questões abertas são analisadas no decorrer deste capítulo.

²⁹ Para definir os participantes da pesquisa destas duas categorias e atingir o percentual pré-estabelecido de 20% utilizou-se o “diário de classe” dos professores, assim inicialmente os questionários foram entregues aos alunos que possuíam como “número de identificação” um número múltiplo de cinco, em caso de algum destes não participar optava-se por alunos que possuíam números múltiplos de seis, na referida sequência do desistente.

³⁰ Na categoria “funcionários” foram convidados todos os profissionais envolvidos diretamente com as atividades educacionais, como: professores, diretores, coordenadores pedagógicos, auxiliares de secretária... porém a maioria que se dispôs a participar nesta categoria eram professores.

Uma pesquisa pode ser considerada significativa quando os dados coletados são capazes de levantar novas questões ou hipóteses a serem consideradas no estudo em questão ou em futuros estudos, ou contribuir para a transformação da realidade pesquisada, como defendem Lakatos e Marconi (1986).

No segundo semestre de 2011, após terem sido definidos os rumos a serem tomados pela pesquisa, momento em que se optou pela realização da pesquisa exploratória, tornou-se necessária a submissão deste projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar³¹. Tal procedimento se faz necessário em todas as pesquisas que envolvam seres humanos, individual ou coletivamente, de forma direta ou indireta.

Quando se iria proceder ao encaminhamento, o responsável pelo recebimento dos projetos fez uma breve análise dos documentos entregues e informou que apenas aqueles não seriam suficientes para se obter a aprovação para realizar a pesquisa. Assim, foi solicitada uma autorização das escolas, que aceitassem participar da mesma.

Até aquele momento não se tinha ido até as escolas, apenas havia-se definido que a pesquisa seria realizada em uma escola de cada uma das redes: estadual, municipal e privada. Então, foi feito um levantamento das escolas de cada uma das redes de ensino, que ofereciam o ensino fundamental completo. Selecionaram-se algumas localizadas na área urbana do município de São Carlos, evitando escolher as de periferia ou que apresentassem particularidades muito evidentes. Reuniu-se a documentação a ser apresentada à escola: ofício de solicitação, projeto, roteiro de entrevista, questionários direcionados a cada uma das categorias participantes, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e protocolo de pesquisa. A primeira Escola Estadual³² contatada para a realização da referida pesquisa aceitou participar prontamente. As escolas da rede municipal informaram que tal autorização deveria ser solicitada à Secretaria Municipal de Educação, assim procedeu-se. A referida secretaria demorou cerca de um mês para apresentar seu posicionamento, o qual foi favorável pela realização da pesquisa. Em

³¹Quando do momento em que se objetivava proceder a entrega de documentos para a submissão do referido projeto, os servidores responsáveis pelo recebimento estavam em greve, situação que somente se reverteu em 26 de setembro de 2011, com o fim da paralisação dos técnico-administrativos da instituição. Tal situação é que levou a uma demora de cerca de cinco meses para a aprovação do projeto pelo referido comitê.

³²O nome das escolas não será aqui divulgado, uma vez que assim foi proposto no projeto submetido ao Comitê de Ética, apenas será identificado se os dados se referem à escola da rede municipal ou da rede estadual de educação.

se tratando da rede particular de ensino³³ foram encaminhados ofícios e realizaram-se visitas pessoalmente a várias escolas, as quais em um primeiro momento recebiam o projeto dizendo que o analisariam, mas infelizmente nenhuma escola se dispôs a participar. Assim, mesmo havendo apenas escolas das redes municipal e estadual dispostas a participar da pesquisa, o referido projeto foi submetido ao comitê de ética, em dezembro de 2011, recebendo aprovação apenas em maio de 2012.

5.2.1 No âmbito da Escola Estadual: identificando os participantes da pesquisa e coletando dados

Estando já com o projeto aprovado e com os questionários e TCLEs prontos, foi realizada a primeira visita à escola estadual, a qual atende a alunos em sua maioria oriunda de bairros, então foi conversado com os coordenadores pedagógicos; os quais informaram que aquela semana era atípica na escola, uma vez que estavam acontecendo uma série de reuniões de pais, além de uma programação especial referente ao Dia das Mães; assim solicitaram que se apresentasse o projeto e já se entregasse os questionários³⁴ direcionados aos *funcionários* em Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico – HTPC, no dia 15 de maio de 2012, e somente depois disso se procedesse à entrega de questionários nas turmas a serem pesquisadas. Nesta primeira visita ainda se fez o levantamento junto aos coordenadores da quantidade de educandos existentes em cada uma das turmas a serem pesquisadas. Havia um 2º ano, dois 6º anos e dois 9º anos, com uma média de 35 educandos em cada turma, estes dados se faziam necessários para se ter conhecimento de quantos questionários deveriam ser entregues.

No dia 15 de maio de 2012, conforme havia sido combinado anteriormente, em um primeiro momento acompanhou-se o coordenador pedagógico responsável pelo Ciclo II ao HTPC, onde se apresentou o projeto e a importância da pesquisa,

³³ A não aceitação pelas escolas particulares, em participar desta pesquisa, comprometeu parcialmente o que se objetivava analisar, uma vez que não foi possível fazer um comparativo de dados entre escolas de rede pública e da rede privada. É sabido que classes sociais diferentes valorizam a arte e seu ensino de formas distintas, porém não se tem dados disponíveis para se fazer este comparativo.

³⁴ Todos os questionários foram entregues acompanhados por dois TCLEs assinados pelas pesquisadora responsável, sendo que um deveria ser devolvido assinado pelo participante e/ou responsável que respondesse ao questionário.

logo em seguida procedeu-se à entrega dos questionários a todos os *funcionários* presentes. Neste momento já se percebeu o interesse de alguns em relação à pesquisa, os quais fizeram questionamentos e comentários, bem como o descaso de outros que, nitidamente, não prestaram nem atenção às explicações dadas. Ficou combinado, que aqueles que quisessem responder ao questionário, o entregariam ao coordenador no HTPC da semana seguinte. Prosseguiu-se da mesma forma no HTPC do Ciclo I, estes *funcionários* mostraram-se mais interessados que os do ciclo II, inclusive fazendo vários comentários em relação a como procuram envolver a Arte em sua prática e das dificuldades que encontram para tanto. A devolução dos questionários, igualmente, ficou combinada para a semana seguinte. Nestes encontros também foi exposto que durante a semana se iria até as turmas de 2º, 6º e 9º anos, para a entrega de questionários. Infelizmente, nenhuma das professoras da Arte estava presente nesta data. Acreditava-se que haveria uma participação maior dos *funcionários*, levando-se em conta a quantidade deles que se mostrou interessada no momento da apresentação da pesquisa, mas obteve-se o retorno de apenas 15% dos questionários respondidos, sendo que dois destes eram de professores PEB I e quatro de professores PEB II.

Entre os dias 15 a 18 de maio de 2012 a escola estadual foi visitada quatro vezes para proceder à entrega dos questionários. O retorno, mais que uma vez em um mesmo turno, se fazia necessário, pois em alguns momentos os educandos estavam realizando atividades que os professores gostariam que não fossem interrompidas. Nestas turmas apresentava-se a pesquisa e se realizava a entrega do questionário a 20% dos educandos, e era marcada uma data para recolhê-los. A maioria dos educandos das turmas de 2º ano, que recebiam o questionário, se sentiam premiados apresentando colocações como: “eu recebi e você não recebeu”, “dona, eu também quero responder”, “eu não recebi, mas ganhei um pra minha mãe responder”; já os de 6º ano de modo geral não apresentavam muita reação; porém, os de 9º ano se sentiam castigados ao fazerem colocações como: “você vai ter que responder e eu não”, “eu não quero responder”, “porque uns precisam responder outros não?” Sempre foi deixado claro que caberia a eles decidir pela participação ou não na pesquisa. Alguns no momento da entrega já diziam que não queriam participar, assim procedia-se com a entrega para outro aluno. Quando, na semana seguinte, retornou-se até a escola para recolher os questionários, a turma em que uma maior porcentagem os respondeu foi a do 2º ano. Isto talvez se deva também

ao fato de que a professora, no dia anterior à entrega, lembrou-os deste compromisso. Já nas demais turmas menos da metade dos educandos que havia recebido os entregou: alguns diziam que tinham esquecido em casa, ou perdido; outros afirmavam que não o responderiam. Por isso, fazia-se a entrega de questionários a outros educandos, de forma a completar os 20 % como se havia previsto. Foram vários retornos à escola estadual até que o percentual estabelecido fosse atingido em cada uma das categorias; em uma turma de 9º ano ocorreram cinco retornos.

Nesta primeira escola todas as turmas possuem professor com formação específica para ministrar a disciplina de Arte. Nas idas à escola estadual foram agendadas entrevistas com as duas professoras responsáveis pela disciplina. A entrevista com a professora “B”³⁵ foi realizada em 21 de maio de 2012 e, com a professora “A”, em 22 de maio de 2012. Ambas as professoras se mostraram muito interessadas na pesquisa e dispostas a colaborar.

A professora “B” possui três graduações: Pedagogia, Letras e Educação Artística - Habilitação em Desenho Geométrico, além de ter várias especializações nas diversas linguagens da área de Arte; assim, acredita-se que sua prática docente não pode ser considerada como padrão dos arte-educadores. Esta professora atua na área de Arte há seis anos; além disso, trabalhou com professora de Ciclo I por treze anos e como supervisora escolar. Ela destaca que, além de gostar de ser professora e acreditar na educação, o que a motivou a esta escolha profissional foi o fato de sempre ter gostado de arte, música e de toda a área cultural, pois sua família sempre viajou muito, visitando museus e lugares históricos. A professora “B” atua somente nesta escola estadual onde trabalha com as turmas do Ciclo II e com o Ensino Médio. Já a professora “A” possui formação em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, e em Pedagogia, atuando há 24 anos na educação, dos quais doze anos foram como pedagoga e doze como professora de Arte. Na escola pesquisada a professora “A” atua com turmas do 1º ao 5º ano, trabalhando ainda em outra escola, onde leciona em todas as turmas do Ensino Fundamental.

A escola estadual possui apenas um 2º ano/1ª série, o qual é composto por 33 educandos, assim a pesquisa que estava prevista para ser realizada com uma amostra de 20% de *alunos e pais ou responsável*, contou com a colaboração de 07

³⁵ Os professores participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome como foi proposto no projeto submetido ao Comitê de Ética. Assim as professoras da Escola Estadual serão identificadas no decorrer da análise dos dados como “A” e como “B”, e o professor da Escola Municipal como “C”.

participantes em cada uma das categorias. Em se tratando de 6º ano/5ª série a escola estadual conta com duas turmas, as quais são compostas por 36 e 35 educandos respectivamente, somando 71 educandos. Assim, obteve-se a participação de 14 pessoas em cada categoria pesquisada. A escola possui dois 9º anos/8ª séries, sendo as turmas compostas por 36 e 32 educandos, somando um total de 68 educandos. Assim, contou-se com a colaboração de 13 participantes em cada uma das categorias.

Nesta escola sempre se contou com a colaboração dos funcionários, os quais constantemente se mostraram abertos e muito dispostos a colaborar, especialmente os coordenadores pedagógicos. Estes solicitaram que ao término da pesquisa fosse enviada uma cópia da dissertação à escola para que tenham conhecimento dos dados levantados e dos resultados da pesquisa.

5.2.2 No âmbito da Escola Municipal: identificando os participantes da pesquisa e coletando dados

Em se tratando da escola municipal, primeiramente, tendo o projeto aprovado, visitou-se a Secretária Municipal de Educação de São Carlos, uma vez que foi este o órgão que autorizou a realização da pesquisa. Lá se buscou saber dos trâmites para se dar início à pesquisa na escola que havia sido previamente definida e informada em ofício que solicitava tal autorização, que foi concedida em novembro de 2011, e fazia parte da documentação exigida pelo Comitê de Ética. Neste momento uma surpresa: aquele órgão informou que iria consultar a escola municipal, para verificar se a mesma desejava participar da pesquisa, o que soou estranho, pois em momento anterior já houve a autorização por escrito; tal consulta à escola no entender da pesquisadora deveria ter sido anterior à autorização. Cerca de vinte dias depois, após o pedido, foi obtida a resposta que se poderia fazer a pesquisa na escola, porém com algumas restrições, que seriam colocadas pela direção do estabelecimento a ser pesquisado.

Assim foi agendada a ida à escola municipal para uma conversa com a direção, para o dia 04 de junho de 2012. Neste encontro, a mesma informou que, em virtude de ter havido problemas em pesquisa anterior realizada na escola, durante a qual o pesquisador de certa forma forçou os professores a participar, haveria

algumas limitações: a direção ficaria responsável por apresentar a pesquisa, entregar e recolher questionários junto aos professores; o professor de Arte ficaria responsável por apresentar a pesquisa, entregar e recolher questionários junto aos educandos de 6º e 9º anos; os professores dos 2º anos ficariam responsáveis por apresentar a pesquisa, entregar e recolher questionários junto aos educandos daquelas turmas; porém, o professor de Arte aceitou participar da entrevista, neste momento já agendada para o dia 06 de junho de 2012. Nesta primeira visita já foi feito um levantamento de quantos questionários deveriam ser entregues em cada turma, sendo que a direção solicitou que fosse deixado um número maior na escola, para substituir aqueles dos educandos e pais que não responderiam aos mesmos. A escola possui três 2º anos, três 6º anos e dois 9º anos. Cerca de 80% dos educandos residem em bairros da área urbana, os demais são oriundos de sítios da região. Uma particularidade da escola, apresentada pela direção, foi o fato de muitas das famílias dos educandos serem provenientes do nordeste brasileiro e que as mesmas se instalam no entorno da escola devido ao fato de a região em que a mesma está localizada ter várias indústrias; a direção ainda destaca que é frequente a migração destas famílias e, conseqüentemente, a saída e a entrada de novos educandos.

