

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**A ORALIDADE ARTÍSTICA E A EDUCAÇÃO EM ARTE  
UM ESTUDO SOBRE AS TESSITURAS DO DISCURSO ARTÍSTICO NAS  
AULAS DE ARTE EM CIEP DE NOVA IGUAÇU**

**SAMANTA GUIMARÃES NATALINO CASTRO**

**2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A ORALIDADE ARTÍSTICA E A EDUCAÇÃO EM ARTE  
UM ESTUDO SOBRE AS TESSITURAS DO DISCURSO ARTÍSTICO NAS  
AULAS DE ARTE EM CIEP DE NOVA IGUAÇU**

**SAMANTA GUIMARÃES NATALINO CASTRO**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Aristóteles de Paula Berino**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha 1: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Nova Iguaçu – RJ  
Dezembro de 2012

370.157098153

C355o

T

Castro, Samanta Guimarães Natalino, 1978-

A oralidade artística e a educação em arte: um estudo sobre as tessituras do discurso artístico nas aulas de arte em CIEP de Nova Iguaçu / Samanta Guimarães Natalino Castro - 2012.

94 f. : il.

Orientador: Aristóteles de Paula Berino.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 77-81.

1. Arte na educação - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 2. Educação artística (Ensino fundamental) - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 3. Arte - Estudo e ensino - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 4. Museus - Aspectos educacionais - Teses. 5. Documentário (Cinema) - Aspectos educacionais - Teses. I. Berino, Aristóteles de Paula, 1965-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PPGEduc - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES

**SAMANTA GUIMARÃES NATALINO CASTRO**

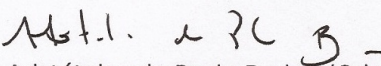
***"A Oralidade Artística e a Educação em Arte: Um Estudo sobre as tessituras do discurso artístico nas aulas de Arte em CIEP de Nova Iguaçu"***

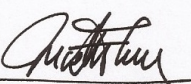
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

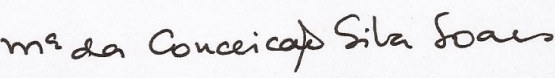
Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em defesa pública em 18/12/2012.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino (Orientador)  
UFRRJ

  
Prof. Dr. José Valter Pereira  
UFRRJ

  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria da Conceição Silva Soares  
UERJ

Nova Iguaçu - RJ  
Dezembro de 2012.

Dedico esta dissertação à Luiz Carlos e Ângela Natalino,  
*in memoriam*, amados pais.

*Aos meninos de minha vida, razões de minhas conquistas,  
de minha alegria de viver:  
Heitor e Miguel.*

*À Humberto Castro, com você e apesar de você.*

## AGRADECIMENTOS

O momento dos agradecimentos é um tanto quanto capcioso:  
difícil expressar a importância da contribuição que algumas pessoas produzem em nossas vidas;

seja pelo incentivo, seja pela “*palavra de força, de fé e de carinho*”.

Grande a responsabilidade para não deixar de mencionar aqueles que, mesmo de forma sutil, possam ter participado deste processo de construção importante na vida de todo pesquisador.

Mas vou tentar.

Agradeço...

... Ao meu orientador, Professor Aristóteles Berino, que muito contribuiu  
para meu desenvolvimento como pesquisadora.  
Por sua paciência e atenção em todo o percurso do mestrado;

... Aos Professores Valter Filé e Conceição Soares, pela participação e colaboração  
na formação desta pesquisa;

... À turma 2010 do PPGEduc, pelo companheirismo;

... Aos Professores do Programa, que transformaram as aulas no PPGEduc em importantes  
momentos de descobertas e trocas;

... À Jucimar Pimenta, grande amiga, que tanto me incentivou por entender o quanto era-me  
importante ingressar no mestrado e por estar comigo quando este momento chegou;

... À minhas diretoras, Heloísa Conceição e Monica Paradella, pela amizade;

... Aos professores do Ciep 359 pela atenção durante todo o processo;

... À Ana Paula Corrêa, pelos altos papos filosóficos e pelas conversas no “campo da  
superficialidade”;

... À Maria Helena Villela, por seu incentivo e amizade;

... À minha sogra, Lourdes Castro, pelo total apoio e carinho em todos os momentos na  
jornada desta vida;

... À Deus.

**Obrigada!**

*A palavra é uma espécie de ponte lançada  
entre mim e os outros*  
(Mikhail Bakhtin)

*Não há solução porque não há problema*  
(Marcel Duchamp)



## PROCURA DA POESIA

*Não faça versos sobre acontecimentos.  
Não há criação nem morte perante a poesia. Diante dela, a vida é um sol estático, não aquece nem ilumina.*

*As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam. Não faça poesia com o corpo, esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso à efusão lírica. Tua gota de bile, tua careta de gozo ou de dor no escuro são indiferentes. Nem me reveles teus sentimentos, que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem. O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.*

*Não cantes tua cidade, deixa-a em paz. O canto não é o movimento das máquinas nem o segredo das casas. Não é música ouvida de passagem, rumor do mar nas ruas junto à linha de espuma.*

*O canto não é a natureza nem os homens em sociedade. Para ele, chuva e noite, fadiga e esperança nada significam. A poesia (não tires poesia das coisas) elide sujeito e objeto.*

*Não dramatizes, não invoques, não indagues. Não percas tempo em mentir. Não te aborreças. Teu iate de marfim, teu sapato de diamante, vossas mazurcas e abusões, vossos esqueletos de família desaparecem na curva do tempo, é algo imprestável.*

*Não recomponhas tua sepultada e merencória infância. Não osciles entre o espelho e a memória em dissipação. Que se dissipou, não era poesia. Que se partiu, cristal não era.*

*Penetra surdamente no reino das palavras. Lá estão os poemas que esperam ser escritos. Estão paralisados, mas não há desespero, há calma e frescura na superfície intata. Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário. Convive com teus poemas, antes de escrevê-los. Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam. Espera que cada um se realize e consume com seu poder de palavra e seu poder de silêncio.*

*Não forces o poema a desprender-se do limbo. Não colhas no chão o poema que se perdeu. Não adules o poema. Aceita-o como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada no espaço.*

*Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave?*

*Repara: ermas de melodia e conceito elas se refugiaram na noite, as palavras. Ainda úmidas e impregnadas de sono, rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

CASTRO, Samanta Guimarães Natalino. A Oralidade Artística e A Educação em Arte: Um estudo sobre as tessituras do discurso artístico nas aulas de Arte em Ciep de Nova Iguaçu. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2012.

Esta pesquisa se propõe apresentar a utilização de vídeos com depoimentos de artistas sobre sua própria obra, funcionando como ferramenta auxiliar às aulas de Arte com turmas do II Segmento do Ensino Fundamental em Ciep integrante do Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, localizado no Município de Nova Iguaçu. A proposição para utilização de depoimentos/documentários com artistas na prática pedagógica desenvolveu-se em minha experiência atuando como museóloga em projetos educativos em museus na cidade do Rio de Janeiro, e de uma experiência pessoal ocorrida no ano de 2004. O documentário estaria então na ordem de conhecimentos que são materiais e imateriais ao mesmo tempo: além de ensinar, transmitem significados através tanto de sua presença física quanto por sua capacidade de corroborarem informações frente sua característica intrínseca de serem relatos da realidade, de momentos pessoais (Museologia e Educação). Assim, ao levar o documentário para a sala de aula procuro unir possibilidades da museologia no ambiente escolar. Para esta pesquisa foram trabalhados três vídeos com artistas brasileiros (*Cildo*, sobre a obra do artista Cildo Meireles, *A Obra de Arte*, sobre o trabalho de 07 artistas – Beatriz Milhazes, Carlos Vergara, Cildo Meireles, Eduardo Sued, Ernesto Neto, Tunga, Waltércio Caldas – e *Iberê* – Matéria da Memória, sobre o artista Iberê Camargo). Optei por artistas brasileiros por três questões principais: em primeiro lugar procurando trazer ao aluno observações culturais brasileiras como o sotaque, a paisagem, as referências de vida dos artistas; segundo por levantar debates interdisciplinares já que muitos temas fazem referência a momentos históricos vividos por seus autores unindo referências históricas nacionais ou específicas de algum região, bem como despertando o interesse pela busca, em outras disciplinas, para pesquisa na forma de aquisição de alguns produtos ou de materiais e, em terceiro por haver maiores possibilidade de contato *in loco* com as obras apresentadas, já que há considerável acervo destes artistas em coleções de instituições públicas ou privadas em exposição. Durante o desenvolvimento desta pesquisa juntamente às turmas do 9º. ano, desenvolvemos uma expressão para estes vídeos: os “*vidacomentario*”. Mais do que um documentário, com um olhar externo da criação artística, estes vídeos apresentam o próprio artista expondo seu ato criador, aquilo que o (co)moveu, *comentando* sua produção, sua *vida*. Esta expressão levei à todas as turmas e trago à esta pesquisa.

Palavras-chave: Arte-educação, Museu, Documentário, Educação.

## ABSTRACT

CASTRO, Samanta Guimarães Natalino. The Artistic Orality and the Education in Art: A study on the tessitura of artistic discourse in art classes in the Ciep of Nova Iguaçu. Dissertation (Master Science in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2012.

This research aims to present the use of videos with testimonials from artists about their own work, acting as an auxiliary tool to the Art lessons with classes of Segment II Elementary School in a Ciep member of the State System of Education in Rio de Janeiro, located in the Municipality Nova Iguaçu. The proposal for using testimonials / documentaries with artists in pedagogical practice has been developed through my experience as museologist in educational projects in museums in the municipality of Rio de Janeiro, and based on a personal experience that occurred in the year 2004. The documentary would then be in a context of knowledge which is tangible and intangible at the same time: in addition to teaching, it conveys knowledge through both its physical presence and due to its ability to corroborate information in view of its intrinsic characteristic of being reports on the reality, personal moments ( Museology and Education). Thus, by bringing the documentary to the classroom, I seek to join possibilities of museology in the school environment. For this research, three videos with Brazilian artists (Cildo on the artist's work Meireles, The Work of Art, on the work of 07 artists - Beatriz Milhazes, Carlos Vergara, Cildo Meireles, Eduardo Sued, Ernesto Neto, Tunga, Waltércio Caldas - and Iberê, on the work of Iberê Camargo) were used. I chose Brazilian artists for three main reasons: firstly, with the aim of bringing to the student Brazilian cultural observations, such as accent, landscape and references of the artists' lives; secondly, because they raise interdisciplinary debates, since many themes make reference to historic moments lived by its authors, thereby joining national or regional historical references, as well as raising the interest for the search, in other disciplines, for the research through the acquisition of other products and materials; and, thirdly, for having more possibilities of contact *in loco* with the works presented, since there is a considerable collection of these artists in collections of public or private institutions on display. During the development of this research with the classes of the 9th grade, we have developed an expression for these videos: the "*vidacomentario*". More than a documentary, with a look outside the artistic creation, these videos present the artist himself/herself exposing his/her creation, that which has moved him/her, *commenting* on his/her production, on his/her *life*. I have taken this expression to all the classes and I now bring to this research.

Keywords: Art Education, Museum, Documentary, Education.

## LISTA DE FIGURAS

- I - Johann Georg Hainz - Gabinete de curiosidades, 1666.
- II – Arte Rupestre – S/D.
- III - Gravura da Academia localizada nas galerias do Louvre.
- IV – Fisionotrago de Gilles-Louis Chrétien, 1792.
- V – Fisionotrago de Gilles-Louis Chrétien, 1786.
- VI – Primeira fotografia de Niépce em 1826, tirada da janela do sótão de sua casa de campo em Le Gras em Chalons-sur-Saône, na França.
- VII – *Um Enterro em Ornans* (Gustave Courbet), 1849.
- VIII – *O quebra-pedras* (Gustave Courbet), 1849.
- IX – *The Pencil of Nature*, 1842.
- X – Transmissão de imagens de fisionomia humana, John Logie Baird, 1924.
- XI – Transmissão de imagens de fisionomia humana, John Logie Baird, 1924.
- XII – *Number 3* – Jackson Pollock.
- XIII – *Happening* de Claes Oldenburg no The Whitney Museum of American Art.
- XIV – Igreja de São Francisco da Penitência no Rio de Janeiro.
- XV – Proposta Triangular – Ana Mae Barbosa
- XVI – Cena do filme *Curtindo a Vida Adoidado* (*Ferris Bueller's Day Off*), 1986.
- XVII – Imagem de fachada Ciep.
- XVIII – Ciep Brizolão 359 – Charles Perrault.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	I
INTRODUÇÃO .....	16
MUSEU .....	19
1. MUSEU – ESPAÇO DE CONTEMPLAÇÃO, INFORMAÇÃO E LEITURA .....	20
2. A IMAGEM E SUAS LEITURAS .....	27
ARTE .....	30
3. A ARTE E SUAS PROPOSIÇÕES .....	31
4. O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO .....	42
4.1. OLHAR CONTRA OLHAR .....	47
EDUCAÇÃO .....	49
5. A ARTE EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	50
5.1. A ARTE COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA (A LEI 9.394/96) .....	55
6. AS TESSITURAS DO DISCURSO ARTÍSTICO .....	60
6.1. UM POUCO SOBRE O CIEP 359 .....	62
6.2. OS VÍDEOS-DOCUMETÁRIOS-DEPOIMENTOS .....	64
6.3. AS TESSITURAS NO DIÁLOGO SOBRE AS AULAS .....	69
6.3.1. OS ALUNOS: SUJEITOS-ATORES .....	69
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS – TROXESTE A CHAVE? .....	74
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	77
9. ANEXOS .....	82

## I. APRESENTAÇÃO

Considero que o processo de construção de minha relação com a questão sobre museus e instituições de ensino teve início em 2000, atuando como estagiária em museologia pela Diretoria de Museus da FUNARJ (atual Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro), no Museu Carmen Miranda (MCM). Nesta ocasião tive a possibilidade de iniciar um contato muito próximo aos grupos escolares e seus professores, principalmente os da rede pública do Estado. Naquela época o Estado mantinha um programa de incentivo à visita de grupos escolares aos museus que integravam sua diretoria.

Em 1998 a proposta da nova grade curricular da graduação em museologia era a especialização em seu ensino, diferenciando-o do ensino “técnico” proposto pelo currículo antigo, onde o profissional era capacitado para reproduzir conhecimentos e não para criar propostas para as especificidades que a arte produzida na contemporaneidade tampouco com os anseios do público do século XX e à qual a museologia brasileira não estava preparada para comportar naquele momento. Este currículo estava fortemente influenciado pelo pensamento do museólogo francês Hugues de Varine, do museólogo holandês Peter Van Mensch, do sociólogo francês Pierre Bourdieu e pelos estudos do antropólogo argentino Néstor García Canclini.

O museu, como espaço de transformação é um espaço de possibilidades, visto ser o local onde estão localizados diversos tipos de obras da produção humana. Para Ana Mae Barbosa “museus são laboratórios de conhecimentos de arte, fundamentais para a aprendizagem de arte” (2009, p. 13)

Neste período, durante uma visita a uma exposição no Paço Imperial com um grupo de amigos que não participavam deste “universo” museológico, assistimos a um curto vídeo-depoimento do artista Waltércio Caldas que estava inserido no circuito – recurso utilizado em exposições onde há o depoimento do artista sobre sua criação e cenas com de seu *modus operandi*, em geral em seu ateliê. Uma amiga que compunha o grupo ficou muito encantada com o que viu, e durante semanas conversamos sobre como ela teve um *insight* da criação artista ao assistir aquele o vídeo. Ao ver o artista em ação ela compreendeu como é visceral a criação de obras, e ao mesmo tempo expressa anseios e desejos do artista, apresentados em cores e formas, tão parecidos com os nossos, mas que muitas vezes não interpretamos ou desconhecemos.

Fiquei muitíssimo interessada em seus questionamentos por perceber que mesmo quem tem acesso a determinadas formas de produção artística – cinema, teatro, literatura – possui ainda um olhar distante do que é a criação artística pictórica, escultórica, de arte digital e de como é afastado do museu, local de guarda de testemunhos histórico/culturais da criação humana na sociedade em que está inserido. Bourdieu destaca que:

A frequência dos museus – que aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado – corresponde a um modo de ser, quase exclusivo, das classes cultas (...) ao fato de que, às vezes eles se atribuem um nível cultural superior ao que indicam seus diplomas, exprimindo dessa forma, à semelhança de muitas outras condutas, sua boa vontade cultural. (2003, p. 37 e 38)

Para Canclini:

O Museu é a sede cerimonial do patrimônio, o lugar em que é guardado e celebrado, onde se reproduz o regime semiótico com que os grupos hegemônicos o organizaram. Entrar em um museu não é simplesmente adentrar um edifício e olhar obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social. (1997, p. 169)

Utilizando a experiência adquirida ao longo de anos de atuação como arte-educadora comecei a utilizar elementos lúdicos para criação de aulas com os alunos do 6º ao 9º ano (uma vez

que no ensino médio é entendido que o aluno deve ter um olhar mais “histórico” da arte, exigindo uma carga maior de teoria com pouca, ou nenhuma, atividade prática), principalmente com os vídeos-depoimentos, que “garimpava” com amigos que trabalhavam com museologia em instituições que dispunham deste material.

Ao longo de todo o percurso detenho-me na Abordagem Triangular para o ensino da arte, proposta pela professora Ana Mae Barbosa que, por ter sido integrada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) proporcionou um aumento significativo na visitação de grupos escolares a exposições. A Proposta Triangular entende que o ensino da arte deve estar pautado sobre três princípios: o entendimento, a compreensão e a (re)leitura da obras para que se possa ter uma compreensão sobre o processo artístico e sobre as possibilidades que a arte oferece ao ser humano, de libertação da imaginação e compreensão do mundo em que vive.

(...) um currículo interligando o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 1991, p. 35)

O interesse dos alunos por esta ferramenta me levou a querer pesquisar seu uso como co-agente em minhas aulas, do processo criador para demonstrar a importância da arte em nosso dia a dia e entender como pode o museu – espaço de encontro deste re-conhecimento da cultura de uma sociedade – não estar inserido na vida desta juventude que habita o Km 32, no município de Nova Iguaçu, e de que maneira estas aulas que relacionam uma ferramenta expositiva museológica em um contexto educacional pode desenvolver suas potências visuais e identificatórias. Citando Barbosa: “O esforço que se emprega para ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta em benefícios sociais como a qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro” (2009, p. 21).

## II. INTRODUÇÃO

*Lembre-se de que o trabalho não é o que vemos numa exposição em um museu. [...]. Estes objetos são apenas relíquias. O trabalho mesmo não tem materialidade. E é efêmero. Só existe quando alguém está interagindo com ele.*

(Cildo Meireles)

O exercício do magistério é o exercício da alteridade. A todo o momento nós, professores, vivenciamos as relações de trocas que se originam em cada uma das palavras e/ou gestos que proferimos e/ou são proferidos em uma sala de aula. Nesta intensa simbiose diária cabe-nos perceber quais artifícios serão importantes/relevantes em nossas experiências pedagógicas.

Esta pesquisa se propõe apresentar a utilização de vídeos com depoimentos de artistas sobre sua própria obra, funcionando como ferramenta auxiliar às aulas de Arte com turmas do II Segmento do Ensino Fundamental em Ciep integrante do Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro localizado no Município de Nova Iguaçu. A proposição para utilização de depoimentos/documentários com artistas na prática pedagógica desenvolveu-se em minha experiência atuando como museóloga em projetos educativos em museus na cidade do Rio de Janeiro, e de uma experiência pessoal ocorrida no ano de 2004.

Desenvolvendo um pouco a raiz da questão, uma vez que esta apresentará objetivamente a proposta da pesquisa, o documentário, de acordo com definição no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, é “Relativo a documentos, que tem o valor de documentar; aquilo que vale como documento”, e especificamente em relação ao cinema, o documentário é o “*Filme, em geral de curta-metragem, que registra, interpreta e comenta um fato, um ambiente ou determinada situação*” (1988, p. 700). Mas o que é o documento? Ainda de acordo com o Dicionário Aurélio, documento seria “[Do latim *documentu* < lat. *docere*, 'ensinar', 'mostrar'] Qualquer base de conhecimento, fixada materialmente e disposta de maneira que se possa utilizar para consulta, estudo, prova” (idem).

O documentário estaria então na ordem de conhecimentos que são materiais e imateriais ao mesmo tempo: além de ensinar, transmitem significados através tanto de sua presença física como por sua capacidade de corroborarem informações frente sua característica intrínseca de serem relatos da realidade, de momentos pessoais (Museologia e Educação). Assim, ao levar o documentário para a sala de aula procuro unir possibilidades da museologia no ambiente escolar.

Para esta pesquisa foram trabalhados três vídeos com artistas brasileiros (Cildo, sobre a obra do artista Cildo Meireles, *A Obra de Arte*, sobre o trabalho de 07 artistas – Beatriz Milhazes, Carlos Vergara, Cildo Meireles, Eduardo Sued, Ernesto Neto, Tunga, Waltércio Caldas – e *Iberê, Matéria da Memória*, sobre o artista plástico Iberê Camargo).

Optamos por artistas brasileiros por três questões principais: em primeiro lugar procurando trazer ao aluno observações culturais brasileiras como o sotaque, a paisagem, as referências de vida dos artistas; segundo por levantar debates interdisciplinares já que muitos temas fazem referência a momentos históricos vividos por seus autores unindo referências históricas nacionais ou específicas de algum região, bem como despertando o interesse pela busca, em outras disciplinas, para pesquisa na forma de aquisição de alguns produtos ou de materiais e, em terceiro por haver maiores possibilidade de contato *in loco* com as obras apresentadas, já que há considerável acervo destes artistas em coleções de instituições públicas ou privadas em exposição.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa juntamente às turmas do 9º ano, desenvolvemos uma expressão para estes vídeos: os “*vidacomentário*”. Mais do que um documentário, com um olhar externo da criação artística, estes vídeos apresentam o próprio artista expondo seu criador,



aquilo que o (co)moveu, *comentando* sua produção, sua *vida*. Esta expressão levei à todas as turmas e trago a esta pesquisa.

Dividimos o trabalho em três temas: Museu, Arte e Educação.

O primeiro tema abrange o primeiro (museu) e segundo capítulos (imagem).

No primeiro trataremos do Museu como local de guarda de toda forma de produção humana, material ou imaterial, artística ou histórica. Esta instituição consagrada como local institucionalizado de guarda da memória de uma nação apresenta grande dinâmica desde sua gênese ao longo dos tempos até chegar a sua atual configuração de guarda das diferentes formas de criação, conceituais ou científicas, abstratas ou figurativas, em diferentes suportes. Para esta pesquisa será dado especial enfoque aos Museus com acervos artísticos. Traçaremos uma rota por seu desenvolvimento a partir dos *Gabinetes de Curiosidades* até esta configuração atual como espaço de apropriação do (re)conhecimento de uma sociedade de sua história e/ou cultura representadas por seus acervos. Usaremos como suporte à pesquisa deste capítulo o estudo de sociólogo francês Pierre Bourdieu, indicando a trajetória desta instituição consagradas como lugar para guarda, preservação, pesquisa e transferência de informações sobre os objetos em sua salvaguarda, que são registros materiais e imateriais da produção humana, e que funcionam como legitimadores de uma cultura e do reconhecimento de uma obra/artista pela sociedade, para quem, ainda, o objeto enquanto representação humana (e também seu processo) tornam sociedade, memória e percepção cultural inseparáveis. Bourdieu aponta “museus, sociedades eruditas e sistema de ensino como instâncias mais ou menos institucionalizadas capazes de consagrar em suas sanções simbólicas um gênero de obras e um tipo de homem cultivado”. Logo, o sistema de ensino e de cultura legitimam certos “produtos materializados” da produção humana como obras de arte. (Bourdieu, 2003, p. 115)

No segundo capítulo serão tratadas questões sobre o uso da imagem em nosso dia a dia. As modificações advindas dos desenvolvimentos tecnológicos a partir do século XIX que modificaram a maneira como percebemos e capturamos imagens em nosso dia a dia e na forma como a memória preserva estas imagens atualmente. Aqui enfocaremos o pensamento de Erwin Panofsky, que fez a separação entre dois tipos de leituras de obras de arte, a *Iconografia* e *Iconologia*, uma vez que a diferença na leitura de obras

O segundo tema será sobre a Arte, seu desenvolvimento na história e sobre a história da Arte-educação no Brasil.

No terceiro capítulo trataremos das formas de Arte e seu desenvolvimento ao longo dos tempos, traçando um panorama sobre as principais descobertas tecnológicas que viriam modificar os rumos da arte, no Brasil e no exterior. A arte é então a necessidade de expressar através de imagens momentos, lugares, emoções, o belo, com a finalidade de eternizá-los; uma forma de capturar este momento e reproduzi-lo. Estas imagens podem ser individuais ou coletivas, representações de uma vivência solitária ou em grupos, atribuindo a ela associações mentais que servem para identificar este ou aquele objeto ou pessoa, atribuindo-lhe certo número de qualidades socioculturais. Fayga Ostrower, artista polonesa radicada no Brasil, que se dedicou ao ensino da arte indicava que “*A arte é uma linguagem do espaço, a linguagem de nós todos*” (Ostrower, 1998, p. 25) e é a partir do desenvolvimento do ser humano desde a infância que se configuram as relações com as noções de espaço, dimensões, distâncias, volumes que apresentam as experiências fundamentais de todos os seres humanos como as de identidade e de alteridade, e são estas noções algumas das que fundamentam a experiência artística, especialmente a experiência plástica.

Alçada no capítulo anterior, traçaremos no quarto capítulo uma trajetória pela história do Ensino da Arte, desde a idéia de uma funcionalidade de sua produção e seus ensinamentos, a perda de sua importância nas culturas clássicas e o crescente entendimento de sua importância enquanto ferramenta educativa/cultural nas culturas moderna e contemporânea. Aqui seremos embasados nas pesquisas da professora Ana Mae Barbosa. Primeira brasileira a pesquisar a arte-educação como campo específico na pedagogia da arte, a pesquisadora trata também da formação de projetos educativos em museus como importante setor no desenvolvimento artístico pedagógico como fonte de informação/construção do indivíduo.

O ensino da Arte fornece ao aluno subsídios para melhor compreensão do meio em que vive

e possibilidades de entendê-lo e participar:

- Análise crítica e interpretação do seu dia a dia;
- Autonomia intelectual;
- Compreensão da utilização de meios tecnológicos e do processo de domínio de técnicas manuais;
- Reconhecimento de questões sociais;
- Valorização de seu patrimônio cultural;
- Percepção da Arte e sua responsabilidade educativa.

No quarto capítulo trataremos sobre a Educação e sobre as relações obtidas com o uso dos vídeo-depoimentos-documentários em sala de aula, em Ciep no município de Nova Iguaçu.

No quinto capítulo faremos uma exposição desta troca de experiências na sala de aula, onde o uso de três vídeos (dois com longa e um com curta duração), com depoimentos de artistas brasileiros sobre sua produção material através de suas experiências – acervos imateriais – contribuíram para a troca durante as aulas da disciplina Arte no Ciep, no município de Nova Iguaçu, com uma turma de 6º e 7º anos e duas turmas de 8º e 9º anos.

Em Considerações Finais traçaremos um caminho das possibilidades que o uso de vídeos documentários em sala de aula pode proporcionar/proporcionou e como esta tecnologia pode possibilitar, na apreensão da palavra contada e de imagens, a transferência/troca de informações/memórias pessoais que auxiliam e corroboram experiências/vivências artísticas e como estas acrescentam na prática pedagógica na disciplina Arte.

# MUSEU

## 1. MUSEU – Espaço de Contemplação, Informação e Leitura

Não há como, em um trabalho que remete a importância dos museus enquanto agentes culturais e/ou educacionais, deixar de falar de *sua* própria história. Uma vez que é de História que vive este espaço dedicado à salvaguarda da memória, através de objetos, imagens e registros materiais ou imateriais da criação e percepção humana.

Originária do grego *mouseion*, a palavra museu teve seu significado modificado através dos tempos. Nas cidades gregas Atenas e Siracusa e na cidade egípcia Alexandria os museus eram então espaços cultuados.

(...) O *mouseion* era então esse local privilegiado, onde a mente repousava e onde o pensamento profundo e criativo, liberto dos problemas e aflições cotidianos, poderia se dedicar às artes e às ciências. As obras de arte expostas no *mouseion* existiam mais em função de agradar as divindades do que serem contempladas pelo homem. (SUANO, 1986, p. 10)

Templo das Musas, filhas de Zeus e Mnemosine (o Criador e a Divindade da Memória), as Musas eram detentoras da memória absoluta, tirocínio e inquietante imaginação, auxiliavam os homens com suas artes a esquecer a ansiedade e a tristeza.

(...) as cantoras divinas, cujo canto alegrava Zeus. Seriam, por ordem da dignidade, Calíope, detentora da poesia, Clio, da História, Polímnia, da pantomima, Euterpe da música, mas em algumas versões, da flauta, Terpsicore, da dança e da poesia musicada, Érato, da líria coral, Melpómene, da tragédia, Talia da comédia e Urânia, da astronomia e, em algumas versões, da matemática. (BITTENCOURT, 1996, p. 15)

Na sociedade, o registro do *gosto* pela arte e pelas coleções artísticas começou a se configurar, quando da abertura ao comércio romano, durante o período Helênico, na Grécia. Na Grécia antiga *mouseion* designava antes uma instituição filosófica, lugar de contemplação onde o pensamento, livre, poderia dedicar-se às artes e ciências. As obras recolhidas em seu interior tinham mais o objetivo de agradar às divindades do que servirem de contemplação para os homens. No Egito, sob Ptolomeu I (século III a.C.), a palavra indicava um local de discussão e ensino de todo o saber existente, aproximando-se do que hoje se entende por universidades. O *mouseion* de Alexandria abrigava esculturas, instrumentos cirúrgicos e astronômicos, pedras e minérios de terras distantes. Já em Roma, consolidou-se a idéia do colecionismo que proporcionava ao colecionador o *status* social de ser possuidor de uma biblioteca, pinacoteca e de obras de arte gregas e helênicas. Já em Roma a palavra *museum* era usada no sentido de um local para discussões filosóficas. Os romanos exibiam obras de arte e curiosidades em seus templos enquanto a aristocracia colecionava obras de arte e outros objetos provenientes de regiões por eles conquistadas.

Durante a Idade Média (por volta do século V ao XV) era a Igreja a principal colecionadora de obras de arte e objetos variados (apesar de haver registros de sua influência na produção artística até o século XVII na Europa e até XVIII no Brasil), até começarem a aparecer os colecionadores particulares. Durante o século XVII coleções formadas por toda a Europa receberam o nome de *Gabinetes de Curiosidades*, e continham objetos vindos das novas terras descobertas no mundo, gerando uma grande coleção de objetos sem relação entre si. Estas coleções já não pertenciam apenas a nobreza. Foi a partir da desta época, por volta de 1340, que a palavra caiu em desuso, não

havendo registro ou localização de nenhuma coleção conceituada sob a palavra museu.



FIGURA I

Por volta do início do século XV, ocorre a explosão dos chamados *Gabinetes de Curiosidades* e das coleções científicas. Muitos destes gabinetes eram conceituados sob a palavra “museus”, mas havia também espaços desse tipo denominados “theatrum” e “philotheca”. Eram espaços associados ao saber e à erudição, e também à reflexão e ao recolhimento. A disseminação da palavra Museu só ocorreria por volta do ano 1600, dispensando as instalações físicas, quando o naturalista Aldovrando de Bologna publicou o *Museum Metallicum*, especializado em assuntos de temas, seguido do alemão *Museum Museorum* – com enfoque em especiarias – e, em Londres por *Poetical Museum*, baseado em poemas e canções.

Até o século XVIII as publicações relacionadas às instituições museológicas eram pautadas como fantasiosas, curiosas, pitorescas e raras e, as poucas coleções, de particulares e galerias reais, eram visitadas por um público pré-estabelecido, como especialistas e estudiosos. Também durante o século XVIII os europeus testemunharam a cristalização da instituição museu em sua função social de exposição de objetos que documentassem o passado e presente, além de enaltecer a ciência e historiografias oficiais. Na Inglaterra, no mesmo período, foi inaugurado o primeiro museu público europeu: o *Ashmolean Museum*, em Oxford – que teve origem na doação da coleção de John Tradescin à Elias Ashmole, com a imposição de que esta se transformasse no Museu da Universidade de Oxford – e também o Museu Britânico, em Londres com a coleção de Sir Hans Sloane.

O Museu de Louvre, aberto em 1793 e disponível ao público, indiscriminadamente, três dias em cada dez, com o fim de educar a nação francesa nos valores clássicos da Grécia e de Roma e naquilo que representava sua herança contemporânea; o Louvre, além das coleções reais, foi enriquecido por material vindo de igrejas saqueadas pelos revolucionários e, mais tarde, pelos botins que Napoleão trazia de toda a Europa e até do Egito; o Museu dos Monumentos destinado a reconstruir o grande passado da França revolucionária e que privilegiou os frutos do neoclassicismo em detrimento do patrimônio herdado do período medieval. Isso é muito compreensível, pois o neoclassicismo e o imperialismo de Napoleão são fruto da mesma ideologia de uma França que se julgava herdeira de Grécia e Roma na hegemonia da Europa; o Museu de História Natural e o Museu de Arte e Ofícios, ambos voltados ao desenvolvimento do pensamento científico em função de suas realizações práticas. (SUANO,1986, p. 28)

Ainda nestes dois séculos, os antigos conceitos depositados sobre museus eram espelhados em seus cotidianos, pois eram, quase sempre, espaços para exibição do colecionismo particular, espécie de modismo que propiciava ao homem/colecionador prestígio diante a sociedade em que fazia parte, tendo o museu, até a segunda metade do século XVIII, a função de atender às necessidades da burguesia de estabelecer-se como classe dirigente.

Não havia lugar para o povo. O núcleo formador dos museus, ainda neste século, era da burguesia interessada em manipular o patrimônio e suas idéias. Contudo na virada do século XVIII para XIX, assembleias revolucionárias na Europa propuseram junto a uma Convenção Nacional, em 1792, a criação de quatro grandes museus com função de educar e politizar os visitantes e foi apenas com a Revolução Francesa que os museus seriam abertos ao público e, a partir daí, proporcionando o surgimento dos grandes museus nacionais voltados para a educação do povo. O primeiro museu dedicado apenas à arte foi o Museu Metropolitano de Arte, fundado em Nova Iorque, Estados Unidos, em 1870.

Os museus são classificados de acordo com seus acervos. Podem ser Tradicionais Ortodoxos (voltados para a questão acadêmica e com roteiro de visitação pré-definido pela instituição com ênfase no objeto exposto – fazem parte deste modelo a maioria das instituições no Brasil e exterior, Museus de Arte, Museus Históricos), Tradicionais Interativos-Exploratórios (quando a exposição só se realiza com a participação do visitante – integram este modelo os museus científicos e de tecnologia), de Coleções Vivas (zoológicos, jardins botânicos), Ecomuseus e de Território (que abrangem não todo o entorno do local musealizado, suas tradições e características), Parques Nacionais (com a função de preservação de registros humanos na natureza), Cidades Monumentos e Museus Virtuais. Para esta pesquisa daremos ênfase aos museus do tipo Tradicionais com acervos de coleções artísticas.

No Brasil foi D. João VI quem criou o primeiro museu, o Museu Imperial – após a República passou a chamar-se Museu Nacional – em 1818, com uma coleção de história natural. O Brasil apostou na criação do Museu Imperial ou Nacional como um pontapé histórico na trilha de uma incipiente e embrionária museologia. Expondo inicialmente obras de arte, um pequeno núcleo de história natural (a Coleção *Casa dos Pássaros*) o acervo era composto de objetos que foram doados por D. João VI quando do abandono de Portugal e foi, posteriormente, acrescido por significativa coleção de arqueologia clássica doada pela Imperatriz Teresa Cristina. Situado na Quinta da Boa Vista após a República, em 1892, onde permanece até hoje, o museu é vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 1946. Inúmeros museus foram criados ainda no final do século XIX, mas a maioria dos demais museus brasileiros tem início a partir dos anos 30 e 40 sempre com iniciativas oficiais. É ínfima, contudo, a presença de museus particulares em âmbito nacional.

Embora também tivessem importantes museus de história natural na Europa, os grandes museus nacionais não eram aqueles que mostravam a fauna e a flora de cada nação, mas as riquezas culturais de cada Império. (SANTOS, 2004, p. 56)

O Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), primeiro e mais importante museu de arte no Brasil – que abriga principalmente representativo acervo da produção artística do século XIX – foi criado em 1937 (pelo Decreto-Lei nº 378) por iniciativa do ministro Gustavo Capanema e inaugurado em 1938 por Getúlio Vargas, tendo como raiz embrionária a Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) – antiga Academia Imperial de Belas Artes – e ocupa desde então o prédio em estilo eclético localizado na Avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro.

Os museus na América Latina tinham em sua gênese, mais do que apresentar as produções de artistas sobre sua cultura e de sua arqueologia, uma tendência em valorizar aspectos nacionais de sua produção que oferecessem uma ruptura com a hegemonia dos países aos quais haviam se declarado independentes e a função de celebrar a importância e glória de suas culturas; especificamente no Brasil, os museus tinham ainda um forte viés acadêmico que se mostrava maior

do que a preocupação com o *grande público*.

Sob a orientação de Gustavo Barroso foi fundado o Museu Histórico Nacional (MHN), em 1922, no Rio de Janeiro. Localizado na Praça Marechal Âncora sua museografia foi configurada na relação entre nação e identidade e seu caráter absolutamente elitista, principalmente pautado na história de militar do Brasil forte tendência presente no pensamento museológico de Barroso, iria nortear o afastamento da população da instituição Museu no Brasil, em função do não (re)conhecimento da representação de sua história.

Em se tratando de Museus de Arte, o Brasil foi o primeiro país da América Latina a possuir museus que valorizassem a arte nacional, além de fecunda produção de Bienais de Arte, que uniam produções nacionais e de outros países – que se estendem até o presente momento e que são atualmente realizadas na cidade de São Paulo, movimentando todo o eixo artístico nacional e estrangeiro. Dentre os museus mais representativos deste período é importante destacar o MASP (Museu de Arte de São Paulo) fundado em 1937, o MAM/SP (Museu de Arte Moderna de São Paulo) fundado em 1947 e o MAM/RJ (Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro) fundado em 1948. Estes museus contaram também com grande apoio de instituições privadas para a formação de seus acervos, seja através de aquisição e/ou doações de grandes colecionadores.

Considerado como local de preservação (através da documentação e da conservação), pesquisa (pelo levantamento de informações referentes ao objeto) e exposição (transmissão das informações adquiridas) dos objetos sob seu acervo, os museus deixaram de ser meros depósitos de objetos para tornarem-se propagadores de conhecimento e reflexo da cultura de um povo. Grandes foram as mudanças ocorridas neste contexto, os museus deixaram de ser apenas de caráter tradicional para abrigarem coleções de todos os tipos: de ciência, artes, interativas, entre outras. Estas novas formas de apresentação de objetos levaram os museus a terem de adequar-se às novas manifestações artísticas.

Importante apontar que a partir de 1946 houve a criação de órgãos que regulamentassem e regulassem as práticas desenvolvidas por profissionais em museus, como o ICOM (Conselho Internacional de Museus), que mantém relações com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e o ICOFOM (The International Council of Museums), para que estas instituições deixassem de ser depósitos e apresentarem seu caráter de proteção e salvaguarda da memória. De acordo com o ICOM:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seu meio ambiente. (Estatutos do ICOM, 1974, art.3 §.1)

O museu defrontou-se com novos dilemas na arte. A integração com as redes de comunicação provocou profundo impacto em sua organização. Ao invés de produzir objetos, os artistas procuraram inserir-se nas dinâmicas sociais existentes. A ênfase estava no processo. Era o momento de examinar o museu como um local de multiplicidade de culturas, que por definição tem o objetivo de conservar e transmitir conhecimento nele acumulados apresentando o processo de mudanças ocorridas e, neste conceito analisando as perspectivas propostas pelos novos pensamentos advindos dos desenvolvimentos tecnológicos. O museu seria então o local de manifestação de idéias e fragmentos de memória, que podem existir em qualquer lugar ou espaço, perpetuando assim o conhecimento através da palavra ou de materiais que remetam a uma memória coletiva.

A relação homem, natureza e tecnologia tornou-se ponto base para a evolução dos museus, pois é a partir deste processo que se dá a formação do que se designa *cultura*. A preservação de informações geradoras deste processo acarretam no conhecimento cultural, e sua sobrevivência é qualificada como Memória. As diferentes maneiras de interpretar estes conhecimentos remetem à recuperação de informações e apresentam as diversas fases da evolução do homem na sociedade.

Assim, o museu tem a característica de se libertar de espaços, a pluralidade de apresentar formas variadas no tempo e espaço e a potencialidade de ser uma agência produtora de conhecimento. Santos analisa que a dificuldade da população em frequentar os museus brasileiros se dá, principalmente por questões sociais no país:

No Brasil, onde a desigualdade social atinge níveis muito superiores, os museus enfrentam, entretanto, um duplo desafio: ao se abrirem a uma participação maior do público necessitam trabalhar não só com a diversidade cultural do país, respeitando as diversas gramáticas locais, a partir da contribuição de tecnologias e abordagens desenvolvidas na esfera transnacional, mas também com problemas de distribuição de renda e poder, responsáveis pela exclusão de grande parte da população das arenas culturais. Será a partir da capacidade de resposta a questões que surgem do entrelaçamento entre especificidades locais e estruturas e processos mais amplos, portanto, que poderemos esperar uma renovação das instituições que se voltam para a preservação do patrimônio cultural do país. (SANTOS, 2004, p. 69)

Os museus de arte, tem como característica principal sua arquitetura monumental (para se chegar às salas de exposições em geral o visitante tem que adentrar por uma espécie de portal, passar por imensas escadarias ou rampas em mármore, ladeadas por grandes esculturas de animais, tendo bem definido durante todo o percurso os limites de sua presença, seja por cordas seja mais modernamente por faixas pintadas no chão.

Esta “obrigatoriedade” de opulência dos museus de arte advém do século XIX, quando as elites culturais entendiam que além de salvaguardar os objetos da criação humana estes espaços deveriam eles mesmos serem um deleite para o olhar, preparando o visitante para a apreciação das obras ali contidas. Germain Bazin, curador do Louvre, por exemplo, escreveu que “um museu de arte é “um templo onde o Tempo parece suspenso”; o visitante entra com esperança de encontrar um daquelas “epifanias culturais momentâneas” que dão a ele “a ilusão de conhecer intuitivamente sua essência e suas forças.” (DUNCAN, 1998, p. 123)

Há grande diferença entre a arte que é produzida atualmente (através dos produtos da tecnologia) e a primeira revolução da modernidade, das vanguardas do fim do século XIX e início do século XX. Enquanto as últimas atuavam ao nível de uma pequena elite cultural, constituindo um segmento mais ou menos autônomo dentro da sociedade, com sua própria economia e seus valores particulares mantendo o restante da sociedade indiferente às suas conquistas, a arte produzida no auge da inserção das mídias e da tecnologia coloca o artista no meio da questão do poder ao mesmo tempo que afetam diretamente os modos de produzir e consumir, de comunicar e controlar a sociedade. Entretanto estas novas aplicações da arte, longe de se confinarem apenas em museus e galerias, entrarão em todos os lugares.

Durante praticamente todo o século XIX e início do XX os museus de arte estiveram envoltos em uma áurea de mistério através da presença daqueles testemunhos da produção humana que dariam ao seu visitante a maravilhosa experiência de entrar em contato com a “cultura” européia ou americana. “De acordo com Benjamin Ives Gilman, – no *Museum Ideals of Purpose and Method* – obras de arte, uma vez postas no museu, têm apenas um propósito: de serem olhados como objetos belos. A primeira obrigação do museu de arte é o de apresentar obras de arte justamente como isso, como objetos de contemplação estética e não como ilustração de histórica ou arqueológica.” (DUNCAN, 1998, p. 128). Partindo deste pressuposto é muito comum o registro da frequência aos grande museus de artistas (famosos ou não) como prática de observação das *grandes obras* da humanidade na tentativa de captar esta *revelação espiritual* proposta pelos museus de arte. Ainda segundo Germain esta observação iguala-se às “conversações sagradas” descritas nos altares da Renascença italiana — imagens nas quais santos que viveram em séculos distintos miraculosamente se reúnem em um espaço imaginário único e juntos contemplam a Madonna”.



(ibidem, 1998, p. 128).

Esta proposta ritualística dos museus de arte iria perdurar até meados do século XX, quando começar a ocorrer a espetacularização da cultura (conceito proposto por Guy Debord na obra *A sociedade do espetáculo* (1997)) quando há uma invasão da cultura produzidas para as massas e um *fetichismo* impregnado nos objetos artefatos que valoravam a criação de instituições para valorização das cidades e da cultura de sua população, bem como na negociação de imagens através de produtos negociáveis (miniaturas, reproduções, etc). Estas instituições foram fortemente patrocinadas por setores privados (empresas e/ou colecionadores). Muitas destas instituições, também no Brasil, passaram a unir aspectos educativos (com a criação de projetos educativos) bem como serem pólos para a realização de seminários e curso voltados à interpretação e produção da arte moderna/contemporânea, *Conversas com Artistas* (encontros realizados pelas instituições a propósito de exposições que estejam ocorrendo trazendo o artista para o centro do debate com visitantes e pesquisadores), reforçando também o caráter acadêmico que estas instituições propunham no começo do século com a vinda da Missão Francesa e a criação da Escola de Belas Artes.