Como naquele momento não mais haveria tempo hábil para mudança de escola, em virtude dos trâmites a serem feitos novamente junto ao comitê de ética, não restou alternativa a não ser aceitar as condições da escola municipal; tais limitações não comprometeram a pesquisa, apenas impediriam o contato e, conseqüentemente, as percepções que seriam possíveis se este trabalho fosse realizado pela própria pesquisadora.

No dia 06 de junho de 2012, conforme havia sido combinado em data anterior, primeiramente entregaram-se os questionários para a direção, apresentando como se deveria proceder a entrega dos mesmos de forma a respeitar o que foi proposto no projeto de pesquisa; nesta conversa, a direção mostrou-se muito interessada e reconheceu a importância da pesquisa. Ao final da conversa ficou combinado que no dia 13 do mesmo mês, se passaria na escola para receber os primeiros questionários respondidos.

Na mesma ocasião foi realizada a entrevista com o professor de Arte daquela escola, o qual será apresentado como professor "C". Ele é formado em Licenciatura em Música, trabalha há cinco anos como professor da disciplina de

Arte, estando atualmente cursando Pedagogia. Trabalha com turmas apenas do Ciclo II, pois nesta escola os pedagogos são responsáveis pelo ensino de Arte nas turmas do Ciclo I.

Na semana seguinte, foi realizada a primeira recolha de questionários na escola, havia apenas alguns de cada turma, foram várias idas à escola até se atingir o percentual estabelecido de se obter 20% de participantes em cada categoria pesquisada. Apenas no início de julho, conseguiu-se completar o número necessário em cada turma.

Nesta escola municipal, existem três 2º anos/1ª séries que possuem, no total, 90 educandos, assim a pesquisa contou com a colaboração de 18 participantes, em cada uma das categorias. As turmas têm duas aulas de Arte semanais, não tendo professor específico para ministrar a disciplina, sendo assim o professor pedagogo é responsável pela mesma. No 6º ano/5ª série há três turmas, as quais têm, no total, 99 educandos, assim a pesquisa contou com a colaboração de 20 participantes, em cada uma das categorias. No que se refere ao 9º ano/ 8ª série, a escola municipal tem duas turmas, as quais possuem, no total, 71 educandos, assim a pesquisa contou com a colaboração de 14 participantes, em cada uma das categorias.

Obteve-se apenas o retorno de quatro questionários respondidos por *funcionários*, o que representa apenas 7%. Pode-se dizer que a pesquisa poderia ter sido mais proveitosa se tivesse sido permitido à pesquisadora a coleta de dados pessoalmente; isto também teria agilizado o processo. Mesmo assim, pode-se dizer que, embora estabelecendo algumas limitações, a colaboração da direção da escola e do professor de Arte foi fundamental, para que a pesquisa se concretizasse, ambos sempre deram a atenção de que se necessitava.

5.2.1 Conhecendo os dados

O contexto da arte-educação, com base nos dados coletados, parece estar distante do que é apresentado pela Proposta Triangular para o Ensino de Arte, bem como pelos documentos normativos, os quais defendem o ensino da disciplina baseado no fazer, contextualizar e apreciar a arte. O que fica evidente é que este

ensino se dá basicamente no intuito do fazer arte, reduzindo-o a atividades técnicas e lhe atribuindo um aspecto utilitarista.

Analisando-se as respostas ao primeiro questionamento: de que forma o ensino de Arte é visto pela comunidade escolar? Pode-se dizer, a partir dos dados obtidos, que ele é tido pela maioria como uma disciplina que serve para relaxar, descansar ou para os educandos se divertirem, tendo menor importância dentro do currículo. Praticamente, só aqueles que desejam seguir uma carreira profissional, que dependa diretamente de alguma técnica artística, e aqueles que gostam de uma atividade prática desenvolvida na disciplina, a valorizam.

Mas, observe-se bem: o que é valorizado é a técnica e não a arte como um todo, enquanto conhecimento fundamental, isto se evidencia nas inúmeras respostas que se obteve. Neste sentido, veja-se o que os pais destacam como justificativa para o ensino de Arte: “a arte está em quase todas as profissões, por vezes camuflada”, “hoje tem muitos empregos que precisam desta matéria”, “pode ajudá-lo (o aluno) no futuro a se expor melhor no trabalho”. Como também, as respostas de educandos: “no futuro posso ser um pintor importante”, “quero ser estilista, e pra ser bom nessa profissão precisa desenhar bem”. No mesmo sentido, vários educandos destacam que a disciplina os ajudará, pois querem seguir profissões como arquiteto, engenheiro, estilista, publicitário, atriz, etc. Um aluno diz: “Arte não é importante, porque o que eu quero ser não tem nada a ver com arte”.

Dentre os professores que responderam ao questionário nenhum fez a ligação da disciplina com profissões que os educandos possam vir a seguir. Já em entrevista, a professora “B” cita o exemplo de que, em um momento de estudo teórico, um aluno ter lhe dito: “Não sei pra que isso, o que isso vai me acrescentar se eu vou querer trabalhar de mecânico.” O professor “C”, questionado de como as atividades desenvolvidas em Arte podem contribuir na formação do educando, considera que o estudo da Arte pode ser muito útil em algumas profissões às quais os educandos possam vir a escolher no futuro e cita o exemplo de um profissional em publicidade e propaganda. Assim, o que fica evidenciado, considerando as respostas apresentadas, é a valorização do ensino de Arte pela sua futura utilização enquanto técnica. Percebe-se que este entendimento não é o de apenas uma categoria pesquisada, sendo inclusive, o entendimento que o próprio professor da disciplina apresenta quando destaca a contribuição do ensino de Arte no futuro profissional dos educandos, não citando nada além disso.

Não se quer aqui dizer que a finalidade e a importância que é dada ao ensino de Arte pelos pesquisados, seja desnecessária na formação do educando, mas sim, pretende-se destacar o caráter utilitarista que é dado ao mesmo, como se somente fosse necessário valorizar aquilo que o aluno virá a utilizar diretamente no seu futuro profissional, não sendo portanto, o ensino de Arte valorizado enquanto conhecimento, nem tão pouco se destaca a formação para a apreciação artística.

Outra resposta que se repetiu inúmeras vezes foi a contribuição do ensino de Arte no desenvolvimento da criatividade, da imaginação dos educandos e como expressão de sentimentos. Estariam estas atividades associadas ao conceito de arte contemporâneo, estudado anteriormente, onde se tem a arte como expressão? Pode-se dizer que não, uma vez que o que se tem na escola são atividades feitas sob orientação, outro aspecto que não permite uma resposta positiva a este questionamento é que as aulas de arte não objetivam a formação de artistas, mas sim, de indivíduos que conheçam e apreciem a arte. Neste sentido Best (1996, p. 18) alerta: “a criatividade não está fechada numa caixa mental juntamente com as artes. Ela pode e deve ser aplicada a todas as áreas do currículo”. A exemplo, um professor afirma: “[...] através das artes os alunos expressam suas emoções e seus sentimentos, desenvolvendo a criatividade e a imaginação. É através dela que os alunos se descobrem como desenhistas, artistas, cantores, atores e pintores [...]” Além disso, quando são questionados sobre quais as atividades que deveriam ser desenvolvidas na aula de Arte, poucos são os que destacam estudos teóricos da história da arte ou a apreciação de obras, destacando basicamente atividades práticas onde se prioriza o “fazer” arte.

Este “fazer arte”, em muitos momentos ainda, está associado à ideologia do fazer atividades alusivas a datas comemorativas. Os pais que se sentem orgulhosos quando o filho traz para casa ou expõe seu trabalhinho na escola, a exemplo de um que cita que poderiam ser realizadas competições para ver quem faz o desenho mais bonito; tem-se ainda muitas atividades que, realizadas sob orientação e baseadas em moldes prontos e com materiais limitados, não permitem que o aluno vá além e faça mais do que lhe é apresentado pelo modelo. No mesmo sentido, uma mãe diz que o filho “[...] faz coisas diferentes e traz pra casa”. Percebe-se que existe nestas falas um conceito de beleza implícito, o belo que aqui se refere é o tradicional onde se objetiva a elaboração de uma atividade que ao final apresente determinadas

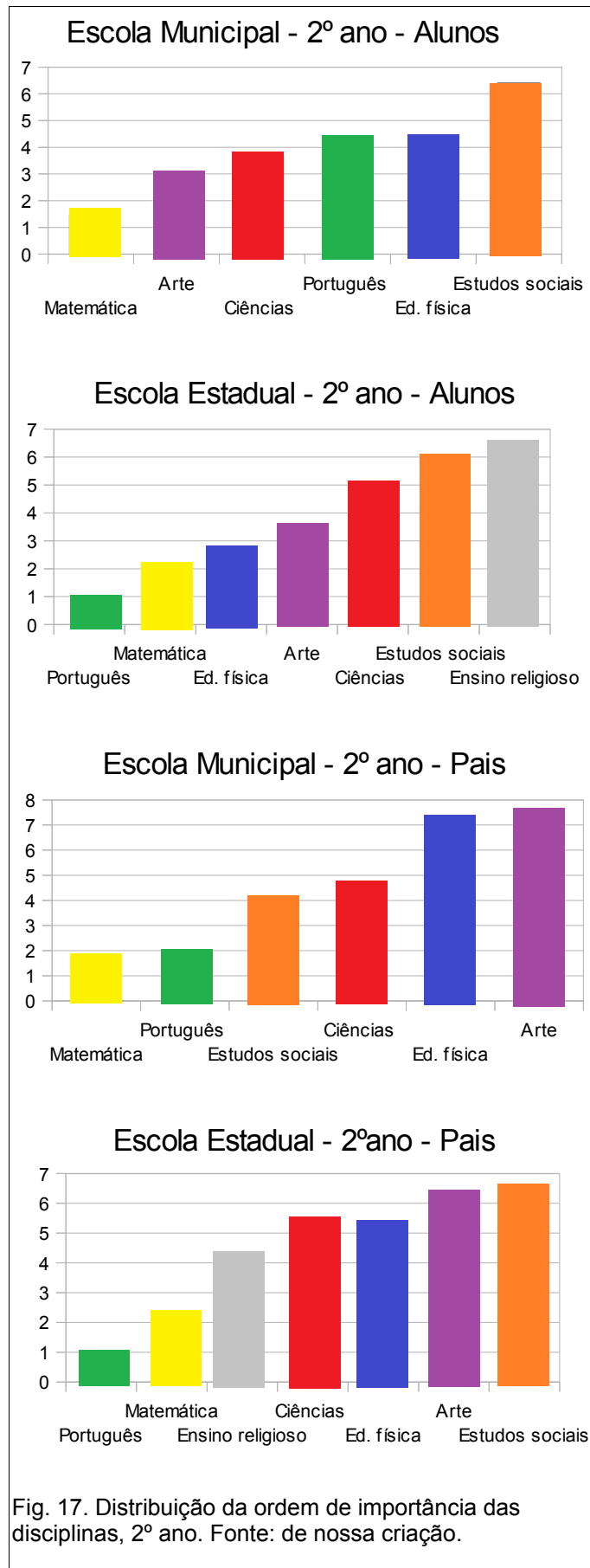
características estéticas, este belo está vinculado a um modelo que é seguido, sendo uma mimese.

Concorda-se que as atividades práticas desenvolvidas nas aulas de Arte contribuem com o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, bem como que atividades de música e de teatro auxiliam o aluno na expressão, o que é defendido pelos próprios PCNs-Arte. Porém, este mesmo documento defende que o ensino de Arte não pode se limitar a atividades práticas. Apenas será possível desconstruir a visão de que o professor de Arte é o responsável por decorar a escola, fazer trabalhos alusivos a datas comemorativas e organizar eventos, quando a comunidade escolar conhecer e souber a importância do ensino de Arte como um todo. É como a professora B destaca: “[...] devido ao pouco tempo que se tem a Arte efetivamente no currículo, vai se levar algum tempo para que aconteça a sua valorização, [...] é um pré-conceito que se tem de uma coisa que não se conhece completamente”.

Na educação, o ensino de Arte na contemporaneidade, não mais devendo ser visto como um simples instrumento para desenvolver a criatividade, conforme se assegura com base nos referenciais de Barbosa e nos documentos normativos, requer uma nova prática por parte dos arte-educadores bem como uma aceitação da Arte enquanto conhecimento fundamental para a plena formação do educando.