Data dos anos 50 a crescente mudança ocorrida na arte (contemporânea) e em sua configuração, exigindo das instituições nova dinâmica na maneira de expor obras e receber públicos. Os anos 60 e 70, pautados em uma arte política e enfatizando a participação do público, foram um período de produção de obras sobre diferentes suportes antes nunca expostos em museus, instituições despreparadas para a recepção destas *obras/objetos*. Neste contexto é importante perceber que os museus adequaram-se às transformações geradas pelos avanços tecnológicos, portando-se como um local destinado a guardar a memória da produção cultural mais recente, dessa produção não mais industrial (no sentido histórico do termo), mas baseada em processos tecnológicos.

Em um trabalho na revista *Ars*, intitulado “*À margem*”, o crítico de arte italiano Lorenzo Mammi trata da questão do museu como caixa branca que foi elevado ao máximo após o movimento chamado *Expressionismo Abstrato*, surgido nos Estados Unidos, em função de movimentos como a Pop Art.

Foi na época da Pop e do Minimalismo que o cubo branco da galeria alcançou o máximo de seu poder, justamente porque foi nesse período que o estatuto da obra de arte enquanto objeto especial começou a ser questionado. A aura já não emana naturalmente do objeto - não exclusivamente pelo menos. Depende de uma série de operações, entre as quais uma das mais importantes é a colocação num espaço destinado institucionalmente à arte. (Mammi, 2004, p. 91)

Nos anos 80, no Brasil, houve uma grande disseminação de galerias de arte, principalmente na cidade de São Paulo, que presenciaram a volta à arte figurativa, que fez crescer também o mercado de arte brasileiro e valorizou o artista nacional no país e no exterior. Este crescente mercado possibilitou uma nova visão do artista e também modificou o perfil do colecionador (do Gabinete de Curiosidades) para o de colecionador no sentido mercantil do termo, tornando a obra de arte uma mercadoria, valorizada mais por seu lucro do que sua qualidade e tornando os Museus espaços de legitimação da importância da obra/artista, sancionadas por sua participação/presença em seus acervos institucionalizados, tido como representativo da cultura de um povo/nação. Ter uma obra no acervo de um Museu passou a significar/demonstrar sua importância na produção cultural e artística de um país.

Em uma época em que as facilidades de reprodução técnica das mensagens audiovisuais possibilitam mudar substancialmente os conceitos de documento e acervo, onde um arquivo de reproduções fotográficas pode conter uma quantidade de imagens da história da arte maior que qualquer acervo de museu, ou que uma coleção de fitas de vídeo pode possuir um acervo de imagens gigante, é crucial a questão do objeto único, pensamento ligado às artes artesanais,

relacionada às formas industriais de produção.

É essa exigência de comunicabilidade que torna a arte comercial mais vital do que a não-comercial e, portanto, muito mais afetiva para melhor ou para pior. O produto comercial tanto pode educar como perverter o público em geral, permitindo que este - ou antes, a idéia que se tem deste - venha a educar-se ou perverter-se. (PANOFSKY apud LIMA, 2000, p.362)

No caso das artes industriais como a fotografia, o cinema, as artes gráficas, a televisão, a possibilidade técnica de reprodução é quase uma condição própria da produção, entretanto o que se guarda em algum lugar não é mais *o original*, mas uma cópia técnica, um modelo de onde sairão outras tantas cópias que serão destinadas ao consumo das massas.

Os museus passivos hoje já não encontram espaço nesta sociedade em crescente evolução de mudanças. Mas do que local de guarda e armazenamento é o espaço destinado à educação e ao pensamento crítico de um público participativo, para o pensar sobre a produção efêmera transformada em objetos que abriga sob sua égide.

## 2. A IMAGEM E SUAS LEITURAS

Para um entendimento da imagem é preciso perceber seus usos. No princípio (durante a Antiguidade Romana) estavam associadas ao culto religioso, sendo sua origem no latim *imago* que designa a máscara mortuária usada nos funerais, estando vinculada à imagem do espectro ou a alma do morto, não só da morte mas de todo o ritual funerário; está também inserida na reflexão filosófica desde a Antiguidade, principalmente em Platão e Aristóteles, onde é evocado não só seu caráter imitador como sua função educativa, que desvia da verdade e/ou leva ao conhecimento.

Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com o que representa. Visualmente imitadora, pode enganar ou educar. Reflexo, pode levar ao conhecimento. A Sobrevivência, o Sagrado, a Morte, o Saber, a Verdade, a Arte, se tivermos um mínimo de memória, são os campos a que o simples termo 'imagem' nos vincula. Conscientes ou não, essa maneira complexa, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, vinculada a todos os nossos grandes mitos. (JOLY, 1996, p. 19)

Contemporaneamente o uso da palavra imagem está associado à mídia (principalmente a televisão, mas também a jornais, revistas, cinema, *out-doors*, cartazes entre outros – e a todos os meios utilizados pela publicidade). Com o cinema e a televisão surge uma nova maneira de contemplação de imagens: o movimento. Mas há também as imagens fotográficas e as geradas através de recursos do computador. O uso da imagem remete aos vestígios visuais deixados pelos antepassados como forma de representação de sua existência no mundo.

Muitas são as utilizações do uso da imagem que podem ter fins de comunicação, religião, de celebração da beleza, entre outras. A arte enquadra-se na necessidade de expressar através de imagens momentos, lugares, emoções, o belo, com a finalidade de eternizá-los; uma forma de capturar este momento, reproduzi-lo. Estas imagens podem ser individuais ou coletivas, representação de uma vivência solitária ou coletiva, atribuindo a ela associações mentais que servem para identificar este ou aquele objeto, lugar, pessoa, atribuindo-lhe certo número de qualidades socioculturais.

Em geral, a documentação visual, é considerada como um registro imparcial, uma cópia ou espelho da realidade, a maior representante de um fazer técnico que privilegia a *realidade* e a *verdade*. Tanto no campo acadêmico quanto entre os profissionais é notada uma predisposição em tratá-la uma imagem automática que quanto mais pura, ou seja, sem interferências de ordem criativa e interpretativa, melhor seu estatuto de registro visual do mundo.

A imagem significa, ao mesmo tempo, o olhar do criador e o olhar do espectador, e a interpretação é a resultante desta interdependência, ou desta ambigüidade de olhares, associada ou não a um terceiro olhar que busca compreender os mecanismos sociais que destroem e reconstróem informações transmitidas pelo intercruzamento dos diversos olhares. (KOURY, 1998, p. 36)

A imagem tende a apelar a uma presença. Em um mundo físico percebido através dos olhos, serve para recriar o mistério por meio de outra representação, deslocando paisagens, pessoas e até mesmo percepções de seu tempo real. Guarda-se imagens de entes queridos, ídolos, santos, objetos de desejo; recorre-se à elas para fazer presente algo ou alguém que está ausente. A imagem funciona como uma forma de auto-afirmação, de conhecimento, de identidade, como uma fonte geradora de reflexão psicológica.

Imagens podem estar tanto no campo da consciência humana (obras de arte como pinturas, esculturas, fotografias, desenhos), quanto no campo mental (dos sonhos, evasões, delírios e devaneios). Podem também nos levar a passear por tempos/espacos diferentes e ao mesmo tempo, como no caso do cinema e da literatura. “As imagens mentais, seja como idéias ou modelos (desde Platão) ou como sonhos (desde Freud), podem, pelo menos quase sempre, no Ocidente, ser valorizadas positivamente, já que elas, segundo seus apologistas, são a essência das coisas, do pensamento ou até mesmo da aproximação de Deus”. (SANTAELLA, 1998, p. 36-37)

O tempo imagético recompõe o tempo da memória, alheio ao tempo cronológico. São instantâneos arbitrários que se ligam pelo esquecimento, já que é este quem impossibilita a ligação ao momento presente, é a lembrança de sentimentos e percepções quem lhe dá novas perspectivas. Em um mundo repleto de renovações e transformações as lembranças tendem a se transformar e a imagem retém e remete à momentos, gestos, palavras, que apesar de não terem relação com ela propriamente, têm em comum o momento, a época em que o registro foi feito. A imagem, escondida e depois revelada por novas lembranças ou pela memória alheia, passa de invisível a visível.

As imagens obtidas através da televisão e da fotografia são imagens de imitação, que tem por finalidade imitar com tanta perfeição que acabam por gerar a ilusão de realidade. A fotografia e o vídeo, por exemplo, podem ser considerados mais confiáveis por serem registros obtidos pelos seus correspondentes reais. Em geral elaboradas para servirem como um espelho (*speculum*), como um reflexo do real imediato, as imagens tendem a ser consideradas substitutas da própria realidade, porém elas instauram uma nova percepção deste real. Contudo, as imagens são apenas evidências documentais, simbolizações históricas e sociais que projetam a imagem de um sujeito sobre um objeto e que necessita de atribuições simbólicas, mesmo as que mostram a *realidade* ou as que apresentam a reprodução *fiel* da mesma. Deste modo, manifesta-se tanto na forma de apreensão considerada realista (como a fotografia) ou como produção reconhecida como expressão da perda do contato com o real (como a televisão). A imagem nunca é o objeto, mas o desejo de alguém que se manifesta sobre a percepção deste objeto, a tentativa de atribuir sentido a partir de imagens significantes.

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de signos equivale [...] a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro. (JOLY, 1996, p. 55)

Possuindo função informativa (ou referencial), a imagem também pode ser um instrumento de conhecimento pois fornece informações sobre objetos, lugares, pessoas, através de formas visuais, e possibilita a interpretação destas e assim produz a compreensão da mensagem, de comunicação e forma de expressão apresentada.

A semiótica da imagem artística, conforme definida por seu idealizador Erwin Panofsky – que começa a trabalhar o tema a partir de um ensaio de 1930 em oposição ao pensamento de Wolflin – é uma “*hermenêutica das artes plásticas*” e o autor distingue duas formas de leituras da imagem: a ICONOLOGIA, que está na ordem da interpretação da obra (que reporta-se ao significado intrínseco que constitui o mundo dos valores simbólicos) e a ICONOGRAFIA, que implica em um método descritivo (que refere-se ao “significado da obra de arte enquanto oposto à sua forma”) como dois estágios sucessivos na interpretação da arte.” (SANTAELLA, 1998, p. 98).

Alguns pesquisadores investiram na produção de estudos sobre a leitura de obras de arte, sendo relevante apontar a interpretação do próprio Panofsky sobre a pintura *O Casal Arnolfini*, obra de 1434, do pintor flamengo Jan van Eyck (Anexo D)<sup>1</sup> e a leitura da obra *As Meninas (ou A Família de Filipe IV)*, obra de 1656 do artista espanhol Diego Velásquez proposta por Michel Foucault

1 Panofsky, Erwin and Robertson, Martin. “Jan van Eyck’s Arnolfini Portrait”. The Burlington Magazine for Connoisseurs 65, no. 381 (December 1934), pg. 296-297.

(Anexo II)<sup>2</sup> na obra *As Palavras e as Coisas*:

Talvez haja, neste quadro de Velásquez, como que a representação da representação clássica e a definição do espaço que ela abre. Com efeito, ela intenta representar-se a si mesma em todos os seus elementos, com suas imagens, os olhares aos quais ela se oferece, os rostos que torna visíveis, os gestos que a fazem nascer. Mas aí, nessa dispersão que ela reúne e exhibe em conjunto, por todas as partes um vazio essencial é imperiosamente indicado: o desaparecimento necessário daquilo que a funda — daquele a quem ela se assemelha e daquele a cujos olhos ela não passa de semelhança. Esse sujeito mesmo — que é o mesmo — foi elidido. E livre, enfim, dessa relação que a acorrentava, a representação pode se dar como pura representação. (FOUCAULT, 1999, p. 20-21)

Para Panofsky, neste contexto a arte é entendida, então, como uma tarefa intelectual, como uma forma de conhecimento e, esta nova Teoria da Arte ou Estética será mantida à medida que será valorizada a questão do sujeito frente ao que reproduz da natureza, sua imaginação e capacidade de apreensão do seu redor, donde surge a questão de que a arte deveria “explicar-se diretamente em face da realidade, imitando-a, mas também a corrigindo” (1934, pág. 48), esta nova apreensão da atividade artística viria a apresentar dicotomia no pensamento científico da teoria:

(...) se achassem dissociados os dois componentes da criação artística: problema das relações entre o eu e o mundo, a espontaneidade e a receptividade, o dado material e a atividade formal, em suma, o que qualificaremos de “problema sujeito-objeto. (ibidem, pág. 49)

Panofsky ressalta ainda que está intrínseca à obra de arte uma “intenção”, no sentido da escolástica. “No interior da classe dos objetos elaborados, definidos em oposição aos objetos naturais, a classe dos objetos de arte seria definida pelo fato de que exige uma percepção guiada por uma intenção propriamente estética, ou seja, percepção de uma forma muito mais do que sua função” (BOURDIEU, 1997, p. 270). Ainda sobre o autor Bourdieu aponta:

A distinção entre as obras de arte e os demais objetos elaborados e a definição (dele indissociável) da maneira propriamente estética de abordar os objetos socialmente designados como obras de arte, vale dizer, objetos que exigem e merecem ser abordados segundo uma intenção propriamente estética, capaz de reconhecê-los e constituí-los enquanto obras de arte, impõe-se com a necessidade arbitrária de fatos normativos, cujo contrário não é contraditório mas simplesmente impossível ou improvável. (idem, p. 21)

Ao pintor caberia a responsabilidade de escolher, na diversidade dos objetos da natureza, (além de criar ele deveria ter o espírito crítico de escolher o mais belo) de maneira a suplantar a verdade simplória e alcançar o Belo.

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas - , atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (...) conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001, p. 27)

---

2 Foucault, Michel. “As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas”. São Paulo: Martins Fontes, 1999, pg. 3- 21.

**ARTE**

### 3. A ARTE E SUAS PREPOSIÇÕES

*A arte é também invenção.  
Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto,  
produção segundo regras dadas ou predispostas.  
Ela é um tal fazer que, quando faz, inventa o fazer e o modo de fazer.  
(Luigi Pareyson)*

Em sua origem e evolução, todas as formas de arte – a pintura, escultura, fotografia, cinema (inclusive o documentário) – revelam um processo idêntico ao desenvolvimento interno das suas sociedades.

Os primeiros registros artísticos surgiram no período paleolítico. Os artistas deste período compartilhavam de uma posição especial no grupo (OSINSKI, 2001, p. 12). Acreditava-se que os desenhos produzidos, ainda neste período foram capazes de proporcionar comida e sobrevivência ao povo. Provavelmente por estes desenhos já serem uma forma de ensinamento ao representarem cenas do modo de caçar para conseguirem comida sem que houvesse muitas perdas no grupo – há registros de imagens de praticamente todos os animais caçados na época: bisontes, cervos, touros, como também das armas utilizadas: lanças, pedras, hastes, dardos. Nestes desenhos há representações da vida *social* e de colheitas. Para Fischer “nos alvares da humanidade a arte era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência” (1979, p. 45). Muitas destas imagens ainda estão preservadas nas cavernas de Altamira (Espanha), Lascaux (França) e no Piauí. Estes trabalhos, por terem alto grau de elaboração, levam a acreditar que são resultam de um longo processo de tentativas, experiências, desenvolvimento de habilidades e aprendizagem, encontradas apenas com a prática intensa e constante corroborando a idéia da existência de “escolas de artes”.



FIGURA II

Com a sedentarização do homem em função do desenvolvimento de técnicas de agricultura, caça e pesca e o início da utilização da fala, por volta do período Neolítico, o prestígio dos *artistas* caiu em depreciação, uma vez que os desenhos produzidos já não possuíam seu caráter sagrado e haviam outras formas de comunicação. Os desenhos agora serviam para embelezamento de utensílios domésticos podendo ser feitos por homens e mulheres em seus momentos de descanso. O artista torna-se um *trabalhador*. Ao final do período neolítico ocorre o desprestígio do trabalho manual e conseqüentemente do artista artesão.

Este mesmo olhar de desvalorização do trabalho manual da pintura e escultura perpassará a outras civilizações – no Egito, primeira civilização a desenvolver um tipo de escrita, foi a literatura que encontrou algum reconhecimento; na Grécia antiga este reconhecimento atingiu considerável importância. Durante períodos como o de domínio da cultura egípcia apenas os faraós empregavam

artistas para realização de obras, predominantemente máscaras mortuárias (arte de maior volume no período em função do culto à vida *post-mortem*) e de esculturas. Apesar do pouco prestígio, a pintura egípcia atingiu grande desenvolvimento técnico. Nos palácios ficavam localizadas as oficinas artísticas, com objetivo de funcionarem como escolas para artistas onde o ensino era pautado principalmente na tradição e na transferência acadêmica e formalista, ancorados em rígidas regras e modelos uniformes. Arnold Hauser, pesquisador da história da arte, exemplifica que nestas oficinas haviam moldes de obras em todas as fases da produção “para mostrar aos alunos o desenvolvimento de uma obra de arte” (1972, p. 33). Foi ainda no período de domínio da civilização egípcia que os artistas voltaram a ter posição de destaque na sociedade, mesmo que de forma gradual.

A cultura grega, entretanto depreciou o artista por entender que o trabalho manual não poderia ser comparado à atividade intelectual. Há neste período a grande contradição da criação artística: os gregos eram, dentre as chamadas *Antigas Civilizações*, os maiores admiradores de obras de arte, principalmente esculturas.

O retorno à valorização da criação artística deu-se apenas a partir da dominação da cultural greco-romana. Os romanos davam muita importância ao intelectual, mas valorizavam também sua união com trabalho manual. O ensino das formas artísticas era passada, nesta época, de maneira informal: conhecimento de pai para filho; aqueles que não tivessem filhos poderiam ensinar aos filhos dos amigos ou aos escravos que possuísse. “Os aprendizes escravos trabalhavam lado a lado com os filhos e parentes de um mestre artesão” (Feldman apud OSINSKI, 2001, p. 16). Os trabalhos produzidos representavam o padrão de criação da oficina; não era permitida a expressão de sentimentos pessoais.

Foi com a arte românica (entre os séculos XI e XII) que as civilizações antigas passaram a testemunhar a gradual ascensão do artista e de suas obras. Os artistas começam a ser reconhecidos e seus trabalhos valorizados e disputados.

Com a invenção da impressão com tipos móveis (tipografia) por Johannes Gutenberg em 1439 a necessidade de ilustração das páginas proporcionou um novo campo de produção para a arte e sua relação com a imagem-texto, principalmente com *Didática Magna*, do tcheco Jan Amos Komensky (*John Amos Comenius 1592-1670*), primeiro educador a unir os sentidos no processo educativo para “Ensinar Tudo a Todos”:

Para aprender tudo com mais facilidade deve-se utilizar o maior número de sentidos. (...) Devem estar juntos sempre o ouvido com a vista e a língua com a mão. Não somente para recitar aquilo que se deve saber para que os ouvidos o recolham, mas desenhando-o também para que se imprima na imaginação pelos olhos. Tudo que aprendam, saibam expressá-lo com a língua e representá-lo com a mão, de modo que não deixe nada sem que tenha impressionado suficientemente os ouvidos, os olhos, entendimento e memória. Para este fim será bom que tudo que se costuma tratar na sala esteja nas paredes, quer sejam teoremas e regras, quer imagens ou emblemas da disciplina que se estuda. (COMENIUS, 2002, p. 54)

De suas pesquisas pedagógicas resultou a publicação: *Orbis pictus – o mundo em imagens (Orbis Sensualium Pictus - Visible World in Pictures)*, livro que unia imagens e textos, inclusive um atlas, para o ensino escolar.

É fundada, em Paris, a “*Académie de Peinture, de Sculpture et Gravure*”, em 1648. As conseqüências da implementação deste programa de incentivo à arte resultou em um aumento da circulação monetária, aumento de fluxo de visitantes estrangeiros e aumento da exportação de produtos do país que a incentivara. Isso talvez explique o fato de que em 1720 existirem cerca de dezenove academias em toda a Europa, das quais, no entanto, só três ou quatro realmente serem consideradas academias: em Paris e Roma, e em Florença e Bolonha. As academias *reais* eram instituições que serviam à produção artística para o rei e a corte, tendo rígidos métodos de



aprendizagem e reprodução tradicionais, que levaram ao entendimento de que a arte acadêmica é inflexível e sem criatividade. “De um modo geral, as academias continuaram sendo instituições caracterizadas pelo distanciamento em relação à vida e pela oposição ao progresso”. (PEVSNER, 2005, p. 109), mantendo esta imagem de elitismo e antiguidade até o começo do século XIX.



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Figura III

O período medieval foi particularmente difícil para a criação artística, pois além do predomínio da Igreja e de sua filosofia como padrão para expressão, os patrocinadores das obras artísticas deixaram de serem os ricos comerciantes e a aristocracia e tornou a Igreja a grande mecenas, através de bispos e Papas. As oficinas passaram a ser desenvolvidas nos mosteiros e o tipo de arte vigente era através de iluminuras para ilustração de livros, quando também era suprimida a representação de expressividades.

Com o Renascimento, ou *Quattrocento*, há a re-valorização da arte e principalmente dos artistas. Seus ateliês começam a ser procurados por aprendizes tanto pela importância dos mestres enquanto professores quanto – e principalmente – por suas atuações como artistas: Michelangelo, Giotto e o próprio Leonardo da Vinci foram representativos neste período; “Antes de se tornarem aprendizes de um mestre, tinham que adquirir rudimentos de leitura, escrita e aritmética” (HAUSER, 1972, p. 322-323). É a partir de então que os conteúdos passaram a “permeiar, pela primeira vez na história, a sistemática de ensino da arte” (OSINSKI, 2001, p. 27). Sendo também deste período a criação e desenvolvimento das academias de arte, que proliferariam por toda a Europa e que iriam inclusive influenciar o ensino de arte no Brasil. Os temas humanistas do Renascimento estão mantidos até hoje: História, Matemática, Astronomia, entendendo o homem como princípio para toda a criatividade, produzindo sua imagem – seu corpo, seu espírito, seu ambiente – e fabricando instrumentos que o auxiliassem nesta descrição. É a época da disseminação das Academias, como cita Osinsky:

O termo Academia tem sua origem na Grécia antiga, denominando um parque situado no local que teria pertencido ao herói *Academus*. Esse parque era frequentemente utilizado por Platão e outros filósofos como local de ensinamento, o que fez com que a própria doutrina platônica passasse também a ser chamada de acadêmica. (2001, p. 31)

Por volta de 1800, com a ascensão das camadas burguesas em uma esfera antes apenas dominada pela aristocracia, com suas novas possibilidades econômicas tornou-se imperativo a necessidade de afirmação social. O uso de retratos para indivíduos de classes sociais ascendentes torna-se simbólico, pois se caracterizava como um *prestígio social*, caracterizando-se como uma

necessidade do homem, quando este percebe a possibilidade de perpetuar sua própria imagem. O retrato, que era na França, há muitos séculos, privilégio de poucos, com a fotografia acaba por democratizar-se e espalha-se entre o povo, influenciado pelas revoluções francesa e americana. Já na segunda metade do século XIX os métodos de representação visual passaram a ser desenvolvidos devido a grande procura por retratistas.

Antes da Revolução Francesa, ter um retrato já era moda. Com a ascensão da classe média houve a necessidade de desenvolvimento de técnicas para facilitar e agilizar o trabalho dos retratistas. Com uma ampla clientela burguesa o pintor retratista acaba por ter duas funções: imitar os pintores da corte e dar a burguesia retratos que se enquadrassem em seus recursos financeiros. Além disto havia a tendência em *falsificar* o rosto de forma a satisfazer as exigências de seus clientes e os fazerem parecer-se com a classe dominante. Nesta época era comum entre a aristocracia o uso de uma forma de retrato chamado *retrato-miniatura*, que eram usados em berloques, caixas de pó e continha o retrato da família, amigos, amantes, e acabou servindo bem a burguesia em seu culto de valorização do indivíduo. Entretanto após 1850 este tipo de trabalho artesanal acabou extinguindo-se em função do advento da fotografia.

Na época de Luís XV havia sido desenvolvido um outro processo para fazer retrato (utilizado desde o século XVIII), chamado *silhouette*. Este processo consistia em recortar em papel preto o perfil das pessoas, e recebeu este nome em homenagem ao seu inventor, o *Senhor de Silhouette*, então Ministro das Finanças da França. O recortador de silhueta foi utilizado até os tempos de Napoleão Bonaparte, e por ser rápido e barato também teve grande difusão já que não eram necessárias grandes habilidades ao profissional recortador, tal como era necessário ao pintor dos *retratos-miniatura*.

Outra invenção muito popular na França entre 1786 e 1830 era conhecida como o *Fisionotrafo*.<sup>3</sup>

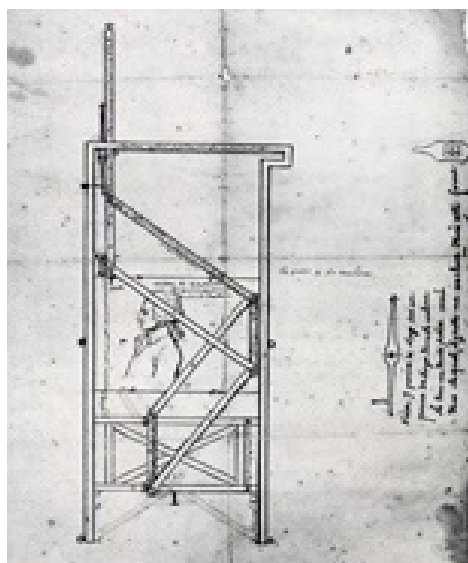


Figura IV



Figura V

Criado por Gilles-Louis Chrétien, um gravador que desenvolveu em 1786 um aparelho que unia as técnicas da gravura com a da *silhouette* usando o princípio do pantógrafo<sup>4</sup>. Chrétien usava um aparelho articulado que se deslocava horizontalmente, com um estilete seco eram feitos os contornos do desenho e depois era seguido por um estilete com tinta que reproduzia o desenho na

3 “O fisionotrafo de Gilles-Louis Cretien (1784), dispositivo de desenho pantográfico que delineava o contorno da sombra de um rosto de perfil em contra-luz, permitia obter uma silhueta com maior semelhança”. <http://cesarioalves.net/node/6637>, acesso em 07.abr. 2012.

4 Equipamento usado para reproduzir uma figura em seu tamanho natural ou em escala diferente do original. O significado da palavra é vinculado a essa propriedade de reprodução da mesma figura em tamanhos diferentes.

escala determinada. A posição do modelo em relação ao aparelho era que permitia a obtenção de uma imagem em qualquer tamanho.

No *retrato-miniatura* prevalecia a qualidade do pintor, mas no *fisionotroço* estas habilidades tornaram-se descartáveis, sendo necessária apenas técnica para movimentar o aparelho cuja exigência era a de seguir a sombra que o modelo fazia sobre o papel e depois transferi-la para a placa de metal. Por ser muito mais barato que o *retrato-miniatura* e por não exigir muito tempo para finalizar o trabalho este tipo de técnica foi logo adotado em Paris, sendo depois aprimorada, utilizando-se como suporte a madeira, o marfim e outros tipos de materiais.

Porém havia uma grande diferença entre o retrato feito por um pintor e um trabalho feito por meio de um *fisionotroço*. No *retrato-miniatura* era possível perceber diferenças estéticas já que para o pintor eram necessários vários dias para que o trabalho ficasse pronto. Por outro lado, no *fisionotroço* (que serviu mais como documento da evolução de técnicas) ao se reproduzir o perfil de um rosto havia pouca diferença entre os trabalhos apresentados, o que acabava por tirar a expressão individual de cada rosto. Considerado como o precursor da fotografia, o *fisionotroço* representa a transição entre o antigo e o moderno, já que em função dele atingiu-se maior quantidade de pessoas – porém não há registro deste tipo de trabalho nas classes mais pobres, sendo restrito à burguesia.

O início do processo fotográfico remonta ao século XII quando o filósofo e cientista inglês Roger Bacon descobriu a câmara escura, projetando assim imagens invertidas na parede oposta ao furo apesar de o primeiro registro que se tem conhecimento sobre o princípio da câmara fotográfica foi feito pelo artista Leonardo da Vinci (1452-1519) quando este relata que “*quando as imagens dos objetos iluminados penetram em um compartimento escuro através de um pequeno orifício e são refletidas sobre um papel branco, situado a certa distância, vêem-se no papel os objetos invertidos com as formas e cores ‘próprias’*”<sup>5</sup>; a este compartimento foi dado o nome de câmara escura, ou casa escura. Da Vinci usava este meio, o olho artificial (ou câmara escura), em suas pinturas quando projetava imagens sobre a tela e depois as pintava.

A fotografia, como a conhecemos, seria criada em 1826 pelo físico francês Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833), que pertencia a uma família burguesa e intelectual, o que o possibilitou possuir meios para pesquisas. E foi a invenção da litografia, importada para a França em 1814 que deu a Niépce a oportunidade de desenvolver a fotografia. Após algumas tentativas de fazer a litografia e tendo dificuldades de encontrar as pedras usadas no processo ele teve a idéia de substituir as pedras por placas de metal e substituir o lápis usado no processo pela luz solar. Depois de muitas tentativas Niépce obteve, em 1826, o primeiro resultado positivo que consistia em fixar a imagem fotográfica em uma placa sensibilizada quimicamente e colocada em uma câmara escura com orifício para exposição à luz. Esse processo é conhecido como heliografia cuja técnica demorava horas para fixar as imagens. Com o aprimoramento da técnica Niépce conseguiu fazer a primeira fotografia retratando o quintal de sua casa em Chalon-sur-Saône.



Figura VI

5 Palavras de Leonardo da Vinci no “Codex Atlanticus”, hoje na Biblioteca Ambrosiana, em Milão.

Porém o processo utilizado por ele ainda era muito primitivo. Foi outro francês, o pintor Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851), que anteriormente inventara o *diorama*<sup>6</sup>, quem aperfeiçoou o processo descoberto por Niépce e o tornou acessível a todos. Niépce buscou por muito tempo financiadores para sua invenção, mas acabou morrendo na miséria.

Tudo o que ocorre para o progresso da civilização, para o bem-estar físico e moral do homem, deve ser objeto constante da solicitude de um governo esclarecido, à altura dos destinos que lhe são confiados; e aqueles que, por felizes esforços, dão sua contribuição para essa nobre tarefa, devem receber honráveis recompensas pelo seu sucesso.  
<[www.students.fct.unt.pt/nufoto/manual/historia.htm](http://www.students.fct.unt.pt/nufoto/manual/historia.htm)>

Este discurso foi proferido por Gay-Lussac quando apresentou na Câmara dos Pares um projeto de lei, que já havia sido apresentado à Câmara dos Deputados por François Arago, oferecendo ao inventor do daguerreótipo uma renda vitalícia de seis mil francos, e de quatro mil francos ao filho de Niépce; foi aprovado nas duas Câmaras. Desta forma o Estado francês adquiria a invenção e pode colocá-la gratuitamente a disposição do público.

A respeito desta descoberta François Arago defendeu:

Quando os inventores de um novo instrumento o aplicam à observação da natureza, o que eles esperam da descoberta é sempre uma pequena fração das descobertas sucessivas, em cuja origem está o instrumento. (ARAGO apud BENJAMIN, 1985, p. 93)

Em 1839 a invenção foi apresentada ao público na Academia das Ciências e era tão inovadora que a elite intelectual de Paris compareceu à Academia para presenciar a invenção, o que demonstrava o interesse da sociedade pela fotografia. Nas semanas que se seguiram Paris foi tomada pela febre da experimentação: era possível ver pelas ruas parisienses carregados com aparelhos que pesavam quase cem quilos buscando motivos para suas fotografias até a hora do sol se pôr (pois era a matéria-prima das experiências). Desde que a fotografia tornou-se de domínio público apareceram inventores que reclamavam para si o mérito da invenção, o que demonstra que outras experiências já vinham sendo feitas neste sentido.

A partir desse momento, a sociedade imunda precipitou-se, como um único Narciso, para contemplar sua imagem trivial no metal e uma loucura, um fanatismo extraordinário apoderou-se de todos aqueles novos adoradores do sol. (BAUDELAIRE apud FRÉUND, 1989, p. 38)

A invenção da fotografia foi na verdade a invenção do filme fotográfico e surgiu na época da industrialização, quando as pessoas estavam em lua-de-mel com a modernidade, quando as máquinas a vapor chegavam para facilitar e democratizar a vida através dos avanços que garantiam progresso e acessibilidade para todos de recursos antes só desfrutados por uma minoria, pois tornava tudo mais barato. Através do daguerreótipo era mais fácil obter-se imagens que retratassem o real por valores mais baixos e em menos tempo, sendo assim ficou conhecida como a *máquina de pintar*, em uma época que as máquinas eram adoradas. O desenvolvimento da indústria, concomitantemente ao aprimoramento da técnica fotográfica, transformou conceitos e valores, sobretudo da burguesia. Surge uma nova consciência da realidade e uma apreciação desconhecida da natureza. Exige-se exatidão científica e uma reprodução fiel da realidade em obras de arte, o que

<sup>6</sup> Espetáculo composto de enormes painéis translúcidos, pintados por intermédio da câmara escura, que produzia efeitos visuais (fusão, tridimensionalidade) através de iluminação controlada no verso destes painéis.

desperta interesse na fotografia, que reproduziria *fielmente* o real. A fotografia não teria chamado tanto atenção nos meios artísticos se não estivessem ocorrendo mudanças sociais que acabariam por gerar novas tendências na arte. Com a fotografia muitos trabalhos que antes eram feitos por pintores passaram a ser feitos por fotógrafos, acabando por ressaltar o caráter restrito da pintura, acessível apenas à elite.

Charles Baudelaire, um dos críticos mais radicais da fotografia, e que fazia questão de separá-la da pintura, afirmava a este respeito:

Estou convencido de que os progressos mal aplicados da fotografia contribuíram muito, como aliás todos os progressos puramente materiais, para o empobrecimento do gênio artístico francês, já tão raro [...]. Disso decorre que a indústria, ao irromper na arte, se torna sua inimiga mais mortal e que a confusão das funções impede que cada uma delas seja bem realizada [...]. Quando se permite que a fotografia substitua algumas das funções da arte, corre-se o risco de que ela logo a supere ou corrompa por inteiro graças à aliança natural que encontrará na idiotice da multidão. É portanto necessário que ela volte a seu verdadeiro dever, que é o de servir ciências e artes, mas de maneira bem humilde, como a tipografia e a estenografia, que não criam nem substituíram a literatura. [...] que seja finalmente a secretária e o caderno de notas de alguém que tenha necessidade em sua profissão de uma exatidão material absoluta, até aqui não existe nada melhor. Que salve do esquecimento as ruínas oscilantes, os livros, as estampas e os manuscritos que o tempo devora, [...] e que necessitam um lugar nos arquivos da memória, seremos gratos a ela e iremos aplaudi-la. Mas se lhe for permitido invadir o domínio do impalpável e do imaginário, tudo o que só é válido porque o homem lhe acrescenta a alma, que desgraça para nós. (BAUDELAIRE apud DUBOIS, 1994, p. 29)

O advento da fotografia sempre foi apresentado como responsável pelas experiências de pintores, usando manchas ou traços não lineares em seus trabalhos, para Argan “*a pintura, liberada da tarefa tradicional de ‘representar o verdadeiro’, tende a se colocar como pura pintura*” (1992, p. 78). A reação de rejeição não era total entre os artistas pois muitos viram na fotografia inúmeras possibilidades de desenvolvimento em seus trabalhos. O primeiro a perceber a grande influência desta técnica sobre a pintura foi o pintor Gustave Coubert (1818-1877), e são suas obras *O quebra-pedras* e *Um enterro em Ornans* que lançam, na pintura, o movimento realista. Coubert utilizava fotografias como base para suas pinturas. O realismo afastava o pintor dos salões dos museus em que eles iam apreciar obras de mestres que não se espelhavam na natureza, não valorizando o motivo apenas representado aquilo que viam, exigindo a mínima *presença* do pintor no trabalho, tal como o fotógrafo – já que este apenas corrige uma imagem, não a transforma. Este conceito, na pintura, foi radical, mas muito bem aceito pelo público.





Figura VII



Figura VIII

Este movimento, porém, passou a ser atacado pela elite da época, por considerarem que nada havia de revolucionário neste tipo de arte, pois ela acabava por ser uma cópia daquilo que a fotografia fazia. Afirmavam que o artista não era só o fazer, não era só pintar aquilo que se apresentava a sua frente, mas era transmitir o que estava sentindo e pensando (não apenas o real), mas emoções. A fotografia possibilitou ao artista voltar a trabalhar sua inspiração sem precisar representar o real, desvinculando a pintura da *obsessão da semelhança*. Para Baudelaire ela destinava-se “*a classe de espíritos não instruídos e obtusos que julgam as coisas unicamente pelos seus contornos.*” (BAUDELAIRE apud FRÈUND, 1989, p. 85)

De Coubert a Toulouse-Lautrec (1864-1901) muitos artistas achavam que a fotografia era uma arte, tal como a pintura, já que esta possibilitava perceber uma gama maior de detalhes não perceptíveis ao olho humano e permitia aos pintores observar outros aspectos da vida social antes não captados.

Na década de 1840, Fox Talbot (1800-1877) compõe a fotografia nos moldes da pintura, e utiliza a câmara para captar fragmentos da realidade, fotografando insetos, conchas, plantas e flores para os botânicos, e esses registros históricos dão à fotografia um valor científico, o que amenizava, em parte, a rivalidade com a pintura. Estas imagens estão registradas na publicação do livro *The Pencil of Nature* (1842).

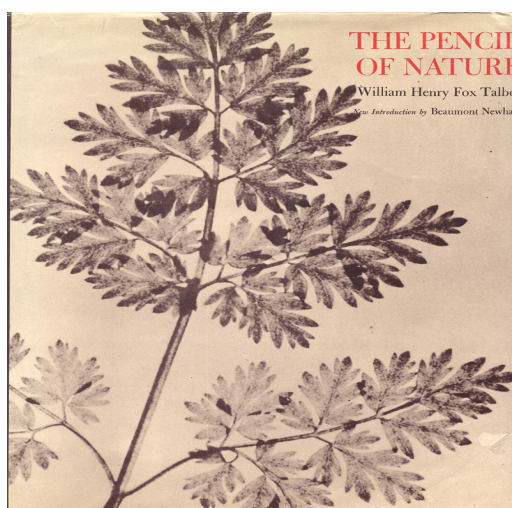


Figura IX

Os impressionistas, corroborando Coubert, abandonaram a idéia do senso comum e tal como a ciência usaram a *imparcialidade* para levar a pintura a ser apenas uma experiência visual, além disto, na época era importante fortalecer os aspectos primordiais de cada tipo de manifestação

artística. A pintura também tenta aproximar-se da realidade, desviando o artista da arte imaginativa e levando-o à natureza. Eugène Delacroix (1798-1863) pintava seus quadros baseando-se em fotografia, Claude Monet (1840-1926) percebia a paisagem utilizando uma linguagem visual marcada pela incidência de luz sobre a paisagem (perspectiva captada pela fotografia). Aos impressionistas era fundamental em suas obras ressaltar mais a cor da natureza do que a representação fiel desta, representar a *sensação* – vento, frio, variações de luz – e reviam os aspectos de representar a sociedade da época (trabalho este que era feito muito melhor pela fotografia).

Desta forma a fotografia insere-se na arte suavemente, fingindo copiar a realidade e dando aos artistas da época a possibilidade de enxergar mais do que a imagem real. Quadros de Monet que ilustram os efeitos da luz sobre a natureza e como estes efeitos podem mudar a aparência de um objeto ilustram, de certa maneira, a teoria de René Descartes: “*A observação direta freqüentemente nos ilude e nunca podemos estar certos de que as coisas são como parecem.*” (MAGEE, 1998, p. 86)

Sobre os impressionistas, Jung comenta:

O fascínio que sentiam pela terra e pela natureza era tão profundo que foi praticamente o fator determinante para a evolução da arte visual [...]. Os últimos grandes representantes da arte sensorial, a arte do instante que passa, a arte da luz e do ar, foram os impressionistas do século XIX. (JUNG apud MAGEE, 1998, p. 87)

Gáspard-Félix Tournachon (1820-1910), que se tornou Nadar aos 20 anos, fotografou os subterrâneos das catacumbas de Paris; voando de balão mostrou um ângulo da cidade jamais visto; fotografou aberrações, como hermafroditas e anatomias patológicas. Etiénne Carjat (1877), um dos grandes retratistas da época, captou imagens de grandes personagens de seu tempo, registrando em fotos suas angústias e anseios<sup>7</sup>. Estes fotógrafos representam a dualidade fotografia x arte ao criarem trabalhos que tanto quanto as pinturas conseguiram não apenas retratar o real mas captar a essência da cena fotografada.

É difícil saber se era maior o interesse do fotógrafo por aqueles pintores ou dos pintores pela fotografia; o que é certo, em todo caso, é que um dos móveis da reformulação pictórica foi a necessidade de redefinir sua essência e finalidades frente ao novo instrumento de apreensão mecânica da realidade. (ARGAN, 1992, p. 75)

Com a Primeira Guerra Mundial muitas transformações ocorreram e influenciaram todas as formas de artes, da pintura à poesia, acarretando uma confluência de novas idéias aliadas a movimentos artísticos. No começo do século, quando ainda era novidade o uso da fotografia em jornais, era comum pessoas recortarem fotos de jornais e colarem em álbuns. Este ato influenciaria, mais tarde, os artistas dadaístas que fariam colagens usando recortes de fotografias de jornais juntamente a desenhos.

Laszlo Moholy-Nagy (1895-1946), considerado um dos grandes teóricos sobre a fotografia, interessava-se pelos problemas da luz e do calor sobre esta técnica. Muito cedo ele começou a manifestar a importância da fotografia e sua caminhada junto à arte, no que diz respeito às transformações ocorridas pelo meio social.

A velha querela entre artistas e fotógrafos para decidir se a fotografia é ou não arte, é um falso problema. Não se trata de substituir a pintura pela fotografia, mas de clarificar as relações entre a fotografia e a pintura de hoje, e de mostrar que o desenvolvimento dos meios

---

7 Baudelaire, mesmo criticando a fotografia, solicitou várias vezes a Nadar e Carjat que fizessem seu retrato.

técnicos saídos da revolução industrial contribuíram amplamente para a gênese de novas formas da criação ótica. (MOHOLY-NAGY apud FRÉUND, 1989, p. 187)

Ou ainda,

[...] a fotografia é um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca de seu autor [...] é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo é uma criação a partir de um visível fotográfico. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho. (KOSSOY, 1980, p. 33)

As primeiras imagens captadas pela lente do daguerreótipo eram tão perfeitas que a nitidez assustava as pessoas. “Tinha-se a impressão que os olhos humanos representados na fotografia eram capazes de vê-las” (BENJAMIN, 1985, p. 95). Alguns achavam que a técnica era fria e insensível, mas apresentava uma infinidade de mistérios, pois apesar de ser um registro da realidade, não era *apenas* isto: apresentava uma cumplicidade entre o objeto retratado e seu fotógrafo. Esta cumplicidade tão cheia de mistérios preocupou até a Igreja do século XIX, que considerou a fotografia transgressora e pecadora, tão perigosa e diabólica que foi condenada por reproduzir tão fielmente a natureza, e por esta razão só poderia ser contemplada pelos olhos abençoados dos pintores.

Cabe ressaltar que arte e a tecnologia sempre estiveram unidas. Os gregos não faziam distinção entre arte e técnica, e este pensamento atravessaria a história até chegar ao Renascimento. Para um artista como Leonardo da Vinci pintar, estudar a anatomia humana ou a geometria, projetar o esquema técnico de uma máquina prescindiam da mesma atividade intelectual. O conceito de *arte mecânica* que separou as artes manuais da idéia de inspiração teve início no século XV como forma de classificar técnicas (como a do marceneiro e do ceramista, por exemplo, que eram tidas como inferiores) tornando-se referência para a cultura que começava a emergir, e gerando uma ruptura entre elas ao questionar (no Romantismo) a necessidade de um imaginário na arte já que esta, na concepção romântica, teria a ver com a subjetividade e a vida interior do homem enquanto a arte mecânica, ao contrário, era considerada uma arte que em geral estava a serviço do homem.