É difícil definir a importância de cada disciplina dentro do currículo escolar, bem como sua efetiva importância para cada pessoa. Observe-se como fica a classificação das disciplinas, que pais e educandos fazem segundo a ordem de importância dada a cada uma, conforme apresentado nos três gráficos abaixo (fig. 17, 18 e 19). A escala vertical representa a média numérica das enumerações das disciplinas conforme as respectivas respostas de cada escola, categoria e ano, atribuídas a seguinte solicitação: “Enumere as disciplinas conforme a importância dada a cada uma”, a seguir:

2º Ano



6º Ano

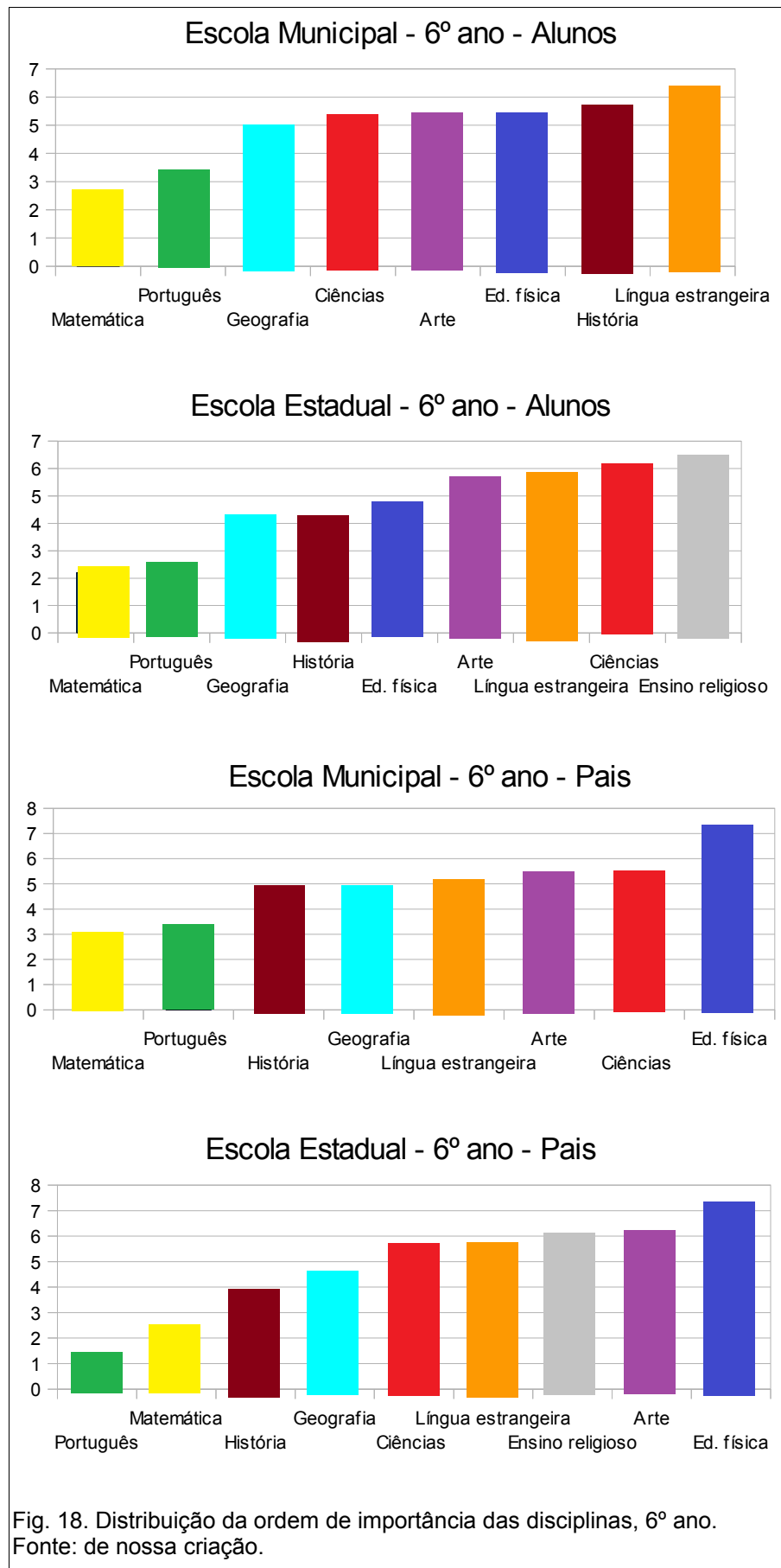


Fig. 18. Distribuição da ordem de importância das disciplinas, 6º ano. Fonte: de nossa criação.

9º Ano

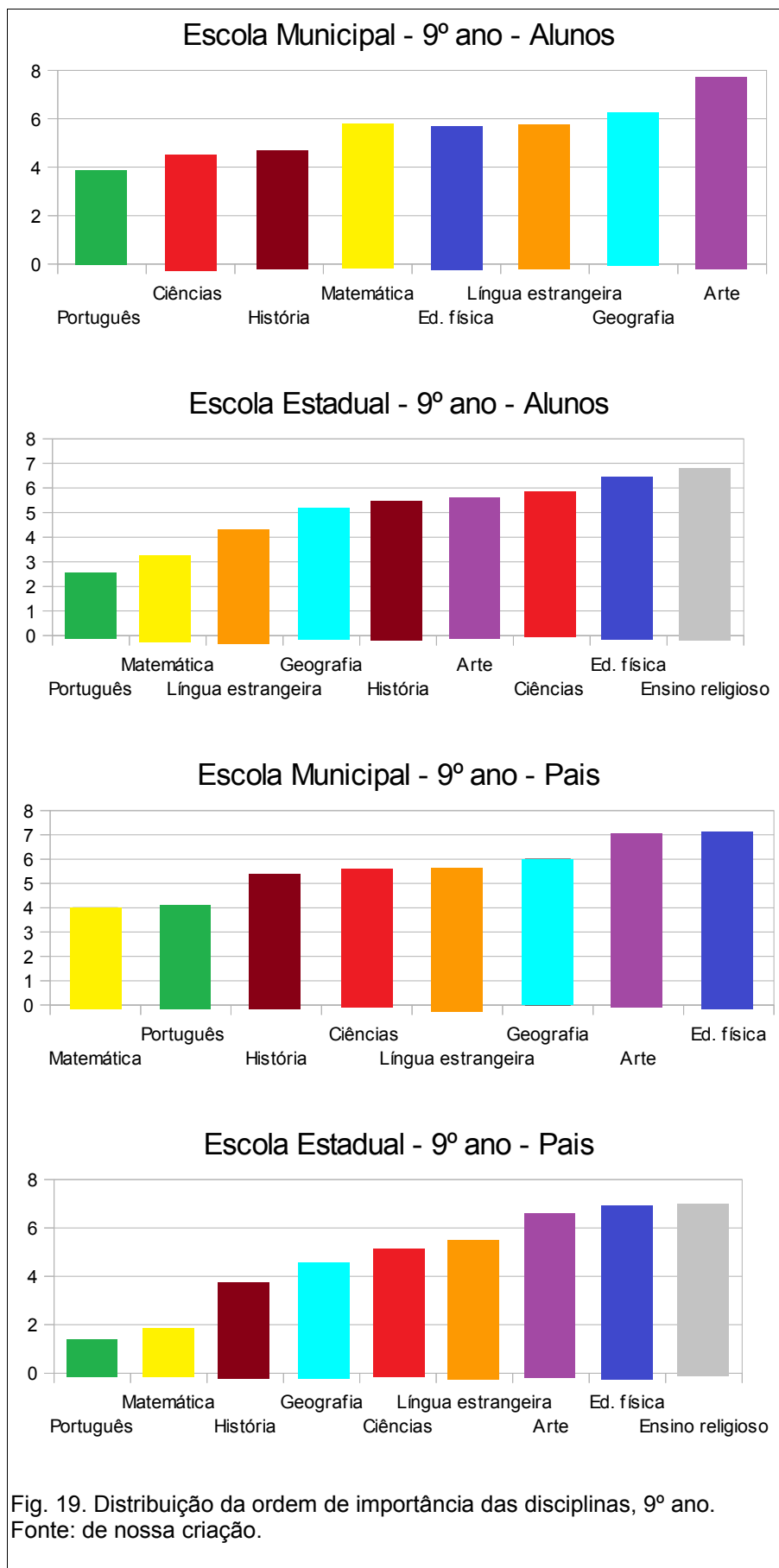


Fig. 19. Distribuição da ordem de importância das disciplinas, 9º ano. Fonte: de nossa criação.

Os dados acima apresentados revelam que os educandos dão maior importância ao ensino de Arte do que os pais. Em ambas as categorias o ensino de Português e/ou Matemática aparece nas primeiras posições. Percebe-se ainda que nos 2º e 6º anos o ensino de Arte aparece melhor classificado que no 9º ano. Neste sentido, Buoro (2000, p. 36) destaca que os pais priorizam a alfabetização e as disciplinas tradicionais, deixando a disciplina de Arte em segundo plano, pois não conhecem a finalidade das aulas de Arte. Um pai respondeu: “Eu não conheço o que é arte”; este desconhecimento, ao menos do que seria arte em sentido amplo e não reducionista, é percebido em várias respostas que os pais apresentam, por vezes reduzindo a disciplina de Arte a atividades artesanais, embora estes, de modo geral, não reconheçam que desconhecem a função de Arte no currículo escolar.

Assim, pode-se fazer uma reflexão sobre por que as crianças e adolescentes (2º e 6º anos) dão maior importância ao ensino de Arte do que os jovens (9º anos) e adultos? Cogita-se que talvez se esteja formando um novo pensamento acerca desta questão, onde os mais novos venham a valorizar este ensino ao longo dos anos, ou talvez porque a criança valorize mais as atividades realizadas nesta disciplina por serem momentos de criação e expressão dos quais elas não dispõem em outras disciplinas.

É importante e indispensável que toda a comunidade escolar tenha ciência do real objetivo do estudo de Arte em sala de aula, valorizando a disciplina da mesma forma como as demais. Segundo Barbosa (1990), o papel da Arte na educação é grandemente afetado pelo modo como professores, pais e educandos veem o papel da arte fora da escola. Assim, cabe ao professor compreender qual o seu papel junto à comunidade educacional, cabendo-lhe transformar a atual visão que se tem da disciplina de Arte. A autora anteriormente citada ainda destaca que todos os professores de Arte sabem da necessidade de estudar e conhecer as teorias da percepção, criatividade, antropologia, sociologia, filosofia e estética da arte, mas poucos são os efetivamente empenhados nesta tarefa.

Hoje, duas coisas que ocorrem com a teoria e a prática da arte-educação no Brasil nos chamam a atenção. Vemos, por um lado, uma dicotomia entre a prática do arte-educador em sala de aula e o que deveria ser uma compreensão do campo da arte como um todo, sua relação com a história e com a sociedade. Por outro lado, parece faltar uma reflexão teórica sobre arte-educação [...]. O papel transformador e crítico da arte como forma de expressão e de reflexão do homem e da sociedade na história parece estar

ausente, ou ocupa um papel menor nas discussões em pauta. (KNOENER, 2006, p. 26).

Pode-se afirmar então que a tarefa do arte-educador é realizar a mediação entre o conhecimento em Arte e o educando. Esta mediação deve ir além do fazer, trata-se de uma mediação de conhecimentos e culturas, de forma a permitir que os educandos tenham uma formação que lhes permita apreciações artísticas de todas as linguagens, períodos e culturas .

Continuando a análise das respostas obtidas, outra identificação feita é o fato de a maioria rejeitar estudos teóricos em Arte. Na categoria alunos, cerca de 30% reconhece a importância deste estudo, já na categoria *pais ou responsável* este percentual fica em torno de 15%, já os professores pesquisados demonstram conhecer a importância da teoria nas aulas de Arte. Percebe-se também uma grande rejeição ao “Caderno do aluno”³⁶ da disciplina de Arte. Os professores de Arte, que participaram da pesquisa, reconhecem que este material é incompleto e de baixa qualidade, no entanto, dizem que complementam o ensino teórico com pesquisas na internet e em livros, os quais, no geral, eles próprios adquirem. Porém, nas entrevistas estes professores asseguram que a grande maioria dos educandos não compreende o motivo de se estudar teoria em Arte, desvalorizando este conteúdo. A professora A defende: “os alunos têm que estar conhecendo a arte, porque onde quer que você vá tem um quadro, uma fotografia, e eles não estão conseguindo ter essa visão [...] hoje em dia, quem não tem conhecimento nenhum sobre arte, é tipo um analfabeto, porque tem arte em tudo.” Neste sentido, Osinski (2002, p. 110) assevera: “a produção artística não deve ser apenas uma manipulação mecânica de materiais e apreensão de técnicas, mas estar estreitamente vinculada à consciência cultural e histórica, onde a expressão se manifesta com propriedade”. Torna-se importante e indispensável que o educando conheça e compreenda a história da arte, a sua prática, tendo uma formação que lhe permita apreciar as diversas linguagens da arte, bem como o que se tem como objetivo ao trabalhar com atividades práticas em sala de aula.

³⁶ O Caderno do Aluno é um material elaborado pelo programa São Paulo Faz Escola, criado em 2007, e tem como foco a implantação de um currículo pedagógico único, com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula.