Enquanto o artista reivindicou para si o domínio do belo, as artes mecânicas e seus desenvolvimentos tecnológicos não abriram mão de produzirem o que também denominaram arte. Com o advento da fotografia e da televisão as criações que estas tecnologia trouxeram para o mundo, também na arte, enquadraram-se no contexto das artes mecânicas por serem produzidas por desenvolvimentos tecnológicos, já que a fotografia e o cinema, em seus respectivos tempos, conseguiram se impor como fatos incontestáveis da cultura, implantando-se profundamente na vida social e construindo um acervo precioso da inteligência e sensibilidades daquele século. A televisão não conseguiu tornar-se uma tecnologia a serviço da arte assim como o cinema (considerado a Sétima Arte), mas mesmo assim influenciou sobremaneira os movimentos artísticos que estavam sendo criados na época de sua inserção na vida da classe média, pois determinados instrumentos, processos ou suportes gerados pelas novas tecnologias repercutiram nos sistemas de vida e pensamento dos homens, na sua capacidade imaginativa e em suas formas de percepção de mundo. Assim, máquinas como a de fotografia e a televisão serviram como instrumentos para a construção de um dos mais férteis acervos da arte contemporânea pois suas possibilidades artísticas são inesgotáveis.

A arte do século XX também não deixou de apresentar os problemas existentes entre técnicas e ciências, assim como no Impressionismo, no Construtivismo, a *Bauhaus*, a arte concreta, a *Op Art*, a *Pop Art*, mas esta parece ter encontrado um ponto de equilíbrio em relação aos séculos anteriores. Até mesmo as ciências parecem ter adotado em alguns momentos um certo *pensamento artístico* para resolver algumas de suas questões e, uma das principais funções desta nova técnica seria substituir a habilidade do artista; a máquina em lugar do trabalho físico, deixando ao artista o



trabalho intelectual e a atividade imaginativa.

Na Alemanha, em 1919, Walter Gropius cria a *Bauhaus*, escola referência no ensino da arte e debate sobre a arte/técnica. Na Bauhaus (*Das Staatliche Bauhaus – casa estatal de construção*) lecionaram artistas como Paul Klee, Wassily Kandisky, Josef Albers, Lászlo Moholy-Nagy, entre outros; a escola modificou completamente a concepção de criação artística. Na Bauhaus foi desenvolvido o *Design* – artes aplicadas x belas artes.

A Bauhaus foi uma escola influenciada pelos ideais de Ruskin e Morris, que fundaram a *Arts e Crafts* (Artes e Ofícios), unindo a preocupação do ensino da arte integrado às formas de produção da sociedade pós Revolução Industrial.

Em Viena, por volta de 1925, o professor austríaco Franz Cizek (1865-1946) propôs a total liberdade para o ensino infantil na arte com crianças entre 07 e 14 anos, entendendo que a não interferência aos trabalhos de crianças proporcionava autonomia e incentivava a visitação de adolescentes a exposições de arte como forma de construção do olhar, dando início uma nova pedagogia: o Ensino pela Arte.

Com o Modernismo houve a valorização da criança e de seu processo criativo. Muitas correntes de pensamentos pedagógicos influenciaram o ensino da Arte como forma de expressão, desde Dewey, Head, Piaget, Lowenfeld e Field.

A imagem foi compreendida até aquele momento apenas como uma representação estética, algumas vezes com bases filosóficas, mas sem o reconhecimento de suas possibilidades criadoras. Ao pensar a imagem como arte e percebendo nela a capacidade de representar aspectos anteriormente utilizados na arte como uso do *claro-escuro* (*chiaroscuro*), a perspectiva, os ângulos de visão, ela começa a ter autonomia em mostrar o real sem distorções, criando uma *nova visão*.

Nos anos sessenta houve a caminhada em direção a uma retomada da imagem enquanto arte, onde esta exprimia através de suas lentes sentimentos referentes a problemas do mundo: guerras, fome, tristeza. Apesar de não abandonar sua função de *representar o real* a imagem embasa-se nas formas que pode possibilitar a uma *alma sensível*. O artista registra e documenta, mas isso não implica que as imagens sejam despidas de valores estéticos. Representarão sempre um meio de informação, e conterão sempre um valor documental e iconográfico. Na década de 50 com a explosão da cultura tecnicista nos EUA a problematização direciona-se para a questão da forma de verificação da aprendizagem, através de medidas e testes, enfatizando a construção mercadológica e empresarial nas formas de apresentação do ensino e seu *resultado*, que geraram a massificação de livros de arte.

Atualmente pinturas e fotografias são encontradas penduradas em paredes de exposições ou em residências, enfatizando a aprovação e o reconhecimento do público com a arte como meio de expressão, e como cita Walter Benjamin “*a cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto tão perto quanto possível, na imagem, ou melhor, na sua reprodução.*” (BENJAMIN, 1985, p. 101)

## 4. O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

Longa e importante foi a trajetória da arte a partir da fotografia. A partir destas suas possibilidades de aprisionamento da imagem/tempo muitas outras formas de arte desenvolveram-se pautadas em suas pesquisas, para re-construí-la ou para negá-la.

Ainda no final do século XIX outra forma de arte, que tem sua essência derivada da fotografia viria a receber grande destaque tanto entre os artistas quanto, e principalmente, na sociedade: o cinema.

Este aliava a técnica da fotografia a algo até então inovador que nem a pintura e nem mais modernamente a fotografia conseguiram produzir: o movimento, a sensação de entrar na história alheia, participar de seu desenrolar e ainda estar em si, em meios a uma série de desconhecidos que partilhavam da mesma sensação/fascínio.

O Cinema seria inventado nos Estados Unidos e na Europa no final do século XIX, em meio a efervescência que a Modernidade vislumbrava (1895), mas teve na Exposição Universal em Paris, no ano de 1900 um momento importante em seu processo, quando os irmãos Lumière apresentaram seu Cinematógrafo para um público de mais de um milhão de pessoas, causando impacto e fascínio sobre aquela que seria considerado a *Sétima Arte*.

Tal como o processo fotográfico, e diversos outros tipos de desenvolvimentos tecnológicos, o cinema nasceu da experimentação de diferentes aparelhos até chegar ao formato conhecido atualmente. O *quinetoscópio* (inventado por Thomas Edison em 1894) e o *mutoscópio* (criado por Dickson em 1895) eram tipo de equipamentos que apresentam imagens em movimento, entretanto em sessões individuais, diferentes das apresentadas pelo cinema. Ambos tinham como base a imagem fotográfica, previamente capturada e presa a mecanismos que a faziam adquirir movimentos que transmitiam a ilusão de sequência.

Ainda nesta exposição estavam expostos o “Phono-Cinéma-Théâtre, que envolvia a projeção de filmes e a execução de gravações fotográficas” (COSTA, 2005, p. 29), e os filmes nesta mostra apresentados possuíam forma de documentários, mostrando cenas de imagens diárias, o mar batendo na pedras, desfiles.

Mas a grande invenção, a Cinematógrafo dos irmãos Lumière, apresentado ao grande público em maio de 1895, nos Estados Unidos, em dezembro em Paris, tornou-se um sucesso imediatamente, expostos principalmente nos *vaudevilles* (espécies de teatros/salão de curiosidades) com a característica de se adaptarem a todo tipo de programação e/ou público.

O primeiro cinema (anterior a 1906) era predominantemente sincrético, apresentativo e não linear, enquanto o cinema hollywoodiano clássico posterior apoiava-se na consistência, na verossimilhança e numa estrutura narrativa linear, particularmente nos seus dramas e comédias leves. (MUSSER apud COSTA, 2005, p. 51)

O cinema, tal como hoje se configura produziu sua modificação a partir de 1915, quando há a incipiente caracterização da atual industrialização de massas, que projetou para o esquecimento o tipo de produção meio burlesca mostrada nos *vaudevilles* e desenvolveu sessões de projeções em grandes armazéns, ao estilo das salas de cinema hoje conhecidas, onde os filmes tornaram-se cada vez mais narrativos.

Os Estados Unidos foram os grandes responsáveis na modificação do paradigma do cinema, passando a “integrar o cinema à cultura dominante” (GUNNING apud COSTA, 2005, p. 64), cabendo a ele o papel de narrador da cultura, “transmitindo conteúdo moral e psicológico” (idem, p. 65). Entretanto o que se via ainda era um tipo de filme que agradava o proletariado, por sua produção ainda pautada na galhofa e na sátira. Mas superando as primeiras dificuldades, o cinema viriam a dominar as técnicas de alternância de tempos/espacos, linguagem, subjetividades, que iriam torná-lo o triunfo do sistema moderno, através principalmente de sua linguagem narrativa

clássica.

Era necessário, para a maioria dos países europeus e ao Japão, recuperarem-se após os estragos da Segunda Guerra Mundial. O sucesso da tentativa de restabelecimento destes países seria percebido após 1945. A maioria dos países (além da Alemanha e do Japão) voltou ao sistema anterior ao da guerra e, somente a partir dos anos 60, foi possível perceber um desenvolvimento econômico palpável na Europa. A indústria se expandia por toda parte desde as regiões capitalistas e socialistas até o chamado Terceiro Mundo, gerando um grande crescimento na economia mundial. A *era* do automóvel (com a Ford) já havia chegado à América do Norte há muito tempo, e depois da guerra atingiu também a Europa, as sociedades socialistas e, timidamente, as classes médias latino-americanas. Além disto, serviços antes restritos a uma minoria agora atingiam a toda a população; o sistema de industrialização importado dos EUA difundia-se por todo o mundo. Objetos antes considerados de luxo (geladeira, telefone) agora se tornavam acessíveis a toda população da América e da Europa. Houve grande desenvolvimento tecnológico nesta época não só de produtos já existentes como a criação de outras *modernidades*, tal como o plástico, o polietileno, o radar.

Estas transformações afetaram a vida da população de tal maneira que o fato de *ter* uma novidade passou a ser o principal atrativo nas vendas de produtos da época. Ter o que era novo significava possuir não apenas o melhor produto, como o mais revolucionário. A grande novidade era que os produtos precisavam de mais investimentos, mais consumidores e graças ao advento das máquinas, no século XIX cada vez menos trabalhadores para fazê-los. A indústria e a agricultura, pela primeira vez, ultrapassavam a tecnologia do século anterior.

Das inúmeras invenções e desenvolvimentos surgidos após a Segunda Guerra Mundial é possível destacar que a portabilidade de alguns objetos possibilitou sua difusão e aumento de mercado consumidor, como exemplo pode-se citar os discos de vinil, os pequenos rádios portáteis.

A televisão surge como uma destas inovações capazes de modificar profundamente o cotidiano das sociedades, gerando transformações que permeiam desde costumes e hábitos, e transformou a arte da maneira mais clara pois a tornava onipresente, não só na publicidade mas influenciando nos meios artísticos (que utilizavam imagens da propaganda como meio representar a crescente inserção dos produtos anunciados e suas influências na vida da população).

Difícil precisar quem inventou a televisão. Tal como a fotografia sua invenção tem afinidades com os desenvolvimentos relativos às transformações ocorridas em sua época e às necessidades recorrentes da sociedade de seu tempo.

A invenção da televisão não foi um acontecimento isolado ou uma série longa de acontecimentos, ao contrário, foi o resultado de um longo processo de pesquisas e descobertas, de novas experiências e acréscimos originais a conhecimentos já adquiridos. “*Ela é derivada de um conjunto de invenções e desenvolvimentos da eletricidade, fotografia, cinematografia e radiofonia*” (WILLIAMS apud GIOVANNINI, 1987, p. 249). Inovadora foi sua capacidade de determinar um objetivo tecnológico: a transmissão de imagens a distância e em movimento.

Desde o início do século XIX cientistas tentavam transmitir imagens a distâncias, mas apenas em 1842 Alexandre Bain consegue transmitir a primeira imagem telegráfica estática, através de impulsos elétricos canalizados em um par de fios. E, em 1924, o inglês John Lodgie Baird (1888-1946) conseguiu transmitir contorno de objetos a certa distância e, em 1925 fisionomias de pessoas. Em 1926 fez uma demonstração no Royal Institute, em Londres, onde se reuniu a comunidade científica, transmitindo em uma caixinha de papelão cheia de furos, com uma lâmpada elétrica e um farolete de bicicleta, a imagem da cabeça de um boneco (oficialmente 1926 é considerado o ano da invenção da TV).



Figura X



Figura XI

Ainda que a televisão não tenha criado uma verdadeira coesão, viver com a televisão desenvolveu uma série de processos psicológicos e sociais que, com maior ou menor intensidade manifestaram-se de modo semelhante em todas as partes em que atingiu um público. E isto apresenta-se na maneira como ela interfere na vida de pessoas: “*Assistir televisão é um dos modos mais difundidos de usar o tempo livre*” (GIOVANNINI, 1987, p. 263), mas não se trata de uma atividade *totalizante*, uma televisão pode ficar horas e horas ligada sem que alguém esteja verdadeiramente assistindo-a, ou em outros casos ela é compartilhada com outras atividades, tais como conversas, refeições, leitura, entre outros. Estas atividades *pré-televisivas* foram profundamente influenciadas por este meio de comunicação, ver televisão acabou gerando uma mudança em relação aos outros meios de lazer (teatro, cinema, música, livros, reuniões com amigos).

Embora a televisão possa satisfazer certas necessidades melhor do que outros meios de comunicação, não significa que ela seja superior em quantidade ou variedade de programas apresentados. A grande popularidade da televisão e sua habilidade em satisfazer em grandes proporções as necessidades do público serve como espelho *deformador*, fazendo com que suas funções sociais pareçam mais numerosas do que realmente são. De maneira geral os programas direcionados ao divertimento são mais populares do que os ditos *sérios*, que procuram passar mais informação do que diversão, e este tipo de programação acaba por abranger não apenas o público mais popular quanto o público instruído.

Enquanto os estudiosos, e todos aqueles que participam dos sábios congressos a respeito da televisão, têm a tendência de se ocuparem sobretudo de seus aspectos ‘sérios’, os índices de audiência da maior parte das televisões em quase todo o mundo seguem exatamente na direção oposta, alcançando pontos altos apenas quando se trata de programas que entram na categoria da diversão [...] trata-se de um imenso progresso no que diz respeito ao modo de empregar o tempo livre: com a televisão é como se todo o mundo pudesse fazer todas as noites aquilo que sem ela estaria reservado ‘as ocasiões especiais’. (TANNENBAUM apud GIOVANNINI, 1987, p. 266)

Muitas considerações tem sido feitas no sentido de perceber os efeitos causados pela inserção da televisão, principalmente de programas ocidentais de países industrializados sobre sociedades subdesenvolvidas econômica e culturalmente. Também tem-se discutido o declínio da cultura e das artes tradicionais de povos que são submetidos a um a infinidade de programas televisivos que acabam por padronizar gêneros de músicas, de roupas, de comportamento.

A partir da década de 1960 as imagens que acompanhavam a vida de uma pessoa (no mundo

ocidental) eram as que representavam o estímulo ao consumo ou as que eram dedicadas ao entretenimento comercial de massa. O impacto das artes, mesmo sobre o chamado *homem culto* era ocasional principalmente por causa da tecnologia que unia imagem e som, que acabou por impor-se sobre o principal veículo de domínio da *alta cultura*: a escrita. Deixando de lado a palavra escrita, a não ser pela pornografia, livros de romances para mulheres e alguns textos para homens, ficou bastante reduzido o número de pessoas que liam livros com outro fim que não fossem educacionais ou profissionais, mesmo no meio das classes educadas do mundo ocidental rico a leitura não era mais tão difundida. As principais fontes de referências eram os comerciais, os *slogans* de campanhas publicitárias (usadas até em roupas), que se tornaram ícones destas sociedades que buscavam a representação de um estilo de vida.

Com o reflexo destas influências causadas pelos novos veículos de comunicação de massa, entre eles e principalmente a televisão, a arte e o artista que quisesse preservar sua autonomia deveriam “*produzir imagens que não sejam mercantilizáveis e que se subtraíam-se aos circuitos normais de consumo*” (ARGAN, 1992, p. 561).

O que passa a interessar não é mais apenas a imagem, mas seu ritmo de produção, de reprodução, associação. A vertente abstrata contemporânea, que até a Segunda Guerra Mundial foi conduzida pelo racionalismo e por uma lógica próxima a da ciência, mudará completamente. Tanto na Europa quanto nos Estados Unidos surgiu a arte abstrata, baseada na intuição e na espontaneidade. Mas a verdadeira explosão do *Expressionismo Abstrato* ocorreu entre os artistas Nova-Iorquinos, constituindo o fenômeno mais importante da arte de meados do século XX, e teve como principais representantes, no começo, Willem De Kooning (1904-1997) e Arshile Gorky (1905-1948), e acabaram por influenciar outros jovens pintores que levaram ao limite suas características técnicas. Jackson Pollock (1912-1956) desenvolveu um estilo denominado *Action Painting*, e tratava-se de uma variante do Expressionismo Abstrato inspirada no gesto, como na dança, e o da improvisação, como no jazz.



Figura XII

O artista americano é o homem de ação numa sociedade de ativistas, contudo seu “modo” de agir é outro [...] um modo de existência autêntica inteiramente diferente daquele modo de vida, inautêntico pois que orientado para falsas finalidades, que a sociedade americana elegera para si como exemplar. (ARGAN, 1992, p. 527)

Na Europa, ao mesmo tempo que na América, nascia um *Expressionismo Abstrato* que se baseava em preocupações intelectuais, mas com um viés diferentes, que às vezes se relacionava com o existencialismo e a filosofia de crise. Nesta época a Europa tentava se recompor da guerra, mas foi a América quem tornou-se o pólo cultural, com a “*inserção da estética na teoria e técnica da informação e cultura de massa*”. (ARGAN, 1992, p. 534) para, em meados da década de

sessenta surgir uma arte abstrata relacionada com a abstração geométrica, uma tendência mundial em experimentações de processos óticos e psicológicos de percepção. Muitos movimentos surgiram neste contexto, mas foi a *Pop Art* que se consagrou como o estilo da cultura *pop*.

A cultura de massa e o termo Pop Art tratavam da concepção desencantada e passiva da realidade contemporânea. A ironia que caracterizou este movimento teve como influência o artista Marcel Duchamp (1887-1968), o Dadaísmo e o Surrealismo. Artistas como Robert Rauschenberg (1925-2008) e Andy Warhol (1930-1987) são exemplos principais de nomes deste movimento. Warhol foi quem atingiu maior celebridade ao fazer obras em que utilizou símbolos do consumo de massa para analisar o mecanismo de desumanização dos meios de comunicação, tais como as repetições e transformações de cores da lata de sopa Campbell, com o rosto de Marilyn Monroe, entre outros.

A mesma concepção de que a sociedade só corresponde a uma arte *pobre* inspirou os *happenings* (ou acontecimentos-espetáculo) que possibilitavam a interação do espectador como participante da ação, e apresentavam o valor efêmero do que passa e não se pode reter.



Figura XIII

Atualmente é possível perceber a influencia das mídias, principalmente da televisão, nos trabalhos como as vídeo-instalações, que acabaram por gerar obras de pessoas que “*nem mais sabemos se são artistas, engenheiros, cientistas ou homens de mídia.*” (MACHADO, 1996, p. 13)

E, de acordo com argumento defendido por Andreas Huyssen (2000), nossa sociedade passa por um mudança cultural quando há uma “musealização do mundo” (pág. 15), processo iniciado a partir dos anos 1980 – e que se estende até atualmente – quando o autor defende:

“Hermann Lübbe descreveu aquilo que chamou de “musealização” como tema central para o deslocamento da sensibilidade temporal de nosso tempo. Ele mostrou como a musealização já não era mais ligada à instituição museu no sentido estrito, mas tinha se infiltrado em todas as áreas da vida cotidiana” (idem, pág. 27)

Ainda de acordo com Huyssen, a sociedade atualmente “não consegue reconhecer que qualquer senso seguro do próprio passado está sendo desestabilizado pela própria indústria cultural musealizante e pela mídia”(ibidem, pág. 29)

## 4.1. OLHAR CONTRA OLHAR

*Televisão é olho contra olho,  
Olhar contra olhar.  
(Décio Pignatari)*

Há, na televisão algumas formas de apresentação de fatos, que acabam por aproximá-la da estrutura dramática, através da personalização (tendência a tornar as personagens mais importantes do que o evento noticiado) e encenação e dramatização do acontecimento (tratar a notícia jornalística com os mesmos elementos do drama, em especial em programas ficcionais televisivos, de maneira a torná-los emocionantes e envolventes).

Há uma proximidade com o telespectador, tanto em relação ao tempo do acontecimento quanto entre a enunciação e as chamadas nos comerciais. O objetivo é o mesmo: *arrastar* o telespectador para o centro dos acontecimentos.

Na sociabilidade contemporânea, o campo da experiência vivida em presença in loco se expande na veloz intensidade espaço-temporal da vida cotidiana e se contrai pela presença mediatizada do ausente, do distante temporal e espacial. A possibilidade de viver a distância tempos e lugares distantes inscreve-se como marca emblemática da contemporaneidade. (RUBIM apud KOURY, 2001, p. 104)

Ao tratar dos procedimentos da construção de eventos na televisão percebe-se que estes não são *dramáticos em si*, mas se constituem como tal em função do olhar do espectador. “*Ver drama em alguma coisa é perceber os elementos de conflito e reagir a esses elementos.*” (BENTLEY apud KOURY, 2001, p. 105)

Frente ao fenômeno televisivo e das estruturas operativas que este aciona é importante analisar a contribuição que a experiência da televisão proporcionou à estética. Tal como todo meio de comunicação, a televisão possui *seu tempo e seu espaço*. A televisão tem como característica captar e colocar no ar um acontecimento no mesmo instante em que ele ocorre.

Esse fenômeno leva a rever e ampliar muitos conceitos estéticos e, de qualquer maneira, a usá-los com maior tolerância., mormente no que diz respeito ao processo de produção e à personalidade do autor, à identificação de tentativa e resultado, de obra concluída e antecedentes [...]. Por outro lado reconfirmam-se certas reflexões teóricas acerca do poder condicionante, no crescimento do organismo artístico. (ECO, 1976, p. 185)

A televisão, portanto, é a ratificação de si mesma e, ao mesmo tempo, a garantia da única realidade que ela acaba por admitir: a realidade televisiva, inclusive devido ao comportamento do público, pois segundo Mc Luhan “*ele não olha, como faz no cinema, mas participa*” (Mc LUHAN apud KOURY, 2001, p 165) e acaba sobrepondo-se à realidade não-televisiva. Os eventos criados especialmente para serem transmitidos pela televisão são o *alimento* da realidade e da história televisiva, e acabam por tornarem-se a *memória coletiva* da humanidade, em um momento em que se começa a substituir os suportes em papel pelo registro audiovisual de arquivamento de fatos históricos.

Um indivíduo que tenha vivido antes da invenção da TV é diferente do homem contemporâneo, pois como Abraham Moles lembra a cultura humanística, na verdade, “*afirmava essencialmente a existência de assuntos principais, de temas do pensamento dominantes diante de assuntos menos importantes e de elementos insignificantes da vida de todos os dias.*” (MOLES,

1995, p. 181)

A TV, na verdade, devido à própria natureza, tende a levantar um pequeno número de fatos novos e a criar para eles a sua realidade, mas esta transforma-se *na* realidade, não mais ordenada mas estatisticamente casual, não mais hierarquizada mas fragmentada.



# EDUCAÇÃO

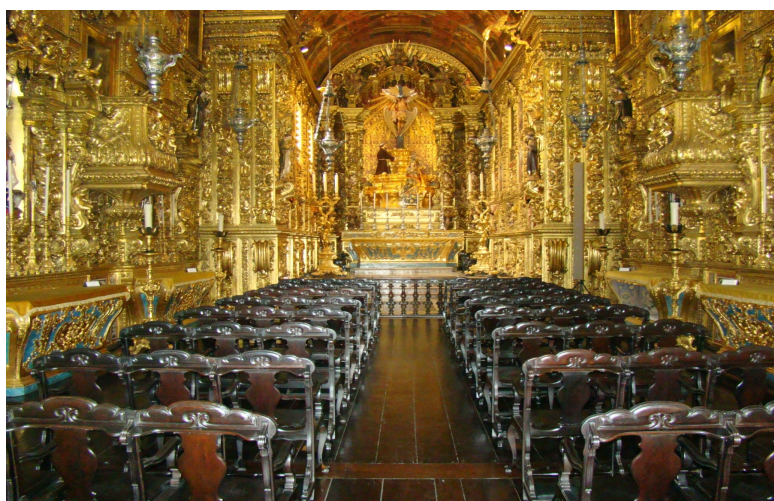
## 5. A ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

*O fator mais importante e convincente seria mesmo a possibilidade de se vivenciar o fazer. Quando as pessoas participam ativamente da feitura de formas, vendo-as nascer sob suas mãos – nem que sejam poucos traços – não só se cria uma situação afetiva imediatamente carregada de associações, como também o exemplo concreto é sempre mais eloqüente do que explicações abstratas.*

*Fayga Ostrower*

A chegada do europeu ao continente sul-americano coincide com o desenvolvimento do movimento artístico Renascimento (séculos XII à XVII) que ocorria na Europa, principalmente na Itália. Quando da chegada de D. João VI ao Brasil já era vigente em Portugal o movimento Neoclássico (ou Neoclassicismo), fortemente influenciado pelo Iluminismo francês que propunha, na arte, a (re)valorização de ideais clássicos gregos; porém não encontrou em Portugal grandes aprofundamentos teórico/conceituais.

No Brasil ainda era incipiente a colonização até meados do século XVI e quando de uma tentativa de organização administrativa no país as produções artísticas restringiam-se às construções, em geral religiosas ou para moradias, feitas em madeira e barro. Ainda restrita a arquitetura as formas artísticas foram se desenvolvendo nas construções, principalmente em função da transferência da capital para o Rio de Janeiro. Neste período a Igreja começou a demonstrar importante papel na valorização artística nacional, principalmente através de azulejarias e talhas para a decoração das *igrejas forradas de ouro* que “produziam no visitante impressão de suntuosas cavernas douradas” (OLIVEIRA, 2008, p. 37).



*Figura XIV*

Quando do início da colonização no Brasil o ensino nas escolas era feito pelos jesuítas que chegaram ao Brasil com a missão de catequizar, utilizando a *Ratio Studiorum*, que vigorou por 150 anos. Os primeiros artistas que aqui residiam faziam parte do clero e não haviam tido nenhum tipo de formação prévia (eram autodidatas) e sua principal produção era produzir cópias de ilustrações religiosas. Já o teatro era utilizado para catequização dos indígenas nas missões (SILVA, 2001, p.53). Com a expulsão dos jesuítas o ensino artístico passou a ser elitista e ornamental pautado em regras de aparências comportamentais.

Durante o período da escravatura no Brasil (XV à XIX) a arte era ensinada de pais para filhos ou entre mestre e aprendiz – entre os escravizados negros e mulatos – tal como ocorria no Egito antigo. Ao chegar ao Brasil, D. João VI, influenciado por Antonio de Araújo de Azevedo, mandou que fosse feita “a contratação de um grupo de artistas capazes de lançar as bases de uma

instituição de ensino em artes visuais na nova capital do reino” (ITAÚCULTURAL, s/d). Chega ao Rio de Janeiro, em 26 de março de 1816, a Missão Artística Francesa para institucionalização do ensino das Belas Artes no Brasil. Nesta equipe de artistas, liderada pelo pintor e museólogo Joachim Lebreton, vieram também o pintor histórico Debret, o paisagista Nicolas Taunay, seu irmão, o escultor Auguste Marie Taunay, o arquiteto Grandjean de Montigny, e o gravador de medalhas Charles-Simon Pradier. Com a Missão Artística Francesa foi fundada no Brasil a primeira Academia de Arte no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

Em função de problemas políticos a Missão Artística não chegou a institucionalizar o ensino da arte como foi pretendido e em 1831 os artistas retornam à França. Ainda deste período outra importante figura se destacou no ensino da arte no Brasil: Manoel Dias de Oliveira, pintor com formação européia que abriu novos espaços artísticos, realizando a primeira Aula Pública de Desenho e Figura, que foi duramente criticada pela Missão Francesa por não ter o rigor da arte européia vigente. A proposta de Lebreton era institucionalizar a educação de arte para a elite e para o povo, mas não foi o que ocorreu. Paulatinamente o Barroco brasileiro foi substituído pelo Neoclassicismo, movimento que re-valorizava os ideais da Antiguidade em contraponto aos excessos do Barroco e do Rococó. O neoclássico, que na Europa era ligado a correntes revolucionárias porém Brasil adquiriu caráter aristocrático de adorno e decoração.

Ainda em 1820 foi fundada a Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura (antiga Escola de Ciências, Artes e Ofícios) e, em 1826 a Escola Imperial das Belas Artes. Durante todo o período do ensino das artes no Brasil Império houve a diferenciação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Apesar de instituída em 1820 a Academia de Belas-Artes só começou a oferecer cursos a partir de 1855 e contava com disciplinas como arquitetura, escultura, pintura, ciências acessórias e música. A participação nesta Academia era principalmente de filhos de famílias nobres por causa de uma exigência peculiar para o ingresso: “A admissão às aulas dependia de o candidato saber ler, escrever e contar as quatro espécies de números inteiros” (CUNHA, 2005, p. 119). As aulas eram pautadas principalmente no desenho, primeiro sobre o corpo humano e depois intensificadas as pesquisas sobre a questão da luz e sombra e sobre a utilização de cores e pincéis. As regras eram tão rígidas nas formas de produção que, em carta enviada por Manuel de Araújo Porto-Alegre, então professor na Academia das Belas Artes, a Victor Meirelles, ex-aluno e discípulo, datada de 06 de agosto de 1855 sobre sua obra *Degolação de S. João Batista*. (Anexo III)<sup>8</sup>.

*Academia das Belas Artes, 6 de agosto de 1855*

*Ilmo. Sr. Victor:*

*(...)*

*Vamos ao essencial, que é o seu quadro [Degolação de S. João Batista]. O aspecto geral é agradável, harmônico, e sem confusão nas linhas e na luz; porém, há aquilo que se observa em todos os moços; o algoz está em posição acadêmica, e a filha do rei, a inimiga do Batista, não exprime a sua alegria em se ver livre do homem, cuja cabeça ela pedira, a fim de poder estar mais alegre e melhor dançar.*

*A figura do algoz tem uma boa cabeça; o pescoço, o tórax e o abdômen estão sofrivelmente modelados e melhor coloridos, porque não tem tons sujos, porém, parece-me que há uma falhazinha miológica na região intercostal. O braço direito, no que toca ao antebraço não está mau, porém, não está acentuado com energia, nem tem clareza na musculação: o deltóide deveria ser mais fibroso, assim como mais marcado o tríceps braquial; quanto ao antebraço, punho e mão, esses não foram estudados com tanto amor como o tórax e o abdômen. O panejamento está bem lançado, bem dobrado, e de um bonito tom, porém, o esbatimento, ou a sombra que lhe projeta o*

<sup>8</sup> Catálogo Victor Meirelles de Lima (1832-1903). Rio de Janeiro: Pinakotheka, 1982. (p. 37-41)

*braço não está muito exato: devia seguir as curvas das pregas e não apresentar uma linha reta, como a que figura em sua generalidade. As pernas me parecem curtas, e um tanto incertas no modo de acentuar a musculação: o que está perfeitamente modelado é a parte externa da região poplitéia, e sobretudo a inserção posterior do tríceps da coxa. O seu pé está bom, mas o do escuro um tanto confuso. O corpo truncado do Evangelista foi pouco estudado. É necessário grande atenção nos escorços! Esta é a parte mais fraca de seu painel, e sobretudo a perna que está dobrada, porque a sua musculação está toda incorreta: o colorido, pelo contrário, é suave e bem degradado em suas mesclas.*

(...)

*Há estudo, há gosto, há inteligência e aquela fineza, que denota uma alma predestinada para a percepção do belo.*

*Antes de compor, veja a ação em geral, veja, depois, cada uma das suas personagens; estude-as moral e fisiologicamente para que elas possam, cada uma de per si, compor um todo harmônico e verdadeiro.*

(...)

*Em Paris V. S. há de ganhar muito; é hoje aquela cidade um manancial fecundo para o espírito e tem uma escola onde tudo se encontra para facilitar o estudo. A escola francesa sempre se distinguiu pelo seu espírito filosófico, pela correção do desenho, e pela maneira grandiosa na composição. As galerias de Paris lhe hão de fazer tudo, porque já viu Roma e Florença.*

*Estude bem a teoria da sombra e a perspectiva, porque sem estas bases muito terá que lutar: a elas deverá o perfeito conhecimento das modificações da luz, dos planos, dos relevos; copie desenhos cenográficos, porque nesse estudo está o dos fundos dos painéis, etc., etc.*

(...)

*Anatomia e perspectiva, e muito desenho porque nossa escola está muito fraca no desenho, muito e muito fraca, e V. S. há de chegar a tempo de tomar conta dela e dar-lhe o impulso desejado; a sua missão é bela porque os tempos lhe são favoráveis.*

(...)

*Porto-Alegre.*

Em 1857 foi organizada a Sociedade Propagadora de Belas-Artes, por iniciativa de Francisco Joaquim Bethencourt, ex-aluno e professor da cadeira de arquitetura da Academia de Belas-Artes com “objetivo de fundar e conservar o Liceu de Artes e Ofícios, em que proporcionasse a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros, o estudo das belas-artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias, explicando-se os princípios científicos em que ela se baseia” (CUNHA, 2005, p. 122) e, em 1858 foi criado no Rio de Janeiro o primeiro Liceu de Artes e Ofícios com o objetivo de formar mão de obra para a industrialização da produção, com proposta de ministrar gratuitamente o conhecimento em arte.

É então que passa a ser diferenciado o ensino da Academia de Belas-Artes e do Liceu de Artes: uma para formação artístico-intelectual, o outro para formação artística industrial. Inicia-se o conflito na formação artística brasileira.

Passou-se então a valorizar a cópia ao invés da criação através da utilização do desenho geométrico como única forma de arte, inibindo a fruição e o processo criativo do artista: “estética mimética mais ligada às cópias do natural e com apresentação de ‘modelos’ para alunos imitarem” (FERRAZ, 2001, p. 27).

No período entre 1851 e 1920 ocorreram diversas Exposições Internacionais, no sentido restrito da palavra Exposição (Expor) eram expostos todos os tipos de produtos, desde objetos de arte, seres exóticos, até peças de maquinarias, o que proporcionou intensa troca cultural entre

nações, frutífera para os intelectuais da época.

À arte nas escolas já sobrava nesta época a função de apoio a outras disciplinas, como na geografia para a composição de mapas ou na ciência para produção de formas do corpo. Esta característica de apoio educativo permanece até hoje em muitas instituições.

A *Semana de Arte Moderna*, ocorrida nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, foi um evento sem precedentes na arte brasileira. Teve seu alcance em diversos setores da sociedade brasileira: cultural, artística e educacional, dentre outras. Suas idéias e conceitos modificaram a forma de apropriação da cultura brasileira pelos brasileiros, deixando de valorizar e importar conceitos estrangeiros para desenvolver ideais próprios.

Esta *Semana* teve grande resultado na arte-educação; artistas que integraram o evento começaram participando ativamente de atividades culturais para disseminação da arte (Mário de Andrade) ou lecionando para jovens e crianças (Anita Malfati). As aulas de Malfati na Biblioteca Infantil Municipal do Departamento de Cultura de São Paulo desenvolveram a livre criação e expressão, em oposição aos rígidos conceitos das aulas de Desenho Geométrico. Estas aulas viriam desenvolver as Escolinhas de Arte.

A influência do pensamento do filósofo e teórico Herbert Read (principalmente de sua obra *Educação pela Arte* – ele também produziu, em 1941, uma exposição de arte infantil no Museu Nacional de Belas Artes) deu prosseguimento às Escolinhas de Arte do Brasil, idealizada pelo artista pernambucano Augusto Rodrigues, pela artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e pela escultora norte-americana Margareth Spencer. A primeira Escolinha foi realizada em 1948, no Rio de Janeiro, no prédio do IPASE, entendendo que a educação é o fundamento da arte. As *Escolinhas* contaram com o apoio de Anísio Teixeira e Helena Antipoff.

As Escolinhas de Arte, ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA) valorizaram a produção da criança e a liberdade criadora no desenvolvimento de trabalhos. No período entre 1927 e 1935 “a arte era tão importante quanto as outras disciplinas” (BARBOSA, 1982, p. 56). As Escolinhas de Arte tiveram grande importância no ensino da arte no Brasil, partilhando as inovações e construindo uma educação baseada em valores humanistas e democráticos, visando ao desenvolvimento das potencialidades intuitiva, intelectual e artística, assumindo o compromisso de considerar o educando um ser criador, sendo fundamental que a educação o incentive à liberação deste potencial; havia Escolinhas de Arte também no Recife e Bahia.

Paulo Freire também teve significativa influência na criação da Arte-Educação no Brasil. Foi presidente da Escolinha de Arte do Recife durante os anos 50, a pedido de sua esposa Elza, pioneira na integração da Arte com a Educação. Conta-nos Ana Mae Barbosa:

Durante o exílio, Paulo Freire e Dona Elza mantiveram estreito contato com a Escolinha de Arte de São Paulo que de 1968 à 1971 desenvolveu pesquisas orientadas de longe por Paulo Freire e de perto pelos livros que enviava de Geneve. (BARBOSA apud GADOTTI, 1996, p. 637)

As *Escolinhas* e o MEA são os principais agentes na luta pela inserção da educação como disciplina obrigatória no currículo escolar. Já nos anos 50 são incorporados à arte-educação os estudos de Piaget, Dewey, Lowenfeld para a prática de ensino, propondo atividades que exercitassem tanto o intelecto quanto a flexibilidade e fluência, em uma união de resultados para análise do processo criativo. É possível perceber que a partir da *Semana de 22* o ensino da arte no Brasil passou a ficar mais participativo, quando a arte passa a ser entendida como linguagem, onde o professor deveria preservar a individualidade do aluno no ato criador entendendo que cada um tem seu padrão; valorizando a ordem visual e o conhecimento pictórico para seu desenvolvimento potencial.

Nos anos 70 Donis A. Dondis lança a obra *A Syntax Imagen* (Sintaxe da Linguagem Visual), onde entende que ler e escrever são tarefas paralelas à comunicação e que o processo da experiência visual se dá pela mesma forma de aquisição de conhecimentos e ordenação da gramática visual, ou

seja, a leitura da obras de arte, chamado *Método do Alfabetismo Visual*. Com base neste trabalho, em 1980 é criado nos EUA a DBAE (Discipline Basic Art Education) pelo Getty Center for Education in the Art, que trabalha a Produção, História, Estética e Crítica.

Esta linha de pesquisa do ensino da arte está em desenvolvimento em diversos países, inclusive no Brasil, adaptada como Abordagem Triangular pela professora Ana Mae Barbosa e com base nas pesquisas das Escuelas AL Aire Libre, no México e da Critical Studies, na Inglaterra.

Atualmente a Arte (ou educação artística, como ainda é conhecida por muitas instituições) é disciplina obrigatória na educação fundamental. Ainda encontra muitas dificuldades, conforme será explicitado no capítulo seguinte, mas é importante ressaltar que já foi dado um grande passo para sua re-valorização.

## 5.1 A ARTE COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA (A LEI 9.394/96)

A partir do ano de 1971, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) - Lei 5692/71, “a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada ‘atividade educativa’ e não disciplina.” (PCN, 2001, 28) Entretanto o país não dispunha, até então, de cursos para a formação de professores para a disciplina, havendo a necessidade de realização a partir de 1973 de um curso de curto prazo para esta formação (dois anos) visando suprir a carência de professores em Educação Artística. Estes professores eram habilitados apenas para o 1º grau (atual 2º Segmento do Ensino Fundamental). Entretanto a necessidade de homologação de leis para obrigatoriedade e valorização do ensino da arte no Brasil remonta, como já foi explicitado anteriormente, ao século XVIII.

Em 1º de Fevereiro de 1862, através do Decreto nº 2883 foi tornado *facultativo* o ensino de desenho, música, dança. Em 1882 o artista alemão Georg Grimm, convidado a integrar a Academia de Belas Artes no lugar de Victor Meirelles, aplica pela primeira vez o ensino de desenho ao ar livre, fora dos ateliês, exigindo que seus alunos pintassem a partir do estudo *in loco*, afastando-se das regras rígidas impostas pelo currículo de Desenho Geométrico. Insatisfeita com sua forma liberal na aplicação do ensino a instituição não renovou seu contrato.

Preocupado com a questão da obrigatoriedade do ensino de Desenho – que estava popularizado na educação infantil em vários países da Europa: Inglaterra, Áustria, França, Suíça – Rui Barbosa<sup>9</sup> (1849-1923), então sintonizado com o pensamento político das modernas concepções pedagógicas da época propôs, entre 1882/83, a implantação da *Reforma do ensino primário*:

(...) o valor do desenho como instrumento educativo, como princípio fecundante do trabalho não tem cessado de crescer, assumindo as proporções, que hoje a civilização lhes reconhece, de uma das bases primordiais da cultura escolar e de um dos propulsores mais essenciais ao desenvolvimento econômico dos Estados. (BARBOSA apud SOUZA, 2010)

André Rebouças propõe, em 1878, a generalização do ensino do desenho e sua obrigatoriedade, em oposição ao ensino da arte. A inserção do desenho geométrico no currículo escolar brasileiro se deu através do *Manual Geometria Popular*, de Abílio César Pereira Borges que ratificava a intencionalidade de desenvolver a cópia e a racionalidade na educação infantil entre através do método de copiar do quadro o desenho do professor.

O Desenho Geométrico *substituiria* durante longos anos o ensino das formas de arte na educação fundamental. Apenas na década de 90 a disciplina de Desenho passou a integrar a grade do currículo de Matemática, e continua sendo oferecida em determinadas escolas a partir do 8º ano em *troca* da disciplina Arte, com a alegação da necessidade de preparação dos alunos para ensino médio e vestibular.

A questão da obrigatoriedade da Arte é também uma das questões presentes na luta pela melhoria dos currículos da educação pública básica, destacando-se o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pela ABE (Associação Brasileira de Educação) donde participavam Fernando de Azevedo Peixoto (quem redigiu o Manifesto), Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Anísio S. Teixeira, Cecília Meireles, Manoel Bergstrom, entre outros.

Cursos Intensivos de Arte para professores foram desenvolvidos a partir de 1961, colaborando para a formação de Escolinhas de Arte em várias regiões do Brasil. Barbosa destaca a importância destes órgãos: “além da criação da InSEA (Sociedade Internacional de Educação através da Arte), em 1954 e da SOBREART (Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte), em 1973 foi criado em 1982 a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo), ANARTE

9 Rui Barbosa foi jurista, escritor, diplomata, tradutor. Teve especial atenção às questões da educação no Brasil. Publicou dois pareceres, datados de 1882/3: "Reforma do Ensino Primário" e "Várias Instituições Complementares da Instrução Pública e Reforma do Ensino Secundário e Superior". [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/475\\_609.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/475_609.pdf)

(Associação de Arte-Educadores do Nordeste), AGA (Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul), APAEP (Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná), unindo um total de 14 associações estaduais que juntas criaram a Federação Nacional, em Brasília, que unidas lutam pela melhoria do ensino da arte”. (S/D, p. 4).

No ano de 1958 foi autorizada pelo Governo Federal a participação nas escolas da rede pública, classes experimentais, as práticas desenvolvidas pelas Escolinhas de Arte Brasileiras (EAB) mas, a partir de 1960, a necessidade das avaliações tecnicistas inviabilizaram estas atividades nas escolas.

Com a LDB de 1971, foi criada também a polivalência: o mesmo professor de educação artística do primeiro grau (atual II Segmento) deveria ser capaz de aplicar conceitos sobre as quatro esferas da criação artística: artes plásticas, artes cênicas (teatro e dança) e música. Tal atribuição ao professor desencadeou um desestímulo à formação e uma desorganização conceitual que levou o MEC à, em 1977, desenvolver projetos junto ao PRODIARTE (Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação), sob a supervisão de Lucia Valentim. Este projeto e a nítida carência de organização da disciplina levaram ao debate no 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação, ainda em 1977, no Rio de Janeiro, entretanto encontrou poucos resultados.

Apenas a partir de 1988, com a Constituição Federal do Brasil, percebeu-se a necessidade de elaboração de nova diretriz para a educação. A Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro que re-afirmava o caráter obrigatório do ensino da Arte no Brasil: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26 § 2º).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte, eixo do desenvolvimento dos currículos da formação da Educação no Brasil e dos critérios a serem seguidos ressaltam a importância do ensino da Arte.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. (PCN, 2001, p. 19)

Apesar de a disciplina Arte ser obrigatória na grade curricular da educação básica desde 1971 a maior parte das Instituições da rede privada de ensino oferece a disciplina em período máximo de dois anos consecutivos: 6º e 7º anos ou 8º e 9º anos. Nas escolas da Rede Pública, Municipal e Estadual, ao contrário, é proposta a disciplina Arte na grade de todos os anos do Ensino Fundamental, mas o problema do não-oferecimento é causado pelo Governo em função da carência de professores no quadro da Rede e a falta de concursos públicos que supram esta deficiência.

Esta ausência/carência na disciplina é explicada, por exemplo, pela exclusão nos PEC (Projeto de Educação Continuada) do Sistema de Avaliação da cidade de São Paulo, com a justificativa de que a disciplina não é ainda adequadamente avaliada

Estruturalmente a Arte Educação possui quatro diferentes campos de atuação: dança, teatro, música e artes plásticas, que precisam estar interligadas e apresentadas aos alunos durante o II segmento do ensino fundamental, período de quatro anos (do 6º ao 9º anos), englobando o que antes era conhecido como educação artística e agora está renomeado como ARTE no currículo escolar.