No estudo da história da arte, não devemos encarar a arte como um conjunto anônimo e sim como o trabalho de artistas individuais, possuidores de dons e aspirações especificadamente deles. Acima de tudo, devemos estudar as condições sociais, os movimentos e conflitos de cada período, as relações entre classes, as lutas entre elas e as ideias resultantes dessas lutas – na religião, na filosofia e na política – a fim de que a arte do período estudado nos apareça em um contexto real e não em um contexto imaginário. FISCHER (1987, p. 173)

Os três professores, responsáveis por ministrar a disciplina de Arte nas escolas pesquisadas, dizem que trabalham a teoria em suas aulas, mesmo reconhecendo que os educandos não a compreendem nem a desvalorizam. Porém, os educandos, ao responderem uma questão fechada sobre quais atividades realizam nas aulas de Arte, apresentam uma contradição em relação aos professores: na escola estadual apenas 14,7% e na municipal 3,8% assinalaram a opção “conteúdo teórico”. Uma vez que os professores dizem que trabalham com conteúdos teóricos, parece estranho o aluno não reconhecê-los. Levantaram-se algumas hipóteses para este fato: o professor trabalha pouco a teoria e/ou muito superficialmente; o professor não trabalha teoria; o aluno não reconhece este estudo; este estudo passa despercebido ao aluno que lhe dá pouca importância; ou ainda, há uma visão diferente das duas categorias sobre uma mesma atividade. Mas, isto são hipóteses e para que se saiba o que efetivamente acontece, seria necessário um estudo mais aprofundado.

Pode-se perguntar se acaso não se estaria supervalorizando o ensino de Arte; porém, não se trata de dizer qual a disciplina mais importante, mas sim, de reconhecer a contribuição de cada uma na formação dos indivíduos. Para Almeida *in* Ferreira (2001, p. 12) a presença obrigatória de Arte no currículo escolar não se dá por sua contribuição no desenvolvimento artístico, enquanto técnicas, do educando, mas “[...] pelos benefícios que apenas as artes, e nenhuma outra área de estudo, podem oferecer à educação”.

No estudo realizado, na ordem de preferência das disciplinas, em primeiro lugar aparece Educação Física, seguida de Arte e Matemática. Ao justificarem a preferência pelas duas primeiras, os educandos explicam que estas são disciplinas legais, divertidas, que permitem que os educandos se exercitem e descansem, que não precisam ficar só escrevendo, porque oferecem descontração e entretenimento, ainda porque ensinam coisas legais e diferentes. Percebe-se que os educandos veem estas duas disciplinas como momentos de descontração, onde podem sair da

rotina fazendo coisas diferentes do tradicional. Mesmo preferindo estas duas disciplinas, os educandos, da mesma forma como os pais, reconhecem Português e Matemática como as disciplinas mais importantes na formação dos estudantes, como é possível verificar nos três gráficos apresentados anteriormente.

Diante do apresentado surge um questionamento: como se pode fazer, apreciar e contextualizar a arte? Coli (1989, p. 115) afirma que “a fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça”, mas sim, que é necessário conhecer os fatos históricos, a cultura e o pensamento filosófico do período a que a obra se refere para então fazer uma leitura da mesma. Da mesma forma faz-se necessário conhecer os acontecimentos da atualidade para compreender as atuais expressões artísticas; e desta forma não criar um pensamento reducionista de que a disciplina de Arte baseia-se apenas no simples ato de fazer atividades seguindo modelos pré-estabelecidos.

A apreciação artística está na capacidade de se perceber a obra em seu contexto, analisando-a de forma crítica e reflexiva, assim o arte-educador torna-se um mediador entre a obra de arte e o educando para que este venha a ser um apreciador, indo além da simples análise descritiva das obras de arte das diversas linguagens com que irá se deparar.

Fica evidente que nas atividades desenvolvidas em Arte, o que prevalece é o ensino de técnicas, às quais é atribuído um caráter utilitarista. A disciplina é vista pela maioria como um momento de descontração, um ensino com pouca importância à formação do educando. Para ser bela, na visão da comunidade escolar, a arte deve ser uma mimese no entanto não lhe é atribuída uma função pedagógica.

É perceptível que o espaço da sala, atualmente, oferece diversos desafios aos arte-educadores. Como apresentado acima, o não conhecimento pela comunidade escolar do que realmente se objetiva com o ensino de Arte faz com que o professor tenha diariamente a necessidade de mostrar qual a importância e a finalidade da presença de Arte na educação.

Torna-se mais fácil e cômodo para o professor fazer aquilo que a maioria espera de sua aula, no caso da aula de Arte, priorizar apenas o ato de fazer arte, deixando de lado os estudos teóricos e a apreciação da Arte e da cultura constituída pelos povos ao longo dos anos. No entanto, é conhecido que apenas o fazer não permitirá ao aluno a apropriação da cultura e a formação para a apreciação e o

juízo estético, o que é imprescindível para a cultura dos cidadãos contemporâneos. Neste sentido nos PCNs-Arte (2001, p. 47) consta:

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte, e ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias.

Ao ensinar arte hoje, o arte-educador necessita primeiramente ele próprio ter uma formação adequada, bem como ser alfabetizado esteticamente, somente assim ele poderá contribuir para que os educandos valorizem a arte e o seu ensino além de estarem educados para apreciarem todas as linguagens artísticas fora dos espaços escolares.

No entanto, proporcionar vivências de todas as linguagens é outra dificuldade enfrentada pelos arte-educadores, uma vez que a sua formação é em apenas uma linguagem. Considere-se o que declara a professora B, neste sentido:

Das linguagens, eu acho que o mais complicado pra a gente trabalhar é a música [...], falta conteúdo e fundamentação pra a gente estar passando música para os alunos. Como educador você tem que passar para o aluno as noções básicas, que a gente não teve, eu sinto isso, eu deixo a desejar, porque deveria eu ter ao menos as noções básicas.

Para tentar contornar este problema, a professora cita que faz parcerias com educandos que estudam música fora da escola para que eles ensinem aos demais um pouco das noções básicas. No mesmo sentido, a professora A diz que, para poder trabalhar um pouco com cada linguagem, costuma fazer muita pesquisa, no entanto, ressalta que o governo deveria liberar cursos de formação nas diversas linguagens e permitir que os professores participem dos mesmos. Já o professor C, que é formado em música, destaca que a sua maior dificuldade é trabalhar com teatro, e declara: “[...] para suprir as dificuldades, seriam necessários cursos de aperfeiçoamento nas demais linguagens, somente a pesquisa feita por conta própria não é o suficiente para suprir estas dificuldades”. Exige-se que o professor trabalhe com os educandos e lhes apresente um conhecimento ao qual ele próprio não teve acesso academicamente, um conteúdo que ele só estudou por conta própria, formação esta (nas quatro linguagens da arte) que não lhe é exigida ao ingressar na carreira de professor de Arte. A professora B apresenta uma das alegações que os

órgãos educacionais têm para este fato: “[...] o professor de Arte vai trabalhar com aluno e não formá-lo como artista”. Não é porque o professor está trabalhando com um simples aluno que se deva aceitar que os conteúdos sejam trabalhados superficialmente e em muitas ocasiões incorretamente. O fato é que os arte-educadores possuem formação apenas em uma das linguagens, estando assim capacitados para trabalhar somente com ela e não com áreas afins; seria o mesmo como dizer que o professor de Português deverá trabalhar com Língua Estrangeira.

A polivalência do professor de Arte, segundo os próprios PCNs-Arte (2001, p. 27), fez com que

[...] inúmeros professores tentassem assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de Arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas.

Os próprios documentos normativos reconhecem que a polivalência do arte-educador faz com que este improvise na tentativa de atender ao que lhe é solicitado, no entanto isto vem a contribuir para que os educandos desvalorizem a disciplina uma vez que percebem quando o conteúdo é trabalhado incorretamente ou superficialmente.

As professoras A e B demonstram valorizar a sua disciplina, conhecendo e defendendo a importância de o aluno participar efetivamente das atividades, porém o professor C em determinado momento da entrevista afirma:

Eu tenho impressão que a aula de Arte é mais utilizada para dar recados, tirar o aluno da sala para dar aula de reforço de Matemática e Português, [...] **mas na minha aula não tem nenhum momento que seja imprescindível que o aluno esteja na aula inteira, como o aluno sempre vai poder fazer aquela atividade em outro horário, eu acabo cedendo [...].** (Grifo nosso).

Nesta fala do professor C, é evidente a desconsideração que ele próprio tem, e a não importância que atribui à disciplina que ministra. Poderá, este professor, contribuir para a valorização do ensino de Arte ou será ele mais um reproduzidor do preconceito existente para com este ensino? Uma análise simples leva a considerar que provavelmente sua atitude não irá auxiliar na valorização da

disciplina, pois o aluno interioriza e reproduz não só a fala do professor, mas também seus atos, portanto ampliará o preconceito. Segundo Barbosa (1990, p. 90), “[...] antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e para a sociedade”. O professor necessita ter a compreensão da importância da arte na sociedade, para dessa forma conscientizar os educandos e a sociedade a respeito.

Outra dificuldade enfrentada pelos arte-educadores é a limitação de recursos, iniciando pelo espaço físico. Nas escolas pesquisadas não há sala de aula específica para as aulas de Arte. Dessa forma, utilizando-se da sala de aula comum o professor terá várias limitações: não poderá fazer barulho com atividades práticas, o mobiliário da sala comum é inadequado para a realização de atividades práticas, o espaço é limitado, não poderá fazer “sujeira”. Além disso, não são disponibilizados materiais que possam permitir a realização de atividades nas diversas linguagens como: instrumentos musicais, figurinos, instrumentos audiovisuais, materiais para trabalhos com cerâmica, escultura, gravura, entre outros. O que é relatado e percebido é que as escolas disponibilizam o tradicional: papel para desenho, lápis de cor, giz, cartolina, etc. Assim passa-se a questionar se o aluno de fato poderá desenvolver sua criatividade e sua imaginação com a disponibilidade de materiais tão limitados. Em se tratando de materiais para estudos teóricos, a limitação é ainda maior, a professora B declara que além de se utilizar do “Caderno do Professor-Aluno” que o estado dispõe, o qual como já foi apresentado anteriormente não tem uma qualidade boa, assim, ela conta como procede para tentar contornar esta deficiência de material didático:

Eu trago os meus livros particulares pros alunos pesquisarem, e às vezes você fica com dor no coração porque cada classe tem perto de quarenta alunos, e você fica passando os seus livros, mas sabe que tem aqueles que não tão nem ai, que não cuidam. Então poxa, tem livro de duzentos reais, mas ao mesmo tempo você diz: mas se eu não trouxer, eles não vão ver nada, então do que adianta o livro ficar todo bonitinho lá só meu e não contribuir com nada. Então às vezes a gente fica nesta situação, neste dilema, então eu tenho trazido os meus.

A falta de material para estudos teóricos também é destacada pelos demais professores, o que faz recordar que é necessário mais do que sua presença no currículo, é necessário que se tenha acesso a materiais teóricos e práticos de boa

qualidade. Outro fato que é destacado por alguns poucos pais, quando questionados sobre quais atividades considera importantes e que deveriam ser desenvolvidas nas aulas de Arte, citam visitas à museus e cinemas. Porém poucos são os que destacam estas visitas. Percebe-se assim que alguns pais têm conhecimento de que a educação em Arte não se dá apenas em sala de aula, reconhecendo a contribuição que outros espaços podem ter na formação do conhecimento artístico dos educandos.

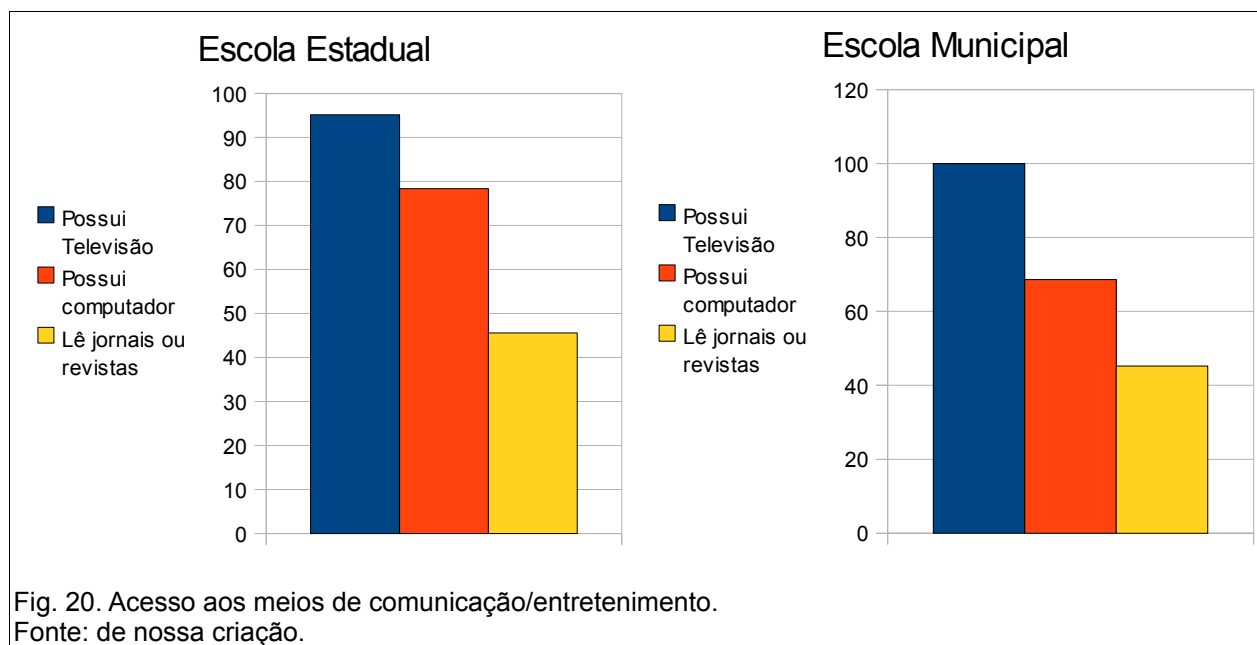
Destaque-se então que esta falta de ambiente e materiais adequados, tanto para estudos teóricos quanto práticos, faz os arte-educadores recorrerem a materiais e atividades alternativos, no entanto, isto muitas vezes faz o aluno perder o interesse dela disciplina. Percebe-se assim que a obrigatoriedade do ensino de Arte não trouxe consigo, automaticamente, as condições básicas necessárias ao sucesso desta disciplina no ambiente escolar.