A partir desses estudos e de uma simples observação analítica sobre a prática de ensino da arte na escola vamos encontrar diferentes tratamentos conceituais, didáticos e metodológicos, tais, como: (1) produção de desenho, pintura e atividades artísticas livres; (2) realização de dramatizações didáticas; (3) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (4) assistir a apresentações artísticas; (5) realização de jogos teatrais e jogos dramáticos; (6) ensino do desenho, do desenho geométrico, dos elementos da linguagem visual e



a aplicação desses conteúdos a objetos; (7) pintura de desenhos e figuras mimeografadas; (8) preparação de apresentações artísticas e objeto para comemoração de datas comemorativas e festivas; (9) leitura e releitura de obras de grandes artistas; (10) pesquisa sobre a vida e obra de artistas famosos; entre outros. (SILVA, ARAÚJO, s/d, p. 1)

Atualmente, em função da inserção da Proposta Triangular – Contextualização, Fazer artístico, Apreciação – produzida pela professora Ana Mae Barbosa em 1987 (foi a primeira brasileira a solicitar à Capes bolsa de estudo para mestrado no exterior, uma vez que no Brasil não havia curso de formação específica para arte-educação, e que lhe foi negada na ocasião em função desta disciplina ser desconhecida como área de pesquisa) as visitas aos Museus e às Instituições Culturais estão crescendo em importância e quantidade nas escolas do ensino fundamental e médio, utilizadas como apoio pedagógico às aulas de Arte, com a finalidade de estimular o espírito crítico, o contato *in loco* com obras de arte e desenvolver desde cedo no cidadão o hábito de visita às Instituições Culturais e seu contato com o produto da criação e representações artísticas históricas, de seu país ou de culturas estrangeiras. Estas visitas em geral são desenvolvidas pela/durante as aulas da disciplina Arte, com seus respectivos professores como “processo que deve conciliar a preservação da herança cultural e promover a renovação dessa mesma herança”. (MAIA, 1998, p. 13)

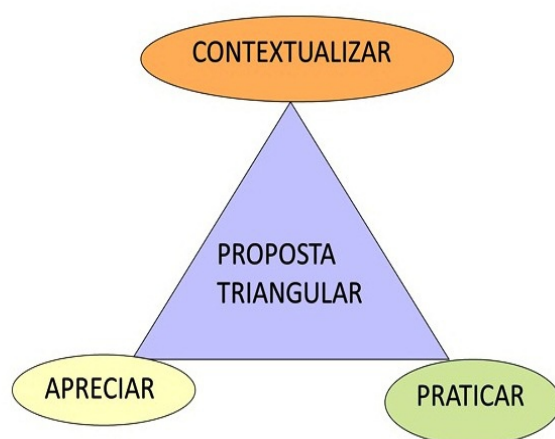


Figura XV

Os projetos educativos em museus no Brasil tiveram início por volta dos anos 50, por iniciativa de Ecylla Castanheira Brandão e Sígrid Porte de Barros no Rio de Janeiro, mas fora do país já emergiam ações no sentido de integrar as ações museais às educativas, visando melhor aproveitamento das exposições pelos visitantes. Desde 1852 que museus britânicos contam com auxílio-pedagógicos no desenvolvimento de suas exposições. O primeiro a contar com este recurso foi o *Victoria and Albert Museum*, em 1852, e iria manter um importante projeto pedagógico na área até os anos 70.

Como a introdução de obras de arte consideradas *Arte Moderna* nos Estados Unidos foi acompanhada de muita agitação nos meios culturais, o MoMA (Museu de Arte Moderna) de Nova Iorque desenvolveu um projeto que pudesse apresentar aquelas novas criações porque elas haviam “despertado a reação dos conservadores que teimavam em aceitar somente aquilo que era institucionalizado, consagrado como *boa arte* na Europa”. (BARBOSA, 1989, p. 126)

Em projetos educativos as atividades são dinâmicas, onde as artes plásticas, a ciência, o

folclore, a história podem ser trabalhados de forma lúdica e cujos recursos didáticos são os objetos em exposição, possibilitando ao educando experiências que apelam para o sensível, o concreto, o visual, o tátil e o emocional tornando-se mais prazerosas e constituindo-se de fatores vantajosos e de maior probabilidade para a aprendizagem.



*Figura XVI*

Os museus devem deixar de ser passivos colecionadores, para se tornarem participantes ativos nas transformações da sociedade. Eles não devem simplesmente empregar novos métodos, mas devem ser um novo intermediário destemido, encarando de frente os problemas complexos e crescentes, como o racismo, o crescimento material, a pobreza, o carência de habitação, desemprego, drogas, deterioração das cidades, planejamento urbano, educação, todos os aspectos relativos à existência humana procurando encontrar as respostas. As exposições devem ser projetadas de forma a apresentarem estas controvérsias, lado a lado, correlacionando problemas comuns, rotineiros com os fatos históricos. Nossos museus devem estar muito mais à frente das mudanças do que preservando simplesmente. (HANSEN 1984 apud SANTOS, 1993, p. 13)

Para a consecução destes objetivos é necessário que durante a visita escolar haja um acompanhamento que incorpore alguns componentes básicos: objetivos pedagógicos pré-estabelecidos, monitoramento qualificado e adequação de vocabulário técnico, motivação do grupo, atividade pedagógica de acordo com a diagnose pautada no grupo e avaliação museológica baseada nas observações da equipe do museu, nos relatos orais e escritos fornecidos pelos educadores da instituição escolar, facultando aos profissionais de educação em museus o suporte ao (re)planejamento de ações futuras.

Os educadores estão começando a entender que somos a porta para a compreensão da cultura, da diversidade cultural. Por isso insisto tanto que os componentes do ensino da Arte sejam o fazer, mas também a leitura - a alfabetização cultural que podemos dar ao aluno - e a contextualização, ou seja, o entendimento da arte dentro da cultura geral", sustenta Ana Mae: "O componente realmente socializador é a contextualização". (BARBOSA, 1994, p. 25)

Para muitos a grande questão do ensino atual em arte é a formação docente, conforme analisa, em entrevista, Sylvia Bojunga Meneghetti:

A formação de professores é questão-chave que ainda deixa muito a desejar. Além do número reduzido de arte-educadores habilitados, sobretudo nas séries iniciais, existem realidades bastante díspares. Enquanto há grupos bem articulados, principalmente no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio, outros professores mantêm práticas muito tradicionais, ou assumem novas abordagens mas não as praticam com boa qualidade. (2001)

A Mesa Redonda de 1972, realizada na cidade de Santiago no Chile (Anexo IV) – resultado de um encontro de museólogos latino-americanos, com o tema “O papel do museu na América Latina” - destacou pela primeira vez a necessidade de integração entre museus e as relações do homem com a realidade “passando pelas diferentes maneiras de o homem se relacionar com o mundo, vivendo em um espaço não apenas físico, mas fundamentalmente simbólico” (SANTOS, 1990, p.35), onde foram colocadas questões referentes ao desenvolvimento científico e tecnológico e à educação, creditando à museologia a participação, não apenas nos espaços fechados dos museus tradicionais, mas no patrimônio que nos apropriamos.

E fundamentalmente: a arte ainda traz traços do ensino do período republicano ao não entender como cultura a bagagem trazida/produzida pelos/nos diversos meios/públicos: funk, pagode, artes corporais, grafites são entendidos, ao contrário, como *falta de cultura*, não dialogando com as juventudes, e tal já fora trabalhado por Paulo Freire como “educação bancária”, são editados modelos explicativos para ensinar a leitura de obras de arte.

A pedagogia utilizada nesta pesquisa será a Pedagogia Questionadora, fundamentada na obra de Paulo Freire (1985), sendo o equilíbrio entre a Pedagogia Crítica e a Criadora. Nela são propostos questionamentos, valores pessoais (dos docentes e alunos) como forma de ampliar a imaginação.

Nesta pedagogia, antes de fornecer as respostas aos alunos, o professor tem que ensinar o aluno a questionar, uma vez que é através da pergunta que se desenvolve a curiosidade. Nesta pedagogia a resposta dos professores se apresenta também como novas perguntas para que os alunos se expressem, desenvolvendo assim o espírito crítico, já que a origem do conhecimento está na pergunta, na curiosidade. Sobre isto Freire afirma:

Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta para ele possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para que a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo a melhor pergunta. (FREIRE, 1985, p. 25)

Ainda sobre a Proposta Questionadora Barbosa argumenta:

A pedagogia questionadora – aquela que propõe questões que exigem reflexão, análise e interpretação, sem que sejam evitadas as informações que esclarecem e/ou apóiam interpretações - é muito mais apropriada, já que a função da pergunta é levar a pensar, estimular associações e interpretações. (BARBOSA, 2004)

Acredito que, ao inserir o vídeo-depoimento-documentário como prática educativa no ensino da arte, estabelecendo relações entre museus, cotidiano escolar e juventudes caminho a pequenos passos na viabilização de acesso dos alunos ao entendimento do mundo e seu reconhecimento como agente participante de sua sociedade.

## 6. AS TESSITURAS DO DISCURSO ARTÍSTICO

Como foi tratado no capítulo sobre o ensino da arte no Brasil, principalmente com a utilização de releituras a partir da teoria da triangulação proposta por Ana Mae Barbosa, a disciplina Arte abarca principalmente o II Segmento do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano), sendo também obrigatória no 2º ano do Ensino Médio e como disciplina eletiva no I Segmento do Ensino Fundamental.

No I Segmento o ensino é pautado na criação e libertação da imaginação infantil a partir de dados superficiais sobre técnicas e/ou artistas, em aulas guiadas pelos professores com licenciatura em arte ou professores com formação em ensino médio (magistério). Para o II Segmento o professor precisa ter licenciatura em Arte, mas com eixo de trabalho diferenciado: Artes Plásticas, Música ou Teatro. É, ainda, proposta a interpretação aprofundada de teorias e movimentos e a capacidade de interpretação e produção de cada aluno, resguardadas as especificidades em habilidades manuais para desenhos e outros tipos de trabalhos manuais (em artes plásticas) sua timidez e talento para interpretação (em teatro) ou interpretação musical (em música).

Nesta pesquisa trataremos do uso de três vídeos-documentários com depoimentos de artistas brasileiros inseridos na aula de artes, habilitação Artes Plásticas no Ciep 359, integrante do Sistema Estadual de Educação do Rio de Janeiro, localizado no município de Nova Iguaçu, com uma turma de 6º e 7º anos e duas turmas de 8º e 9º anos. Foi feita a opção de utilizar vídeos com artistas brasileiros em função de três questões principais: em primeiro lugar procurando trazer ao aluno observações culturais brasileiras como o sotaque, a paisagem, as referências de vida dos artistas; segundo por levantar debates interdisciplinares já que muitos temas fazem referência a momentos históricos vividos por seus autores unindo referências históricas nacionais ou específicas de algum região, bem como despertando o interesse pela busca, em outras disciplinas, para pesquisa na forma de aquisição de alguns produtos ou de materiais e, em terceiro por haver maiores possibilidade de contato *in loco* com as obras apresentadas, já que há considerável acervo destes artistas em coleções de instituições públicas ou privadas em exposição no país.

Com as turmas de 9º ano que já possuem um vocabulário mais desenvolvido em Arte os debates, mais teóricos, levaram-nos ao desenvolvimento de uma expressão que entendemos ser a alma deste trabalho. Chamávamos os vídeos de “*vidacomentário*”, por ser um documentário em todo sua extensão e apresentar elementos pessoais vividos pelos artistas: vida + documentário = “*vidacomentário*”. Entendemos esta como uma descrição líricamente objetiva, como apenas os jovens são capazes de produzir e com a qual, encantada, levei-a para um diálogo com as outras turmas e também para esta pesquisa – e quiçá me acompanhará em todas minhas andanças pedagógicas/artísticas.

Estes vídeos são depoimentos com artistas contemporâneos, com produção expressiva na arte brasileira, que possuem obras pertencentes a acervos em instituições nacionais e estrangeiras. São dois vídeos de longa duração (*Cildo* e *A Obra de Arte*) e um de curta duração (*Iberê*) e apresentam mais do que um documentário com um olhar externo da criação artística; estas obras mostram o próprio artista expondo seu ato criador, aquilo que o (co)moveu, *comentando* sua produção, sua *vida*.

Historicamente, foi a partir de meados do século XX que a utilização de imagens (fílmicas) passaria a ganhar embasamento como auxílio ao ensino. O cinema foi utilizado nas aulas de História do Lycée Hoche de Versailles como apoio didático por sua capacidade de transmitir veridicamente fatos reais, diferente da fotografia que *aceita* retoques. (KORNIS, 2008, p. 18)

Existe uma expressão chamada *diegese*, utilizada para “designar o ambiente autônomo da ficção, o mundo da história que está sendo contada. Diegese é o processo pelo qual o trabalho de narração constrói um enredo que deslança” de forma aparentemente automática, como se fosse real, mas numa dimensão espaço-temporal que não inclui o espectador. O efeito diégetico será mais intenso quanto menos evidentes forem as marcas de enunciação do discurso. A diegese articula-se diretamente com certas formas de narração, seja literária, teatral ou cinematográfica. Quanto maior

é a impressão de realidade, mais diegético é o efeito da ficção.” (COSTA, 2005, p 34).

Com os documentários artísticos que tratamos em sala de aula procuramos criar uma diegese entre depoimentos de artistas/aluno (neste binômio encontro-me inserida no grupo dos alunos, pois aprendi e pesquisei muito com esta relação). Utilizamos das pesquisas de Paulo Freire, no campo da Pedagogia Inclusiva e participativa para a autonomia do pensamento crítico através de uma participação horizontal, em oposição a “transferência bancária”, em uma pesquisa-ação-formação presencial pautada no processo de *autoformação*.

Chagas aponta que os museus têm papel fundamental nesta questão, “já que não são ciência, tampouco objeto, uma vez que a primeira está inserida na relação dialógica e o objeto é a atribuição de valor dado a uma formação/produção”. (2001, p. 12)

Sobre a forma como apontar o símbolo em todas as suas características, Galvani (2002, p. 109) afirma que “o modo de representação do símbolo é ao mesmo tempo transpessoal, transdisciplinar e transcultural”. Ainda tratando a forma de apreensão entendimento que o signo proporciona o autor cita Alvarez e Alvarenga (2011, p. 300) onde imaginário simbólico funcionaria por “interferência transdutiva do sentido”. Logo, para estes autores:

O sentido passaria – numa espécie de ressonância – do singular a outro singular, sem passar por uma lei, por um princípio ou por um conceito geral. As imagens pertencentes ao âmbito do artístico, as formas, os gestos produziram um sentido que os coloca em ressonância às experiências singulares de cada um nos campos citados. Em suas reflexões o símbolo seria transdisciplinar por “não limitar o sentido a um único nível de realidade, sendo toda imagem simbólica multireferencial”, orientando, esse símbolo, “para ordens de realidades múltiplas (moral, poética, espiritual, etc.)”. (ibidem, 2011, p. 301)

## 6.1 – UM POUCO SOBRE O CIEP 359

Os CIEP's, ou Centros Integrados de Educação Pública, foram concebidos por Darcy Ribeiro (1922-1997) e implantados na rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro durante a gestão do Governador Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) e tinham como objetivo o ensino de qualidade em período integral. Com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, foram produzidas 500 unidades, distribuídas por todo o Estado. Contavam em sua estrutura com refeitório, dois andares de salas de aulas, biblioteca, enfermaria e quadra de esportes. Nem todas as unidades ainda mantêm a configuração e/ou utilização original dos espaços, bem como houve a incorporação de outros módulos, em algumas unidades. Este projeto inclusive foi re-utilizado em diversos governos e estados sob diferentes nomes mas com a mesma proposta (inclusive no momento dá enredo ao projeto chamado Ginásio Experimental Carioca, desenvolvido em algumas unidades integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, selecionadas para servirem como modelo em um projeto-piloto para incorporação do horário integral no I e II segmentos do ensino fundamental).



*Figura XVII*

O Ciep 359 – Charles Perrault (nomeado em homenagem ao escritor de contos francês (1628-1703)) – fica localizado no município de Nova Iguaçu, bairro Jardim Paraíso, margeado pela Estrada do Madureira, centro irradiador do bairro e sua única fonte de acesso. Conta atualmente com 817 alunos, 58 professores (divididos entre Professores Docentes I e II), duas diretoras, uma coordenadora pedagógica e 30 funcionários entre administração, secretaria, refeitório e manutenção predial, além de 56 salas distribuídas nos dois andares, funcionando para salas de aula, Coordenação, biblioteca, auditório, Laboratório de Ciências e sala de vídeo. A maioria de suas turmas são de 6º ao 9º ano e Ensino Médio, uma vez que está ocorrendo a gradativa redução das turmas de I Segmento, que estão ficando sob responsabilidade das prefeituras locais.

Houveram algumas modificações na configuração de sua estrutura: a biblioteca (que no projeto original ficava localizada na parte externa dos Ciep's) atualmente está localizada em uma sala no 2º andar, o prédio ganhou muitas grades (para segurança de equipamentos e materiais escolares) e houve o acréscimo de uma piscina semi-olímpica ao lado da quadra poliesportiva, fato que o tornou conhecido como o *CIEP da Piscina*, por ser o único na região selecionado para receber este equipamento para complementação das atividades práticas através de projetos que são desenvolvidos durante a semana e também aos finais de semana.



Figura XVIII

Há a carência ainda de professores em algumas disciplinas (apesar de haverem em média dois professores para cada disciplina), mas hoje conta com um quadro de docentes bem estruturado frente a outros Ciep's da região, o que reduz a carência de disciplinas na formação dos alunos – muito em parte por estar localizado em uma das poucas ruas asfaltadas do bairro, facilitando o acesso de professores e alunos.

Ingressei na Rede Estadual de Ensino em abril de 2008 e desde então estou *lotada* no 359, como é mais conhecido (os Ciep's são conhecidos apenas por sua numeração, quase nunca referidos por seus nomes). Encontrei nele diretoras comprometidas e que apóiam os docentes nos projetos propostos para valorização da dinâmica pedagógica. Quando ingressei a biblioteca estava em fase de reestruturação, trazida para dentro do prédio para salvaguardar o material, pois o espaço externo do prédio vinha sofrendo atos de vandalismo durante os finais de semana. Propus à direção levar os alunos do 8º e 9º anos para organização deste espaço, para que tomassem conhecimento de práticas de arquivo e catalogação (experiência trazida de minha formação em museologia) e para que pudessemos fazer uma circulação da leitura das obras que depois seriam transformadas em (re)leituras através de obras de arte em pintura. Este projeto durou todo o ano de 2008. Mas como a biblioteca ainda era pequena não houve continuidade em 2009 por falta de estrutura para receber a turma inteira. Como houve o interesse da direção nesta dinâmica durante as aulas de arte propus levar os alunos à sala de vídeo para que pudessemos assistir vídeos com/sobre artistas e depois em aula conversássemos sobre os vídeos, suas impressões e opiniões e criássemos trabalhos pautados no movimento/tema propostos nos vídeos.

Foram estas dinâmicas que impulsionam a pesquisa ora aqui apresentada.

## 6.2 - OS VÍDEOS-DOCUMENTÁRIOS-DEPOIMENTOS

A princípio não havia uma regra para a exposição dos vídeos durante as aulas. Nas primeiras aulas utilizamos filmes comerciais (*blockbuster*). O objetivo era ativar o interesse da participação do aluno nas aulas de arte ao longo do ano (em algumas aulas os alunos simplesmente iam embora durante os intervalos, uma vez que a disciplina Arte ainda carrega este estigma de não ser considerada obrigatória – apesar de *ser* no currículo mínimo – e de estar muito vinculada ao desenvolvimento prático/manual como complementação às disciplinas entendidas como importantes (matemática, português, ciências... ou para feitura de murais) no imaginário escolar.

Conquistados os alunos, eles começaram a disputar quem traria o filme da próxima aula. A partir desta proposta comecei a realizar em sala conversas sobre os filmes, quais as mensagens eles tiravam destas experiências e de que maneira poderiam ser traduzidas em cores e formas. A partir daí, comecei a levar os vídeos, os quais eu havia travado conhecimento no Paço Imperial (que possui significativo acervo de vídeos de artistas em função de um projeto chamado *Atelier Finep*, desenvolvido de 1994 à 2007 na Instituição, com depoimentos de diversos artistas) e os que havia buscado comprar ou solicitar cópias em instituições culturais.

Alguns vídeos foram bastante inspiradores (como os que aqui utilizo como exemplos), outros não encontraram respaldo por serem ou demasiado técnicos ou demasiado abstratos para turmas de II Segmento. Os vídeos sobre artistas estrangeiros também não tiveram grande receptividade, mesmo sendo sobre importantes artistas da História da Arte. Concluí, nas conversas em sala, que o distanciamento se deu em função do não reconhecimento de muito das referências pessoais referidas.

Nestas aulas, ao contrário da proposta com a sala de leitura, não tínhamos como objetivo final a produção de trabalhos práticos sobre os vídeos. Tentei desvincular esta visão de que todo processo produzido em uma aula de arte tem que ser transformada em objeto material entendido como produção artística. Nesta dinâmica participo mais como “como parte integrante e de importância dentro dele (processo), ou, como defendia Vygotsky (MELLO, 2004), o indivíduo mais experiente que, através da mediação, estimulará o processo de aprendizagem do menos experiente”. (Luizines, S/D, p. 1)

Aqui exemplifico, dentre os vídeos utilizados nas aulas de arte nos anos de 2009/2010/2011, três dos vídeos, atuais, sobre/com artistas contemporâneos:

### FICHA TÉCNICA DOS DOCUMENTÁRIOS

- *CILDO*

Título Original: Cildo

País de Origem: Brasil

Gênero: Documentário

Tempo de Duração: 78 minutos

Ano de Lançamento: 200

Estréia no Brasil: 24/09/2010

Estúdio/Distrib.: VideoFilmes

Direção: Gustavo Moura





Sinopse: “(...) essas falas e registros visuais têm o poder de argumentar, mesmo para quem pouco ou nada conhecem da trajetória do artista, as razões dele ser hoje considerado, por críticos e curadores de diversas gerações e procedências, um dos mais importantes artistas brasileiros em atividade. Não é seu caráter documental, contudo, que mais singulariza o filme, mas sim sua capacidade de adequar o seu ritmo ao curso e à lógica da obra de Meireles” (Moacir do Anjos)

- *A Obra de Arte*

Título Original: A Obra de Arte

País de Origem: Brasil

Gênero: Documentário

Tempo de Duração: 71 minutos

Ano de Lançamento: 2009

Estúdio/Distrib.: TV Imaginária

Diretor: Marcos Ribeiro

Elenco: TUNGA / CILDO MEIRELES / BEATRIZ MILHAZES / EDUARDO SUED / CARLOS VERGARA / WALTERCIO CALDAS / ERNESTO NETO



Sinopse: Como nascem e prosperam as obras de arte? O que são obras de arte? Em visitas aos ateliês dos artistas plásticos protagonistas do filme, o diretor colheu depoimentos, imagens, performances, gentilezas e surpresas em filmagens inesquecíveis. Numa linguagem fluente e afetiva, o filme, com suas imagens e depoimentos únicos, é capaz de revelar, entreter, emocionar e sugerir reflexões muito além das artes plásticas, de uma maneira delicada e original.