Outro fato que foi evidenciado é a influência que os meios de comunicação/entretenimento possuem sobre os educandos, influenciando seus costumes, pensamentos e formas de agir. Recusar a sua influência é o mesmo que abster-se de viver o presente, negando tudo que eles podem oferecer em matéria de informação bem como de entretenimento. No entanto ao mesmo tempo que são poderosos veículos de informação/entretenimento são também manipuladores de opiniões, gostos e pensamentos de quem tem acesso aos mesmos e não faz uma reflexão crítica daquilo que lhes é apresentado.

As crianças, da mesma forma que os adultos, vivenciam um momento onde as mídias de comunicação/entretenimento ocupam grande parte de suas horas vagas, sendo utilizadas nas mais diversas atividades. No entanto torna-se questionável qual o limite de acesso a estes meios que poderá ser considerado saudável aos estudantes, bem como qual a qualidade da programação a que estes têm acesso. Como já visto anteriormente Adorno e Horkheimer condenam os meios de comunicação de massa, colocando que estes não são mais que negócios objetivando a padronização da cultura e conseqüentemente do consumo.

Assim na pesquisa empírica realizada, através de três questões direcionadas tanto aos educandos como também aos pais, investigou-se qual o tempo destinado pelos educandos às mídias e a quais programações estes têm acesso. Os gráficos 5 (fig. 20) abaixo apresentam a média do percentual dos

educandos pesquisados nos três anos que dispõem de televisão, computador e jornais ou revistas em suas casas.



A quase totalidade tem televisão, sendo questionados sobre o que assistem são destacados: desenhos, novelas, filmes, esportes; sendo que programas de jornalismo aparecem na quinta posição, destacados por menos de 10% dos pesquisados. O computador é utilizado por 73,5% dos pesquisados, as principais atividades nele desenvolvidas, segundo as respostas obtidas, são navegar nas redes sociais, jogos, salas de bate-papo, msn, fazer pesquisas na internet, fazer trabalhos escolares. Em se tratando de ter acesso a jornais ou revistas em suas casas, 45,4% responde que possuem, no entanto quando são questionados de quais seriam percebeu-se que 77% destas são revistas que pouco ou nada têm a contribuir na formação dos educandos, como revistas de fofocas. A maioria dos demais responde que possui acesso a jornais locais ou estaduais.

Estes dados nos revelam que os educandos possuem meios de comunicação/entretimento disponíveis em suas casas, no entanto torna-se questionável a qualidade dos programas/informações a que eles têm acesso. Educandos estes que não estão sendo preparados, nem pela família nem pela escola, para analisar aquilo que lhes é oferecido. Por vezes estes são incapazes de distinguir o que é verdadeiro/bom do que não é bom. Neste aspecto, Duarte Júnior

(1994, p. 136) coloca: “Estamos construindo a cultura brasileira contemporânea sobre valores estritamente pragmáticos e consumistas”, uma vez que tudo parece ser descartável.

Outro dado resultante da pesquisa realizada que chamou a atenção é a quantidade de horas que os educandos destinam à assistir televisão e utilizar o computador. Os gráficos 6 (fig.21) abaixo apresentam estes dados:

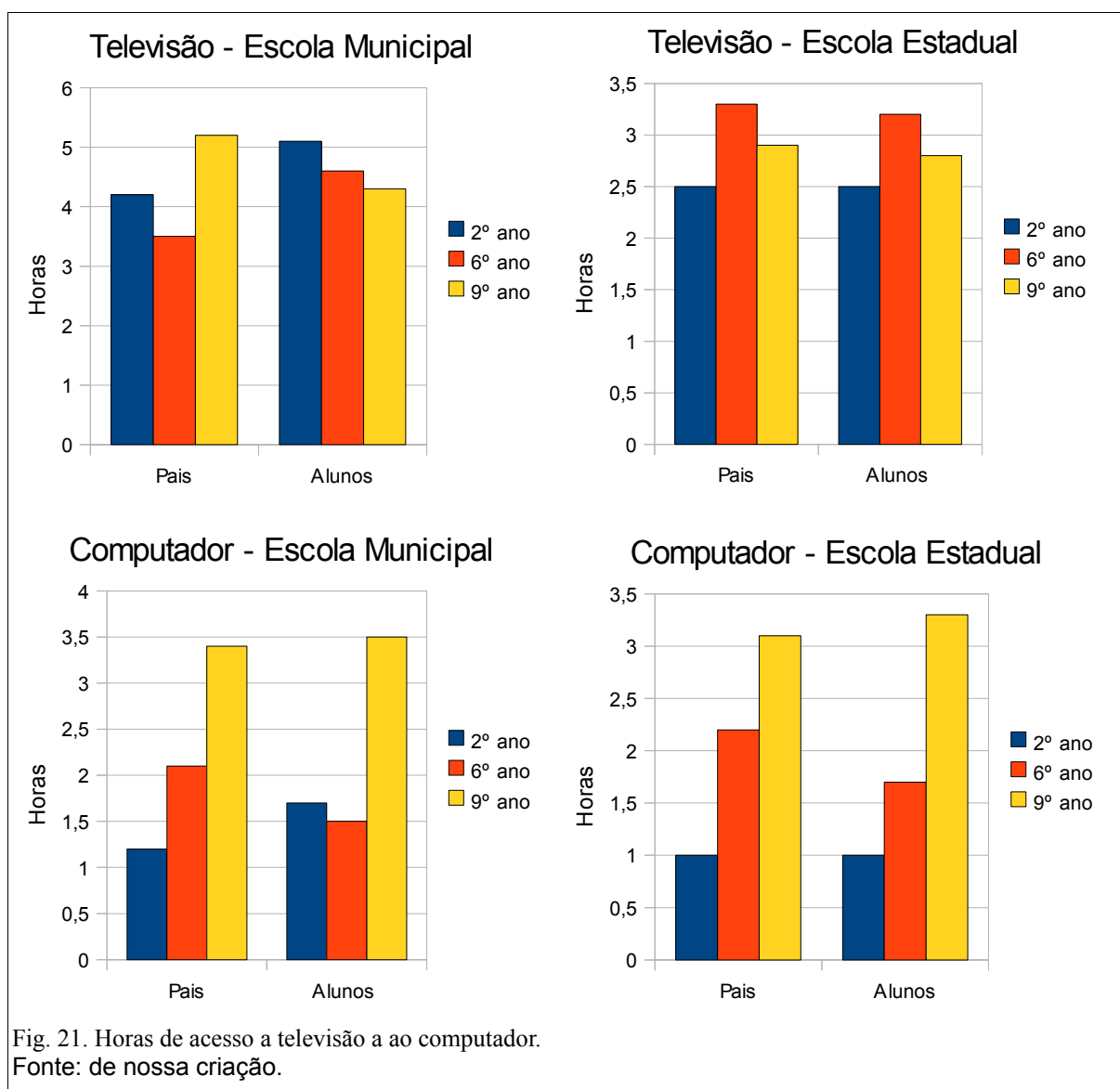
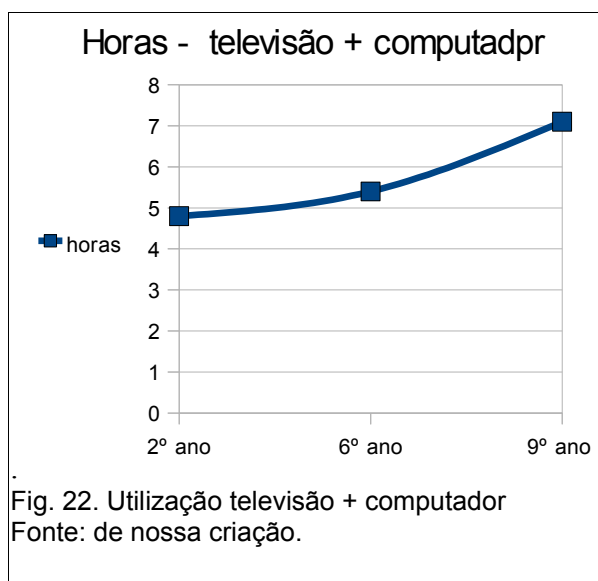


Fig. 21. Horas de acesso a televisão a ao computador.
Fonte: de nossa criação.



O gráfico 7 (fig. 22), apresenta a média de horas que os educandos de cada ano assistem televisão e utilizam o computador. É perceptível o aumento na quantidade de horas, conforme o aumento da escolaridade/idade destes educandos. Pode-se questionar qual o tempo que estes educandos destinam a outras atividades como estudos em horários extraclasse, atividades culturais e esportivas, entre outros.

As crianças e adolescentes na atualidade possuem poucas alternativas de lazer e/ou ocupação nos períodos em que estão fora do ambiente escolar, ou deixam de aproveitar devidamente estes momentos, muitos por horas estão sozinhos em casa, ou estão na “companhia ausente” dos pais que se ocupam com outros afazeres, não lhes restando atividades saudáveis a realizar, assim estes encontram na televisão, jogos de computador, internet... uma forma para utilizar o tempo ocioso. Estes educandos trazem até o ambiente escolar o que a mídia transmite. Segundo Duarte Júnior (2002, p. 66):

[...] essa segunda natureza, ou hiper-realidade, criada pelos meios de comunicação mostra-se bem mais atraente, colorida, glamourosa, do que o poluído e decadente mundo das ruas. Por ser a realidade urbana feia e perigosa, não é difícil compreender-se a atração representada por esse mundo cheio de encantos da tela pequena e a força com que ele se impõe.

Segundo Coli (1989, p. 127), “num sistema de ensino voltado para a formação a mais pragmática e tecnológica, sob o desinteresse e a incompetência dos “responsáveis”, e o bombardeado absoluto do lucro, você se encontra numa

situação de grande miséria cultural”. Essa miséria cultural ocorre devido ao fato de que a humanidade quer/ser o que a mídia mostra, uma vez que não existe um controle sobre a qualidade cultural dos programas oferecidos que são disponibilizados livremente.

Os meios de comunicação, segundo Duarte Júnior (2002, p. 68), conseguem “[...] simular: fazer de conta, fingir, aparentar.[...]. Os meios de comunicação constroem simulacros da realidade, imagens que pretendem não apenas representar o mundo, mas, quase num passo de magia, substituí-lo.” Esses simulacros envolvem o indivíduo, de forma que para ele a realidade midiática é incorporada a sua vida, ao seu dia a dia, tudo o que é apresentado pelas mídias o espectador/ouvinte quer vivenciar diariamente. As propagandas de produtos, que por vezes são apresentadas mascaradas outras não, induzem o espectador ao consumo, a mídia apresenta indiretamente ao espectador que para se sentir realizado ele deverá consumir determinado produto e agir/ser segundo os modelos que lhe são apresentados.

Morales (2005) coloca que Adorno acreditava na educação com possibilidade de reflexão, para evitar a proliferação de pessoas fracas que são usadas, transformadas em coisas, como armas. O autor alertava sobre a necessidade de se criar uma consciência crítica, mas anterior a essa consciência, sobretudo quando se trata de crianças, deveria haver canais de comunicação que hoje estão sendo obstruídos por mecanismos como a indústria cultural. Indústria cultural essa que se utiliza dos recursos midiáticos para influenciar o espectador em seu modo de vida, de ser, de pensar e de agir. A sociedade se submete aos padrões de beleza, a moda que a televisão lhe impõe, adolescentes insatisfeitos com o seu próprio corpo querem parecer/ser seguir os modelos de beleza que lhe são apresentados.

Os meios de comunicação/entretenimento, se bem administrados, poderiam ser um meio de democratização da cultura e da arte, o que não acontece. O entretenimento proporcionado pela indústria cultural, segundo Costa e Desoti (2011, p. 4), se converte em “ausência total de pensamento”.

Pode-se afirmar que a televisão é o meio de comunicação/entretenimento mais utilizado no mundo, da mesma forma como sua presença é notada na casa de quase totalidade de educandos. A televisão é acima de tudo em meio de comunicação de massa, reproduzidor de um aparelho ideológico da mesma forma

como a internet. A sociedade deixa-se guiar pelos interesses da indústria cultural, que assume uma atitude paternalista dirigindo-se ao espectador/consumidor ao invés de colocar-se a sua disposição. A individualidade passa a ser algo inexistente para o homem, que foge de si e quer ser e viver no lugar do outro, por meio da imitação de modelos estereotipados impostos pela indústria cultural, sendo que esta cria e direciona as necessidades dos homens.

De que forma o acesso dos educandos a estas mídias interfere no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula? Esta é uma questão que vem sendo muito discutida por pesquisadores. Em se tratando do ensino de Arte certamente também se terá influências, porém não se encontrou estudos neste sentido, sendo esta uma questão que ainda poderá ser estudada.

Nesse contexto faz-se necessário a escola apresentar aos educandos os verdadeiros valores estéticos, para que o aluno os conheça/reconheça em seu contato com as mídias,; e as aulas de Arte poderiam tornar-se momentos de estudo e análise desta denominada produção artística. Isto contribuiria para que o educando viesse a ter a capacidade de realizar uma apreciação crítica e reflexiva sobre as artes apresentadas pelas mídias. Igualmente o ambiente escolar poderá permitir o acesso dos educandos a identificação/distinção do que de fato é arte e cultura daquilo que não é, evitando assim a formação de pessoas alienadas.

Considerações finais

No estudo propedêutico se apresenta o conceito de arte, de forma filosófico-conceitual, identificando o que vem a ser o universal do gênero artístico de origem ocidental. Desde a teoria do verossímil defendida por Aristóteles e Platão evidencia-se a necessidade de se fundamentar o conceito da prática artística em bases filosóficas.

Platão defende que a arte enquanto mimese, por ser uma ilusão, distancia o homem e não contribui para que ele tenha acesso à verdade; a beleza, para este filósofo, existe no mundo das ideias. Já Aristóteles considera que, especialmente por meio da tragédia, os homens serão levados à catarse, tendo assim arte um efeito pedagógico e purificador, sendo que é na purgação das paixões que reside o prazer da contemplação artística. O princípio da moral presente na arte deveria fazer com que o espectador, estimulado pelo prazer da contemplação da obra, fosse estimulado à prática do bem, da verdade e das virtudes.

No período moderno, pensadores iluministas davam grande importância à razão defendendo, que ela tudo deveria guiar, sendo por meio dela que se devem estudar os fenômenos naturais e sociais, inclusive as artes. Esta geração de filósofos utilizava-se de todos os meios possíveis para difundir os conhecimentos, dedicando-se a várias áreas do conhecimento, neste intuito, o teatro mostrou-se uma ferramenta eficaz, tal como acontecia na antiguidade. Estes pensadores escreviam e atuavam em peças procurando retomar as características e valores dos espetáculos do período, que não objetivavam apenas proporcionar diversão, mas, acima de tudo, educar o cidadão, pois as artes, segundo estes pensadores, são elementos civilizatórios. As artes, na concepção rousseuniana, devem procurar elevar às máximas do povo a que se destinam salientando os seus valores. Diderot, outro filósofo iluminista, pretendeu colocar o espetáculo a serviço da Ilustração, demonstrando aos espectadores a necessidade de amar as virtudes e odiar os vícios, acreditando que por meio do espetáculo seria possível levar o conhecimento à grande massa populacional, tal como na Antiguidade. Na concepção de Diderot, o belo reside na natureza e é nela que deve ser buscado e transposto para a arte de maneira simples e concisa para ser facilmente compreendida. A arte, como uma segunda natureza, não representaria uma segunda realidade, mas uma

representação que une as mais destacáveis perfeições da natureza racional, sendo a mimese uma concepção racionalista.

Com a filosofia contemporânea e a arte moderna, a obra se liberta de ser imitação da natureza e passa a ser uma criação, sendo o artista considerado um gênio criador. A arte como uma imitação possui critérios de valoração e de classificação bem definidos, sendo mais bela quanto mais próxima estiver do objeto representado, já na arte como expressão, estes critérios passam a ser subjetivos, a beleza da obra reside naquilo que o artista expressou por meio dela. A arte moderna, concepção fenomenológica merleau-pontiana, permite ao artista expressar a sua experiência de ser e estar no mundo. O fenômeno artístico existe a partir do momento que o artista dá forma à obra, mas está além do visível e é reelaborado por cada apreciador, que se utiliza de suas experiências acumuladas para dar sentido à obra, tornando-se coautor. Na fala do próprio Duchamp: “o espectador faz o quadro”. A beleza deixa de ser evidente e passa a ser subjetiva, a beleza está associada ao representado e não unicamente na obra.

A arte passa por mudanças significativas com o surgimento da fotografia e do cinema, a chamada indústria cultural que, na opinião dos filósofos da escola de Frankfurt – *Adorno, Horkheimer* – é a responsável pela degradação do homem, por ser utilizada como ferramenta de controle e manipulação do espectador, além de transformar aquilo que seria arte em mercadoria. Estes pensadores ainda defendem a necessidade de se priorizar o saber, ao invés do simples prazer, já que o saber deve ser um prazer maior. Por outro lado, Benjamin defende que a indústria cultural é, ela própria, uma ferramenta pedagógica à medida que democratiza a cultura, uma vez que a coloca à disposição da grande massa populacional.

Apresentar a arte de forma filosófico-conceitual, identificando o que vem a ser o universal do gênero artístico de origem ocidental, significou conhecer os conceitos de arte, o que é importante para a análise dos dados obtidos por meio de pesquisa empírica junto à comunidade escolar no sentido de identificar o que esta percebe como arte e como finalidade do ensino de arte.

As percepções ocorridas, ao analisarem-se os documentos normatizadores da disciplina de Arte, permitem afirmar que uma das suas principais justificativas para este ensino é a educação para a apreciação estética, mas na arte-educação existe um distanciamento ou até uma ausência deste objetivo na prática pedagógica. A Proposta Triangular, defendida pelos documentos normatizadores da disciplina, se

colocada em prática em sua totalidade, permitiria a formação para a apreciação artística dos diversos tipos e linguagens da arte. No entanto, evidenciou-se que a prática da arte-educação não atente à normatização e conseqüentemente pouco contribui na formação estética dos educandos.

Pode-se dizer, com base nos estudos teóricos e nos dados empíricos, que o ensino de Arte está distante do ideal, uma vez que, como os próprios documentos normativos e pesquisadores renomados da área propõem, deve estar baseado na apreciação, na contextualização da obra de arte e no fazer arte. Mas, o que se tem na prática é um ensino baseado quase que exclusivamente no fazer atividades manuais; percebe-se também, que é esta a visão que a maioria dos membros da comunidade escolar possui sobre este ensino, sendo-lhe atribuído um caráter utilitarista. Em suma, a concepção que se tem acerca da arte e do seu ensino está distante do ideal, uma vez que não há o reconhecimento pela comunidade escolar da Arte como conhecimento fundamental para a alfabetização estética dos educandos.

Outro aspecto importante, percebido no contexto escolar, são as atividades desenvolvidas no componente curricular, que segundo a maioria dos participantes da pesquisa, se resume ao fazer arte, enquanto atividade que ocupa o ser físico dos educandos, tendo a disciplina menor importância dentro do currículo. Neste fazer arte, o que se tem é uma mimese, pois as atividades são feitas sob orientação seguindo-se um modelo. Tem-se percebido que a comunidade escolar possui conceitos para julgamento estético, no entanto, estes se resumem ao tradicional, onde para ser bela e aceitável a atividade desenvolvida deve representar o modelo. Aqui se encontra a verossimilhança presente e defendida pela arte clássica. Em se tratando da apreciação da arte pós-moderna – a qual deixou de ter sua beleza no verossímil, estando sua beleza naquilo que o artista quis expressar por meio da obra, necessitando assim que o espectador, por meio de suas percepções, de seus conhecimentos prévios a interprete – fica evidente que a comunidade escolar não possui formação para a apreciação e o julgamento desta obra, uma vez que a mesma não é portadora de uma mensagem pronta e acabada.

O presente estudo aponta ainda para outro entrave existente, que é a polivalência do professor de Arte, o qual tem formação em uma das linguagens da Arte e deve trabalhar com todas as demais em sala de aula, ou seja, ele é responsável por apresentar aos educandos um conteúdo que ele próprio não

estudou. É visível que pouco se trabalha com atividades como teatro e música, as quais possuem elevado potencial pedagógico, potencial este que os filósofos da antiguidade e do período moderno já defendiam. As atividades realizadas na disciplina priorizam aquelas que ocupem as mãos do educando, as quais possuem pouca contribuição na formação de cidadãos cultos capazes de apreciar a produção artística que está ao seu entorno.

Também ficou evidente que esta geração de educandos é adepta da cultura de massa, negando a cultura popular. Não tendo tais educandos os conhecimentos necessários para analisar o que a indústria cultural lhes apresenta, passam a ser alienados, sem analisar o que lhes é apresentado pelas mídias, desconhecendo a verdadeira arte. Trata-se de degradação cultural, pois a sociedade nega a cultura popular e se apropria da cultura de massa, a qual, como foi apresentado, transforma a arte em mercadoria. Assim, o que é apresentado pela indústria cultural está distante daquilo que os filósofos estudados defendem como arte, sendo, nas palavras de Adorno, uma barbárie cultural. Os espetáculos apresentados pelos meios de comunicação/entretenimento de massa atingem uma infinidade de pessoas; além disso, possuem um poder de persuasão e de universalização daquilo que por eles é apresentado como a arte jamais apresentou em outros momentos; no entanto, trata-se de uma arte que se submete aos interesses capitalistas, deixando geralmente de lado o seu poder pedagógico. As aulas de Arte poderiam contribuir no sentido da formação para uma apreciação crítica e estética daquilo que é exposto pelas mídias, o que não foi identificado na prática das escolas pesquisadas.

Reconhece-se que a Proposta da Metodologia Triangular, se efetivamente colocada em prática, possibilitaria ao educando formação ampla que lhe permitiria a apreciação de obras de todos os gêneros e épocas, reconhecendo e distinguindo aquilo que de fato pode ser considerado arte. Porém, ainda são muitos os desafios e entraves a serem enfrentados pela arte-educação, para que a proposta seja efetivamente colocada em prática, cabendo especialmente aos arte-educadores esta função. Mas faz-se necessário que estes tenham a seu dispor recursos didáticos adequados, pois se constatou a falta de espaço apropriado, bem como de materiais, tanto para estudos práticos, mas principalmente para a realização de estudos teóricos em sala de aula. Assim, o que fica evidente é que se necessita mais do que a presença obrigatória da Arte na escola: é preciso que o professor tenha disponíveis os recursos para efetivamente alcançar os objetivos da disciplina. A

educação para a apreciação estética deve se dar de forma contínua com análises de obras de todos os estilos. A arte como mimese, tendo como grande modelo a bela natureza, tem critérios de valoração definidos, no entanto, a arte como signo concede ao artista autonomia para criar, mas para ser compreendida ela necessita que o apreciador se utilize de suas experiências acumuladas para compreendê-la, e é o conceito desta arte que se mostra praticamente desconhecido no contexto escolar.

Tem-se conhecimento que o trabalho realizado possui algumas lacunas, especialmente no que se refere ao entrelaçamento do segundo momento da pesquisa com o primeiro. Reconhece-se que na realização da pesquisa empírica poder-se-ia ter utilizado questões mais específicas sobre o conceito de arte e de imagens de diferentes obras e solicitado que membros da comunidade escolar apresentassem o seu parecer estético sobre as mesmas, isto é um trabalho investigativo que ainda poderá ser realizado. Poder-se-ia ainda, realizar esta pesquisa fora do ambiente escolar com pessoas de diversas idades e culturas no intuito de identificar diferenças nos juízos estéticos que cada categoria emite sobre um determinado tipo de arte, este estudo permitiria identificar se aqueles que estudaram Arte na escola possuem critérios mais amplos na apreciação artística se comparados com os que não estudaram. Alguns dados identificados na pesquisa poderão vir a compor futuros estudos em arte-educação, como, por exemplo: poderia-se investigar o que motiva as crianças e adolescentes (2º e 6º anos) a darem uma importância maior ao ensino de Arte do que os jovens (9º anos) e adultos; poder-se-ia ainda propor um estudo sobre quais seriam as condições necessárias para que o ensino de Arte atinja seus objetivos, especialmente em relação à formação para a apreciação estética.

Por um instante parece que se chegou ao fim da caminhada, mas olhando ao redor, observa-se a existência de várias possibilidades de caminhos, alguns novos, outros já bastante explorados, que poderão ser objeto de estudos mais aprofundados. Assim, fica o registro da necessidade de novos estudos acerca da arte e de seu ensino.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Editora MestreJou. 1970. 976 p.

_____. **História da filosofia**. Volume VII. Tradução de ROSA, António Ramos e COELHO, António Borges. Lisboa: Editorial Presença, 1970. 306 p.

ADORNO, Theodor W.; HOEKHEIMER, Max. **A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas**. *In*: *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora. 1985. 113-156 p.

_____. **A indústria cultural**. *In*: COHN, Gabriel (Org.). Theodor W. Adorno. Tradução de Flávio R. Kotheet *al*. São Paulo: Ática, 1994. 92-99 p.

_____. **Notas sobre o filme**. *In*: COHN, Gabriel (Org.). Theodor W. Adorno. Tradução de Flávio R. Kotheet *al*. São Paulo: Ática, 1994. 100-107 p.

_____. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. *In*: ADORNO, Theodor W.; BENJAMIN, Walter *et al*. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. 165-192 p.

_____. **Lírica e sociedade**. *In*: ADORNO, Theodor W.; BENJAMIN, Walter *et al*. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. 1193-209 p.

_____. **Ideias para a sociologia da música**. *In*: ADORNO, Theodor W.; BENJAMIN, Walter *et al*. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983c. 259-269 p.

_____. **Posição do narrador no romance contemporâneo**. *In*: ADORNO, Theodor W.; BENJAMIN, Walter *et al*. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983d. 269-276 p.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e práticas artísticas na escola**. *In*: FERREIRA, Sueli. *O ensino das artes: construindo caminhos*. 3º edição, Campinas: Papirus, 2001. 11-38 p.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos**. Tradução de Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 709 p.

_____. **A arte moderna na Europa: de Hogarth a Picasso**. Tradução, notas e posfácio de Lorenzo Mammi. São Paulo: Companhia das Letras. 2010. 739 p.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2004. 123 p.

_____. **Poética**. *In*: *Os pensadores*. Tradução Editora Nova Cultura. São Paulo: Nova Cultural. 1999. 33-75 p.

_____. **Poética.** *In* Os Pensadores. Tradução de Eudoro de Souza – São Paulo: Abril Cultural, 1973. 438-533 p.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix. 1990. 115 p.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 3.ed. São Paulo: Cortez:2001. 198 p.

_____. **Arte-Educação no Brasil:** realidade hoje e expectativas futuras. Tradução de Sofia Fan. 1988. 13 p.

_____. **Arte-Educação no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 2002a. 132 p.

_____. (org.) **Arte-educação:** leitura no subsolo. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002 b. 199 p.

_____. (org.) **Ensino da Arte:** memória e história. São Paulo: Perspectiva. 2008. 352 p.

_____. **A imagem do ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2005. 134 p.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica,** *in:* BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 165-196 p.

BEST, David. **A racionalidade do sentimento:** o papel das arte na educação. Portugal: Porto Codex, 1996.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte:** do ensaio à encenação. Campinas: Papyrus, 1999, 215 p.

BRASIL. Lei n.º 5.692 de 11 de Agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação. 1971.

BRASIL. Lei n.º 5.354 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação. 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino de primeira a quarta séries. Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino de quinta a oitava séries. Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2008. 167-205 p.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Conselho Federal de Educação n.º 06, DE 26 DE NOVEMBRO DE 1986.** Brasília: Conselho Federal de Educação. 1986.

BRASIL. **Resolução n.º 196, de 10 de Outubro de 1996.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde. 1996. 10 p.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4º edição. São Paulo: Cortez, 2000.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo.** Tradução de CABRAL, Álvaro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. 472 p.

CHÂTELET, François. História da filosofia: ideias e doutrinas. Rio de Janeiro, 1974. 9-39 p.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática. 7ª edição. 2000. 440 p.

_____. **Obra de arte e filosofia.** In CHAUÍ, Marilena. Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 151-196 p.

CHIPP, Herschel B. **Teorias da arte moderna.** Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 675 p.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural.** São Paulo: Nova cultural, Brasiliense. 1986. 109 p.

_____. **Modos culturais pós-modernos.** São Paulo: Revista USP. Nº29. 1996. 90-101 p.

COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno.** Tradução de Flávio R. Kotheet *al.* São Paulo: Ática, 1994. 207 p.

COLI, Jorge. **O que é arte.** 10º edição, São Paulo: Brasiliense. 1989.

COSTA, Victor; DESOTI, Carolina. **Indústria cultural:** Consumismo e prazer. In Filosofia. São Paulo: Escala. Nov. 2011. Ed. 65. 1-16 p.

DIDEROT, Denis. **Da interpretação da natureza e outros escritos.** Tradução de SANTOS, Magnólia Costa. São Paulo: Iluminuras, 1989.

_____. **Ensaio sobre a pintura.** Tradução, apresentação e notas DOBRÁNSZKY, Enid Abreu. Campinas: Papirus: Editora da Universidade de Campinas, 1993. 147 p.

_____. **Paradoxo sobre o comediante.** In: Diderot obras II – Estética, Poética e Contos. Organização, tradução e notas de GUINSBURG, Jacó. São Paulo: Perspectiva, 2000. 29-82 p.

DOBRAŃSZKY, Enid A. **No tear de Palas. Imaginação e gênio no século XVII:** uma introdução. Campinas: Papyrus, 1992. 11-53 p.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria crítica da indústria cultural.** Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003. 218 p.

FERREIRA, Sueli. **O ensino da artes:** construindo caminhos. 3º edição, Campinas: Papyrus, 2001.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Tradução de Leandro Konder. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976. 254 p.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 17-31 p.

FREITAS, Verlaïne. **Indústria cultural:** o empobrecimento narcísico da subjetividade. Belo Horizonte: Kriterion. n.º 112, Dez/2005, p. 332-344 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GUINSBURG, Jacó; ROSENFELT, Anatol. In: GINSBURG, J. **O romantismo.** São Paulo: Perspectiva. 2005. 261-295 p.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da cultura:** Renascença, Maneirismo e Barroco. Vol. 3. Lisboa: Vega e Estante Agora. 1954a. 302 p.

_____. **História social da arte e da cultura:** Rococó, Classicismo e Romantismo Vol.4. Lisboa: Vega e Estante Agora. 1954b. 291 p.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções:** Europa 1789 – 1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Panchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977. 343 p.

JAEGER, Werner. **Paideia:** a formação do homem grego. Tradução de Artur Morão Parreira. São Paulo: Martins Fontes. 1979, 1343 p.

JANSON, H. W; JANSON, A.F. **Iniciação à história da arte.** Tradução de CAMARGO, Jefferson Luiz. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1996. 475 p.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros obstáculos.** Tradução de MORÃO, Artur. Lisboa: Edições 70. 1990.

KNOENER, Sandra Heinz. **O ensino das Artes na escola:** a ótica dos professores de Educação Infantil. 2006. 74 p. Dissertação (mestrado em educação) Joaçaba: UNOESC, 2006. Disponível em: <http://www.unoescjba.edu.br/files-geral/meducacao/sandra-heinz-knoener.pdp>. Acesso em: 14 de set. De 2009.

LEBRUN, Gérard. **A mutação da obra de arte**. In: LEÃO, Emanuel Carneiro *et all*. Arte e filosofia. Rio de Janeiro: Funarte. 1983. 88 p.

MAINSTONE, Madeleine; MAINSTONE, Rowland. **O Barroco e o século XVII**. Tradução de Álvaro Cabral. Vol. 4. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1984. 96 p.

MANNERING, Douglas. **A arte de Rembrandt**. Tradução de Vera B. Junho. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico S/A. 1981. 80 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1988. 205 p.

MATOS, Franklin de. **Abismos do Prefácio-Anexo**. Rapsódia Almanaque de Filosofia e Arte, São Paulo, v. 1, 2001 a, 7-16 p.

_____. **O filósofo e o comediante: ensaios sobre literatura e filosofia na ilustração**; Prefácio de PRADO JUNIOR, Bento. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001 b. 267 p.

_____. **A dramaturgia do quadro**. São Paulo: Discurso. n.º 26. 1996, 93-112 p.

_____. **O espetáculo teatral segundo Diderot**. São Paulo: Discurso. n.º17. 1988, 89-117 p.

_____. **Livre gozo e livre exame**. In: NOVAES, Adauto. Libertinos e libertários. São Paulo. Ed: Cia das Letras. 1996. 231-243 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes. 1994. 662 p.

_____. **O entrelaçamento – O quiasma**. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. Tradução de José Artur Gianotti. São Paulo: Perspectiva. 1971. 127-150 p.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. Tradução de Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez. 1991. 93 p.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte História e ensino: uma trajetória**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp ou o castelo da pureza**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva. 2008. 103 p.

PISCHEL, Gina. **História universal da arte**. Tradução de Raul de Polillo. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1966, vol. 1. 237 p.

PLATÃO. **A república**. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo S.A, 1964. 317 p.

_____. **A república.** Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. 511 p.

PORCHER, Louis. **Educação artística: Luxo ou necessidade.** 3º edição, São Paulo, Summus, 1982

PROENÇA, Graça. **História da arte.** São Paulo: Ática. 2003, 279 p.

RIJKSMUSEUM AMSTERDAM. **Les chefs-d'œuvre guide.** Amsterdam: De Meesterwerken the Masterpieces. 144 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a D'Alembert.** Tradução de FERREIRA, Roberto L. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. **Da Economia Política.** Tradução de MACHADO, Lourdes. S. Porto Alegre: Editora Globo. 1962. 273-321 pág.

_____. **Júlia ou a nova Heloísa.** Tradução de MORETTO, Fulvia M. L. São Paulo-Campinas: Hucitec e Editora da UNICAMP, 1994. 59 p.

_____. **Discurso sobre as ciências e as artes,** in: Coleção Os Pensadores. Tradução de MACHADO, L. S. Introdução e notas de ARBOUSSE-BASTIDE, P.; MACHADO, L. G. São Paulo, Abril Cultural, 1973 a. 329-360 p.

SALINAS FORTES, Luiz R. **Paradoxo do espetáculo: Política e poética em Rousseau.** São Paulo: Discurso Editorial. 1997, 191 p.

_____. **Paradoxo do espetáculo: Política e poética em Rousseau.** São Paulo: Discurso Editorial. 1997, 191 p.

_____. **Rousseau: entre o bem dizer e o bem fazer.** São Paulo: Discurso n.º 5. 1974. 5-27 pág.

SOUZA, Maria das Graças de. **Ilustração e história: O pensamento sobre a história do Iluminismo francês.** São Paulo: Discurso Editorial, 2001. 19-43 p.

SPENCE, David. **Picasso: quebrando as regras.** Tradução de Luiz Antônio Aguiar e Marisa Sobral. São Paulo: Melhoramentos. 2005, 32 p.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada: da pré história ao pós-moderno.** Tradução de Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro. 2001. 198 p.

APÊNDICE A – Questionários utilizados na pesquisa exploratória

Questionário para estudantes Ciclo I

Data ___/___/___

1- Qual a série que você estuda? _____

Qual a sua Idade _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

2- De qual destas disciplinas você mais gosta? Assinale uma:

() Arte () Estudos sociais () Outra, qual _____

() Ciências () Língua estrangeira

() Educação Física () Matemática

() Ensino religioso () Português

Por que você mais gosta desta disciplina _____

3- Coloque os números de 1 a 9 em cada um dos espaços (), conforme a ordem de importância que você dá a cada uma das disciplinas:

() Arte () Estudos sociais () Outra, qual _____

() Ciências () Língua estrangeira

() Educação Física () Matemática

() Ensino religioso () Português

4- Quantas aulas de Arte vocês tem por semana? _____

5- Você gosta das aulas de Arte ? _____ Por quê? _____

6- Para você, qual a importância da disciplina de Arte ? _____

7- Você considera que estudar Arte será importante para o seu futuro? _____,
Por quê? _____

8- Quais destas atividades vocês realizam nas aulas de Arte ? Assinale:

- () Desenho () Montagens de brinquedos () Conteúdo teórico
 () Pintura () Jogos, () Outras. Quais _____
 () Música () Assistir vídeos
 () Teatro () Escultura
 () Dança () Gravura

De quais destas você mais gosta? (cite até três atividades) _____

9 - O que poderia melhorar nas aulas de Arte? _____

10 – Você tem computador em casa? _____ Quantas horas por dia você utiliza?
_____ O que você faz no computador? _____

Em quais sites você mais navega? _____

11 – Você tem televisão em sua casa? _____ Quantas horas por dia você a
assiste? _____ O que você assiste? _____

12 – Você costuma ler jornais ou revistas? _____ Quais? _____

O que você lê? _____

Questionário para estudantes Ciclo II

Data ___/___/___

1- Qual a série que você estuda? _____

Qual a sua Idade _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

2- De qual destas disciplinas você mais gosta? Assinale uma:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Artes | <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Português |
| <input type="checkbox"/> Educação Física | <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Outra, qual _____ |
| <input type="checkbox"/> Ciências | <input type="checkbox"/> Língua estrangeira | |
| <input type="checkbox"/> Ensino religioso | <input type="checkbox"/> Matemática | |
- Por que você mais gosta desta disciplina _____
- _____
- _____

3- Coloque os números de 1 a 9 em cada um dos espaços (), conforme a ordem de importância que você dá a cada uma das disciplinas:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Artes | <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Português |
| <input type="checkbox"/> Educação Física | <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Outra, qual _____ |
| <input type="checkbox"/> Ciências | <input type="checkbox"/> Língua estrangeira | |
| <input type="checkbox"/> Ensino religioso | <input type="checkbox"/> Matemática | |

4- Quantas aulas de Artes vocês tem por semana? _____

5- Você gosta das aulas de Artes ? _____ Por quê? _____

6- Para você, qual a importância da disciplina de Artes ? _____

7- Você considera que estudar Artes será importante para o seu futuro? _____,

Por quê? _____

8- Quais destas atividades vocês realizam nas aulas de Artes ? Assinale:

- () Desenho () Montagens de brinquedos () Conteúdo teórico
() Pintura () Jogos, () Outras. Quais _____
() Música () Assistir vídeos
() Teatro () Escultura
() Dança () Gravura

De quais destas você mais gosta? (cite até três atividades) _____

9- O que poderia melhorar nas aulas de Artes ? _____

10 – Você tem computador em casa? _____ Quantas horas por dia você o utiliza? _____ O que você faz no computador? _____

Em quais sites você mais navega? _____

11 – Você tem televisão em sua casa? _____ Quantas horas por dia você assiste? _____ O que você assiste? _____

12 – Você costuma ler jornais ou revistas? _____ Quais? _____

O que você lê? _____

Questionário para pais ou responsáveis

Data ___ / ___ / ___

1- Qual o seu nível de alfabetização? Assinale:

- () Até 4ª série () Ensino superior incompleto
 () Ensino fundamental incompleto () Superior completo
 () Ensino fundamental completo () Analfabeto
 () Ensino médio incompleto
 () Ensino médio Completo
 Qual a sua Idade _____

Em qual série o seu filho (a) estuda? _____

O que o senhor (a) é do aluno? Assinale:

- () Pai () Padrasto () Avó ou avô
 () Mãe () Madrasta () Outro. Quem? _____

2- Enumere as disciplinas conforme a importância que o (a) senhor (a) dá a cada uma:

- () Arte () Geografia () Português
 () Ciências () História () Outra, qual _____
 () Educação Física () Língua estrangeira
 () Ensino religioso () Matemática

3- Para o (a) senhor (a), qual a importância da disciplina de Arte para o seu filho (a)?

4- O (a) senhor (a) considera que seja importante para o futuro de seu filho (a), ele estudar Arte na escola? _____ Porquê? _____

5- O que poderia melhorar nas aulas de Arte de seu filho? _____

6- Na sua opinião, quais atividades o seu filho (a) deveria realizar nas aulas de Arte ? _____

7- Quais destas atividades o (a) senhor (a) e a sua família praticam fora do ambiente escolar? Assinale:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aulas de música | <input type="checkbox"/> Brincar na rua |
| <input type="checkbox"/> Aulas de dança | <input type="checkbox"/> Visitar amigos |
| <input type="checkbox"/> Leituras | <input type="checkbox"/> Ir ao teatro e ao cinema regularmente |
| <input type="checkbox"/> Visitar Museus | <input type="checkbox"/> Aulas de desenho ou pintura |
| <input type="checkbox"/> Outras atividades culturais: | <input type="checkbox"/> Aulas de esporte. Quais _____ |

8 - Tem televisão em sua casa? _____ Quantas horas por dia seu filho assiste? _____
O que ele assiste? _____

9 – Tem computador em casa? _____ Quantas horas por dia o seu filho o utiliza? _____ O que ele faz no computador? _____

Em quais sites ele mais navega? _____

10 – O (a) senhor (a) e sua família costumam ler jornais ou revistas? _____
Quais? _____

O que vocês costumam ler? _____

Questionário para funcionários da unidade escolar

Data ___/___/___

1- Qual a sua função na escola? _____

2- O senhor (a) colabora de alguma forma nas aulas de Arte ? _____ Como?

3- Enumere as disciplinas conforme a importância que o senhor (a) dá a cada uma:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Arte | <input type="checkbox"/> Estudos sociais | <input type="checkbox"/> Outra, qual _____ |
| <input type="checkbox"/> Ciências | <input type="checkbox"/> Língua estrangeira | |
| <input type="checkbox"/> Educação Física | <input type="checkbox"/> Matemática | |
| <input type="checkbox"/> Ensino religioso | <input type="checkbox"/> Português | |

4- Na sua visão, qual a importância da presença da disciplina de Arte no currículo escolar? _____

5- O (a) senhor (a) considera a disciplina de Arte importante para o futuro dos alunos? _____ Por quê? _____

6- Na sua opinião, a escola oferece infra-estrutura e materiais necessários para o bom desenvolvimento das aulas de Arte ? _____

7- No seu entender o que poderia melhorar nas aulas de Arte ? _____

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista da pesquisa exploratória

Roteiro de entrevista semi-estruturada, direcionada aos professores que ministram a disciplina de Arte nas turmas pesquisadas

- 1 A sua formação é em qual área?
- 2 O que o motivou à esta escolha profissional?
- 3 Em que ano o (a) senhor (a) se formou?
- 4 Há quantos anos o (a) senhor (a) trabalha como professor?
- 5 Há quantos anos o (a) senhor (a) trabalha nesta escola? Trabalha somente nesta? Com quantas turmas?
- 6 O (a) senhor (a) participa de encontros de formação de professores e/ou cursos de atualização? Com que regularidade? Eles são importantes para a prática de ensino? Por que?
- 7 A escola tem sala específica com a infra-estrutura necessária para desenvolver as aulas de Artes?
- 8 Como é a disponibilidade de materiais para desenvolver as atividades propostas?
- 9 Os alunos trazem o material solicitado, caso não tenha na escola?
- 10 Como a sua formação é em(música, cênicas, plásticas), o (a) senhor (a) trabalha com as linguagens diferentes das da sua formação? Sente dificuldades neste sentido? Quais? Tem alguma sugestão do que poderia ser feito para solucionar estas dificuldades?
- 11 Na sua visão, por que a disciplina de Arte é importante no currículo escolar?
- 12 Quais os benefícios que o ensino de Arte pode proporcionar aos alunos?
- 13 De que forma as atividades de Arte podem contribuir na formação do educando?
- 14 Na sua visão, qual a importância que os alunos dão às atividades de Arte? Levam à sério o que lhes é proposto, tal como em outras disciplinas?
- 15 Como os outros professores veem a disciplina de Arte? Você considera que eles conhecem a importância e valorizam devidamente a mesma? No seu entender, qual o percentual destes que a valorizam? O (a) senhor (a) realiza trabalhos interdisciplinares? Como? Com quais outras disciplinas isto mais acontece?
- 16 Em alguma situação o (a) senhor (a) já sentiu o seu trabalho ou a sua formação desmerecida em relação às outras disciplinas? Como o (a) senhor (a) age/reage nestas situações?

17 A direção e a coordenação o apóiam na realização das atividades? Valorizam a disciplina?

18 Na sua visão, os pais consideram importante a disciplina de Arte para os filhos?

19 Você trabalha com conteúdos teóricos em Arte? Se não, por quê? Como os alunos aceitam os conteúdos teóricos? Compreendem a importância da interligação teoria-prática?

20 O (a) senhor (a) segue o que é proposto pelos PCNs e OCNs em cada nível de ensino? Se não, por quê?

21 O (a) senhor (a) elabora previamente o plano de ensino do que será trabalhado ao longo do bimestre, semestre ou ano? Este cronograma é seguido?

22 Quais são as maiores dificuldades encontradas no ensino desta disciplina?

23 Quais mudanças seriam necessária à melhoria do ensino de Arte?

24 No decorrer da sua carreira houveram mudanças significativas no ensino de Arte? Quais?

25 A normatização do ensino de Arte atende às necessidades do arte-educador? Tal normatização estaria em acordo com a prática de ensino?

APÊNDICE C – Modelos de Termos de Consentimento Livre

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Alunos

1) Seu filho (a) está sendo convidado para participar da pesquisa A ARTE NOS CONTEXTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICO E DO ENSINO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE ASPECTOS TEÓRICOS E DAS DISTINTAS VISÕES DA COMUNIDADE ESCOLA. Esta é uma pesquisa que está sendo realizada em três escolas desta cidade, a qual está sendo proposta uma vez que sou docente de Arte, e no exercício da docência verifiquei o descompasso existente entre a teoria e a prática do ensino de Arte. Atualmente sou aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, estando sob a orientação da professora Dr. Adriana Mattar Maamari, e conto com o apoio financeiro da CAPES para desenvolver esta pesquisa.

2) Seu filho (a) foi selecionado pelo método de amostragem simples, e sua participação não é obrigatória.

3) Os objetivos deste estudo são :

Identificar junto à comunidade escolar qual a sua compreensão e importância dada às diversas linguagens do ensino de Arte, e como estas se dão;

Identificar junto à arte-educadores quais as maiores dificuldades encontradas na prática do ensino de Arte em suas diversas linguagens;

Fazer uma análise comparativa de como se dá o ensino de Arte nas redes municipal, estadual e particular, identificando os aspectos positivos a partir dos quais as demais redes podem se beneficiar para a melhoria do ensino;

Identificar, a partir dos dados levantados junto à comunidade escolar e da fundamentação teórica, as lacunas existentes entre a teoria e a prática do ensino de Arte, de modo a propor possibilidades de melhoria;

Apresentar um levantamento de dados que possa vir a compor futuros estudos em arte-educação..

4) A participação de seu filho (a) nesta pesquisa consistirá em responder questões objetivas e outras descritivas acerca do ensino de Arte.

5) Para realização desta pesquisa precisamos da colaboração de seu filho (a), bastando para tanto que ele responda à algumas questões. As informações coletadas serão analisadas e poderão contribuir para a melhoria do ensino de Arte junto a educação básica.

6) Os voluntários desta pesquisa não estarão submetidos à riscos físicos, uma vez que se trata de coleta de dados, onde as questões deverão ser respondidas segundo a compreensão de cada um, não sendo obrigatória a sua participação. Os participantes somente deverão dispor de um tempo para responder aos questionários.

7) Em caso de impossibilidade de responder ao questionário de forma escrita, poderemos estar fazendo esta pesquisa em forma de entrevista se assim for necessário.

8) Estaremos realizando esta pesquisa em três escolas desta cidade.

9) O voluntário tem a garantia de que poderá solicitar qualquer esclarecimento e ter respostas acerca da pesquisa antes e durante e depois do curso da mesma.

10) No decorrer da pesquisa você e seu filho poderão:

a) “A qualquer momento seu filho (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.”

b) “Sua recusa de seu filho (a) não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.” Bem como com a sua escola. Uma vez que os demais membros da comunidade escolar não terão acesso ao seu questionário de respostas do seu filho.

11) Quanto a garantia do seu anonimato de seu filho (a):.

a) “As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.”

b) “Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação sua e de seu filho (a)” As informações coletadas serão analisadas pela pesquisadora, e somente os resultados gerais serão divulgados. O nome de seu filho não será divulgado, bem como suas respostas serão sigilosas.

12) Seu filho (a) esta sendo convidado a participar desta pesquisa, por se tratar de uma investigação acadêmica a qual objetiva conhecer a realidade do ensino de Arte, de modo a propor possível melhorias ao seu ensino, sua participação não será remunerada .

13) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do seu filho, agora ou a qualquer momento.

Rosane Kloh Biesdorf
Rua Valério Ribeiro, 150, Residencial Samambaia, São Carlos-SP.
Fone: (16) 91650401

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho (a) na pesquisa e concordo que ele participe.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028.

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do aluno participante da pesquisa

Assinatura do responsável pelo aluno

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para demais participantes da pesquisa

1) Você está sendo convidado para participar da pesquisa A ARTE NOS CONTEXTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICO E DO ENSINO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE ASPECTOS TEÓRICOS E DAS DISTINTAS VISÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR, esta é uma pesquisa que esta sendo realizada em três escolas desta cidade.

Proponho esta pesquisa uma vez que sou docente de Arte, e no exercício da docência verifiquei o descompasso existente entre a teoria e a prática do ensino de Arte. Atualmente sou aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, estando sob a orientação da professora Dr. Adriana Mattar Maamari, e conto com o apoio financeiro da CAPES para desenvolver esta pesquisa

2) Você foi selecionado pelo método de amostragem simples, e sua participação não é obrigatória.

3) Os objetivos deste estudo são Identificar junto à comunidade escolar qual a sua compreensão e importância dada às diversas linguagens do ensino de Arte, e como estas se dão;

Identificar junto à arte-educadores quais as maiores dificuldades encontradas na prática do ensino de Arte em suas diversas linguagens;

Fazer uma análise comparativa de como se dá o ensino de Arte nas redes municipal, estadual e particular, identificando os aspectos positivos a partir dos quais as demais redes podem se beneficiar para a melhoria do ensino;

Identificar, a partir dos dados levantados junto à comunidade escolar e da fundamentação teórica, as lacunas existentes entre a teoria e a prática do ensino de Arte, de modo a propor possibilidades de melhoria;

Apresentar um levantamento de dados que possa vir a compor futuros estudos em arte-educação..

4) Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questões objetivas e outras descritivas acerca do ensino de Arte.

5) Para realização desta pesquisa precisamos da sua colaboração, bastando para tanto responder à algumas questões. As informações coletadas serão analisadas e poderão contribuir para a melhoria do ensino de Arte junto a educação básica.

6) Os voluntários desta pesquisa não estarão submetidos à riscos físicos, uma vez que se trata de coleta de dados, onde as questões deverão ser respondidas segundo a compreensão de cada um, não sendo obrigatória a sua participação. Os participantes somente deverão dispor de um tempo para responder aos questionários.

7) Em caso de impossibilidade de responder ao questionário de forma escrita, poderemos estar fazendo esta pesquisa em forma de entrevista se assim for necessário..

8) Esta pesquisa será por mim realizada em três escolas. .

9) O voluntário tem a garantia de que poderá solicitar qualquer esclarecimento e ter respostas acerca da pesquisa antes e durante e depois do curso da mesma.

10) No decorrer da pesquisa você poderá:

a) “A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.”

b) “Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.” Bem como com a sua escola. Uma vez que os demais membros da comunidade escolar não terão acesso ao seu questionário de respostas.

11) Quanto a garantia do seu anonimato:.

a) “As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.”

b) “Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.” As informações coletadas serão analisadas pela pesquisadora, e somente os resultados gerais serão divulgados. Seu nome não será divulgado, bem como suas respostas serão sigilosas..

12) Você esta sendo convidado a participar desta pesquisa, por se tratar de uma investigação acadêmica a qual objetiva conhecer a realidade do ensino de Arte, de modo a propor possível melhorias ao seu ensino, sua participação não será remunerada .

13) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosane Kloh Biesdorf
Rua Valério Ribeiro, 150, Residencial Samambaia, São Carlos-SP.
Fone: (16) 91650401

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028.

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa ou responsável