- *Iberê Camargo*

Título Original: Iberê Camargo – Matéria da Memória

País de Origem: Brasil

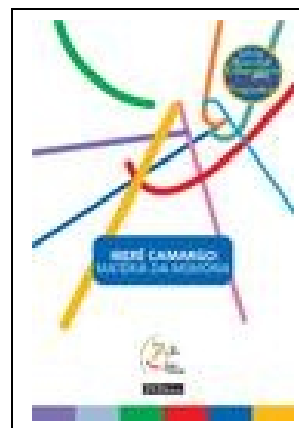
Gênero: Documentário

Tempo de Duração: 21 minutos

Ano de Lançamento: 2003

Estúdio/Distrib.: Fundação Iberê Camargo

Diretor: Marta Biavaschi



Sinopse: Neste documentário, a presença do pintor gaúcho Iberê Camargo, através de imagens de arquivo e de sua voz, em off, extraída de entrevistas aos meios de comunicação, nos convidam a um mergulho na matéria da memória e na arqueologia do gesto pictórico do artista. Imagens de Iberê Camargo em pleno processo de criação da sua obra e comentários de artistas, críticos de arte e de sua esposa, Sra. Maria Coussirat Camargo, contextualizam a obra do artista e seu universo pictórico: sua paleta de cores, seu gesto vigoroso e seu olhar singular sobre a arte e a vida. Trechos de manuscritos do artista, reconstituídos no documentário, revelam o amálgama entre o pensamento do homem e a atitude do artista em relação ao mundo e ao seu tempo.

O cineasta Eduardo Coutinho em entrevista à Luciana Penna, Silvia Boschi e Willian Condé (publicada originalmente na revista virtual Cinestesia, em 2003) comenta que há diferentes formas de interpretar esta relação entre entrevistas/ narrador. Para ele, “o depoimento é a forma mais ritual

do contato humano”, sendo mais aceitável considerar este contato como história oral: “Quais atividades humanas, artísticas, ou criativas ou de conhecimento que exigem contato face a face? A História Oral. A História Oral só é feita a partir de conversas, pessoas que falam sobre a história da vida delas, memórias diversas.” (2008, p. 105), já sobre o documentário “o real e o imaginário estão entrelaçados [...] ele (o depoente) conta sua experiência, que é a memória que tem hoje de toda sua vida, com inserções do que leu, do que viu, do que ele ouviu; e que é uma verdade, ao mesmo tempo que é o imaginário.” (idem, p. 66)

Entendemos, nesta pesquisa, que o termo adotado por Coutinho como documentário seria o que melhor definiria os depoimentos ora apresentados dos artistas: neles, além de apresentarem suas obras e desenvolverem o processo criativo, os sujeitos/atores discorrem sobre experiências vividas que serviram de referências para suas criações artísticas. Para um entendimento do presente trabalho optamos por definir então estes vídeos como vídeos-documentários-depoimentos.

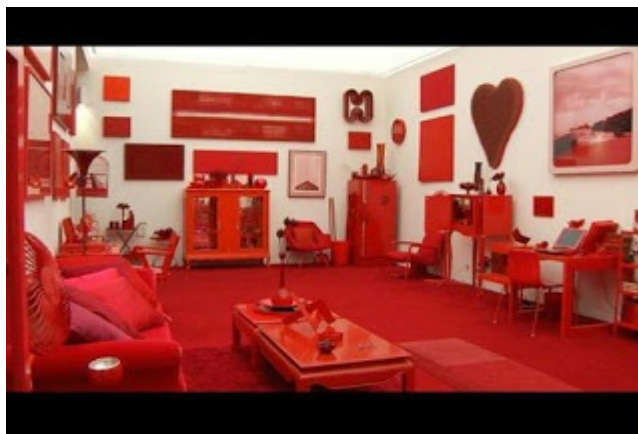
A pesquisadora do CPDOC/FGV, Verena Alberti, destaca que há dois níveis de memória que podem se tornar material para a História Oral: a memória *ativa e a latente*: “a primeira seria aquela que precisamos e que está permanentemente à disposição – como por exemplo, a idéia que se tem da vida como um todo –, e a segunda, a memória que necessitaria de reconstruções e associações para serem recuperadas.” (2004, p. 35-36)

Ainda sobre a memória como instrumento para reforçar os sentimentos de pertencimento a um grupo, Michael Pollack sugere:

Não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por que eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e formalização de memórias. (POLLACK apud ALBERTI, 2004, p. 36)

Os vídeos e as próprias criações artísticas (obras de arte) estariam então na ordem dos fatos/processos/produtos privilegiados com a função de representar e transmitir acontecimentos/conhecimentos e fazer a manutenção da memória.

No documentário de Cildo Meireles (*Cildo*) o artista comenta que “o melhor lugar para a obra de arte é a memória”. Cildo é um artista com reconhecida criação artística dentro e fora do país, com muitas referências à Arte Conceitual, e uma das principais questões de seus trabalhos é a participação do espectador, não tanto em sua função exploratória do objeto, mas de sua descoberta do tempo/espço da criação. Por este motivo muitas vezes o artista questiona a legalidade das instituições culturais, que por vezes suprimem a participação do visitante com a obra.



Enquanto “texto”, o trabalho de Cildo Meireles se recria e reconstrói a

partir da percepção e do interagir com cada espectador que o interpreta. Sem significados fechados ou absolutos, é através do mistério, do enigma, da curiosidade científica que o artista atinge seus objetivos. A arte, enquanto “gueto”, deve ser troca dinâmica que vai permitir à humanidade o arbítrio da liberdade. (ANDRADE, 2005, p. 201)

O vídeo *Obra de Arte*, traz o testemunho de sete artistas com carreiras/trajetórias/influências diversificadas, porém com grande projeção, tratando de seus atos criadores e como gostariam/pretenderiam que suas obras fossem fruídas.

Alguns artistas são mais teóricos, uns mais conceituais, outros mais orgânicos. O que chama a atenção neste vídeo, além da descrição do momento criativo artístico e suas influências é a delicadeza de detalhes expostos sobre o ato criador. Nele são apresentados pelos artistas seus ateliês, suas equipes (assistentes, auxiliares) – e quebra com a imagem do artista sujeito que idealiza, cria e monta a obra; também é representado que muitas vezes apenas a idéia pertence ao artista mas a confecção da obra fica a cargo de profissionais com habilidades específicas para trabalhar com determinados tipos de materiais, bem como apresenta o processo de montagem e desmontagem de obras, dando a dimensão da diferença do objeto pronto em exposição e sua dinâmica de produção.



Carlos Vergara



Waltércio Caldas



Eduardo Sued



Cildo Meireles





Beatriz Milhazes



Tunga



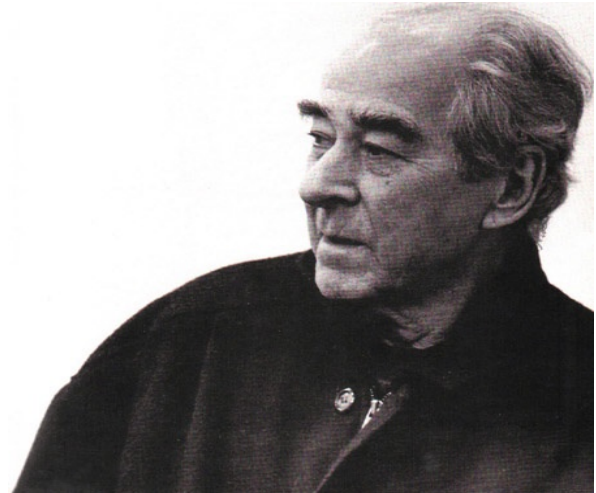
Ernesto Neto

Em *Iberê Camargo – Matéria da Memória*, o artista (1914-1994) além de produzir inúmeras obras em pintura, foi também desenhista e gravador. Nascido na cidade de Restinga Seca, no interior do Rio Grande do Sul, em 1914, Iberê estudou com grandes nomes da arte (como Giorgio de Chirico e André Lhote). Fundou junto à outros artistas o grupo Guignard, em 1943.

Neste curta metragem Iberê traça sua trajetória como artista, e traça sua busca no objetivo de alcançar a realização ao produzir suas obras, por horas fio onde persegue a perfeição em sua realização.



Iberê Camargo



## 6.3 – AS TESSITURAS NO DIÁLOGO SOBRE AS AULAS

Neste capítulo pretendemos expor como os alunos interpretam e criam um novo olhar ao entrar em contato com os vídeos com relatos de artistas sobre seus processos criativos, e como é possível perceber, a partir de dados já relatados, constatando que a criatividade está presente em todos os espaços, reafirmando a arte como agente compromissada na transformação social

Muito comum, não apenas nas escolas / salas de aula de Arte, ouvir dos jovens alunos comentários do tipo: *Ah, mas isto eu também faço!*, ou ainda *Por que isto é arte?!* O objetivo do uso dos vídeos nas aulas de Arte tinha como um dos pontos principais destacar aos alunos que o fazer artístico envolve muitas outras relações de troca e influências do que aquelas percebidas superficialmente ao olhar uma obra/criação artística. Ao ouvir e ver o artista tratando de sua obra e de seu processo, bem como explicitando suas influências, são criadas redes de significações e de afetividades que irão maximizar o entendimento e a recepção do ato criativo.

Fernando Hernández expõe a dificuldade em trabalhar a educação com imagens, na escola, uma vez que: “Repensar a educação a partir da arte, da cultura visual, é fazê-lo, em parte, da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação e para bagagem dos cidadãos mais jovens. [...] não estamos diante de uma disciplina marginal se olharmos as páginas econômicas dos jornais, onde se oferecem conselhos para investir no mercado da arte ou se estuda os resultados econômicos da indústria do desenho, da publicidade e do lazer audiovisual.” (2000, p. 27)

### 6.3.1 – OS ALUNOS: SUJEITOS-ATORES

Os sujeitos no presente processo de aprendizagem através do uso de recurso tecnológico do vídeo com depoimentos de artistas brasileiros sobre seus processos criativos, são alunos em escola integrante da rede estadual do Rio de Janeiro, no II Segmento do Ensino Fundamental – 6o, 7o, 8o e 9o. anos –, com idades entre 11 e 17 anos, em turmas mistas com predomínio do sexo feminino, com aproximadamente 30 alunos/turma, em aulas ocorridas no turno manhã/tarde.

As aulas de Arte na rede estadual contabilizam dois tempos de 50 minutos (que podem ser sequenciais ou divididos em dias/horários diferentes). Os tempos que utilizamos para a execução dos vídeos durante as aulas eram sequencias para que houvesse oportunidade para o diálogo pós-sessão. Quando do início da utilização dos vídeos durante as aulas de arte foram utilizados apenas um dos tempos da aula para os vídeos e outro tempo para os conteúdos teóricos da disciplina. As aulas com vídeos ocorriam quando eram utilizadas salas específicas do colégio – o auditório ou sala de projeção, onde era montado o equipamento multimídia (*datashow*).

O início do processo deu-se pela necessidade de criarmos dinâmicas fora de sala, que possibilitassem aos alunos usufrir dos espaços da escola que ainda eram subutilizados (como a biblioteca e a sala com equipamento multimídia). A princípio eram revezadas aulas na biblioteca com – eu havia criado uma dinâmica de catalogação das obras para que eles pudessem ter acesso à empréstimos de livros – e depois começamos a “visitar” a sala de vídeo para assistir à filmes que estivessem sendo muito comentados pela crítica (filmes comerciais). Após estes filmes eram levantadas questões em sala sobre gostos/entendimentos.

Estas sessões me levaram a querer trazer à estas turmas alguns vídeos sobre a criação artística para que, além de haver a troca sobre a fruição de imagens fílmicas fosse possível aliar este recurso tecnológico às nossas aulas de Artes.

Levando-se em conta que a maioria (ou todos) dos alunos nas turmas nunca haviam entrado em um museu e não tinham noção de como se configurava este espaço que funciona como legitimador de sua História – tinham como referência apenas cenas de novelas ou filmes –, a observação do contato inicial com as obras (ainda que através de recurso tecnológico) é de vital importância para que o entendimento artístico não estivesse cercado por pré-conceitos que poderiam afastar os alunos desta dinâmica.

Inicialmente os alunos ficaram especialmente empolgados pois, segundo alguns:

“– as aulas ficaram mais interessantes na sala de vídeo porque é melhor do que ficar na sala de aula.”

Os primeiros vídeos eram os de curta-duração para que houvesse a possibilidade de os alunos ambientarem-se com esta forma de diálogo artista-produção artística. Durante estas dinâmicas eram incentivadas as conversas interpessoais para que houvesse a dessacralização que há em torno da contemplação de obras de arte, quando são “exigidas” posturas apropriadas para a fruição das obras, onde não são bem vistas ações que tirem a atenção do ponto central – que são as obras – não levando em consideração que as trocas de impressões são importantes nestes momentos de subjetividades.

Nas aulas seguintes, ainda com os vídeos de curta duração, foram sendo apontadas características plásticas próprias de movimentos e/ou específicas de cada artista para que pudessem ser comparadas com os tópicos teóricos trabalhados em sala de aula, não apenas durante as aulas de Artes no 8o. e 9o. anos, mas ensinadas ao longo do II Segmento do Ensino Fundamental na disciplina, como por exemplo a interpretação de signos plásticos como a utilização de formas e cores, da pincelada, bem como sobre a escolha da representação figurativa, abstrata ou conceitual feita pelo artista, localizando o aluno no espaço/tempo da criação artística: suas influências e métodos. Na obra *Querela do Brasil*, o autor Carlos Zilio aponta a observação do Historiador de Arte Frederick Antal (1887-1954) sobre a questão para o entendimento do que é um estilo artístico, sendo “uma combinação específica de elementos formais e temáticos [...] e sobre o relacionamento de cada estilo com a concepção de vida que lhe é correspondente”. (ANTAL apud ZILIO, 1982, p. 16)

Ao longo da utilização dos documentários nas aulas de Artes os vídeos tiveram a duração aumentada para os filmes de longa duração. Após as sessões voltávamos para a sala para um pequeno debate sobre as impressões que surgiram a partir das ideias apresentadas pelos artistas, bem como perceber elementos plásticos pré-apresentados em aulas anteriores. Os alunos, muito perspicazes, faziam referências e questionamentos sobre os *porquês* das escolhas feitas pelos artistas ao optarem por utilizarem este ou aquele material/técnica na feitura de suas obras.

Procuramos entender qual entendimentos estes alunos têm sobre arte, qual o papel que esta têm em suas vidas e como está representada, quais suas opiniões sobre o processo criativo e de que maneira estas obras seriam executadas se fossem deles a opção.

Via de regra os alunos reafirmam a importância da arte na vivência humana, a incapacidade de sua definição e as possibilidades que esta sucinta por se apresentar sobre diversos suportes e formas de representação: pintura, escultura, fotografia, cinema, artes virtuais, figurativas ou abstratas. Alguns entendem estas aulas como sendo importante acréscimo às aulas de arte porque:

“– são interessante para os alunos, pois fornecem mais entendimento que muitos textos...  
- às vezes os textos são difíceis de entender pois a gente não consegue “ver” como o artista pode, misturando tantas cores, transformar em um trabalho tão diferente.”

Ou ainda, quando questionados sobre o uso de imagens para o aprendizado de movimentos, materiais e técnicas artísticas, alunos do 9o. ano entendem que as aulas com os documentários acrescentam já que além do uso de recursos tecnológicos há a dinâmica de mudança no “cenário” das aulas, o que contribui positivamente para o entendimento/percepção do fazer artístico:

“– é melhor porque há mais silêncio dos alunos na sala de vídeo do que na sala de aula, e dá para observar melhor as obras e perceber mais detalhes.”

Também estimulados a opinarem sobre os trabalhos dos artistas apresentados, os comentários são diversificados. A princípio muito reticentes e envergonhados registram o medo de expor ideias equivocadas sobre as obras frente aos outros colegas de turma. Ao longo das aulas e mais ambientados ao universo artístico/museológico, alguns perderam a inibição e começaram a traçar comentários sobre seus gostos/entendimento do universo artístico, como este feito por uma aluna do 8o ano do turno da tarde:

“– professora, eu não sabia que na arte podia ter tanta informação sobre tantas coisas, os movimentos, as ideias que eles tiveram para fazer as pinturas. Às vezes eu fico confusa com tanta coisa para ver...”

Outra aluna da mesma turma destacou as aulas como sendo a oportunidade de:

“– entender melhor sobre o assunto, com figuras e imagens interessantes que contribuem para que a matéria fique mais explicada, mais clara, não mais um bicho de sete cabeças que a gente não entende porque aquilo (obra de arte) foi feito.”

A partir destes questionamentos tivemos a necessidade de tentar mostrar às turmas que as artes virtuais, tal qual a música por exemplo, são instrumentos usados pelo ser humano para traduzir através de formas diferentes (signos) seus sentimentos e que, da mesma maneira, esta concretização de ideias através de uma linguagem plástica não exigem uma recepção unificada, mas que denotam a necessidade de um espírito crítico pessoal na hora de fruir as imagens ora apresentadas. Fernando Hernández aponta

As imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual. (2000, p. 133)

Alguns alunos apontaram achar que aprendem mais nestas aulas porque:

“– Com o uso das aulas na sala de vídeos a gente se distrai fazendo coisas importantes, não é apenas aula mas uma forma de divertimento, já que a gente também não pode ir muito ao cinema e aqui a gente vê filmes que não passam na televisão”.

“– A aula é divertida, diferente do que se costuma fazer em sala, durante as aulas. Aqui a gente conversa, dá nossa opinião e pode até falar mal das obras de arte, porque eu não gosto de tudo o que eu vejo, de tudo o que estes artistas fazem.”

Em geral a maioria destaca a importância de poder VER as obras. Muitas vezes, com carência de material visual as aulas de Artes em sala perdem em rendimento, já que o professor não consegue transmitir todo o universo artístico de uma imagem visual sem o recurso visual.

Um aluno do 7o. Do turno da manhã destacou a oportunidade de fazer algo de que gosta (ver filmes) com algo que precisa (assistir aulas) para conhecer:

“– Várias obras, de vários artistas, de vários países que eu nunca ouvi falar”.

Destas conversas três comentários chamaram atenção e merecem ser destacados: dois são de de alunas do 9o. ano e um de um aluno do 8o. ano. Uma das alunas destacou a importância do uso de vídeos e filmes em sala. Para ela a possibilidade de ver o momento da criação artística possibilita a interpretação de uma proximidade com a possibilidade de também poder produzir Artes:

“– Acho interessante ver estes artistas falando e mostrando suas salas de trabalho porque dá inspiração para os jovens fazerem o que gostam através da arte, para que o mundo possa conhecer o que os jovens podem mostrar.”

A outra aluna, com refinado olhar crítico frente à produção imagética própria de sua geração, e de que maneira esta pode ser um caminho para a transmissão de ideias.

“– Os vídeos apresentam um meio diferente das histórias dos livros e da literatura. Alguns me trabalhos chegando a ser extraordinários por seu conteúdo, enquanto outros não apresentavam a menor credibilidade de ideias, mas percebo que todos mostravam obras de artes tão interessantes que é incrível eu conseguir conhecer e entender a criatividade e as técnicas utilizadas por estes artistas.”

O aluno destacou a importância do contato dos alunos com vídeos fazendo um paralelo com a imersão que os jovens fazem atualmente em imagens compartilhadas de ideias e produções e como a veiculação de imagens/ideias é rápida e universal.

“– Parece vídeos do *Youtube*, onde os “*caras*” falam de suas vidas. Saem falando e fazendo. Já vi no *Youtube* uns caras fazendo grafite. Os vídeos do *Youtube* são imagens que pessoas “normais” gravam e querem compartilhar com outras pessoas, usando a internet e pessoas do mundo inteiro conhecem seus trabalhos, assim como acontece com as obras de arte dos artistas nos vídeos-documentários.”

Estas dinâmicas em sala não estavam obrigatoriamente atreladas a nenhum tipo de resultado prático/artístico comum às aulas de arte, apesar de terem sido desenvolvidos trabalhos a partir das construções de entendimentos criadas pelos alunos ao final das dinâmicas de filme-debate.

Em geral todo o processo desenvolvido em escolas nas aulas de educação artística desemboca na realização de trabalhos práticos que representem o entendimento do conhecimento adquirido pelos alunos e que será entendido pelo professor como uma das formas de avaliação da disciplina durante o bimestre. Nesta pesquisa optamos por não realizar este “trabalho” obrigatório com a finalidade de que os alunos desvinculassem o processo de recepção do conhecimento artístico com a obrigação do manejo manual, que muitas vezes é recebido com relutância frente a obrigatoriedade exigida ao processo.

Esta não vinculação ao trabalho não quer, de maneira nenhuma, minimizar a importância da avaliação que a feitura artística através de releituras e interpretações que privilegiam o entendimento artístico e a criatividade em aulas de educação artística/Artes em escolas de Ensino



Fundamental. Whitehead define que “... a criatividade, como força vital, produz continuamente experiências e situações sem precedentes, consistindo um avanço para o novo, não mantendo apenas o novo, mas também produzindo formas novas e complementares.” (MARANHÃO apud FERREIRA, 2008, p. 102)

É ponto pacífico que tanto professora, quanto alunos e direção consideram importante e fundamental a inserção da arte na vida escolar para sua apreensão e percepção na vida, mas entendem que a dificuldade em adquirir estes materiais – tanto os vídeos quanto dispor de equipamentos multimídia (*datashow*) em todas as aulas de artes – bem como a disponibilidade do laboratório e o deslocamento de turmas pela escola para a realização destas atividades aconteçam – dificultam seu processo e sua prática.

Estes resultados nos mostram que acreditar nesta proposta é necessário para um entendimento do fazer artístico e que tanto a comunidade pedagógica quanto a sociedade contemporânea exigem uma interatividade com os avanços tecnológicos e as propostas que estes desenvolvimentos produzem.

De acordo com Ana Mae Barbosa (1999): “torna-se importante aprender a ensinar as novas tecnologias inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também formar um público consciente com a educação de um novo olhar sobre a arte.” (FERREIRA, 2008, p. 106).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS – TROUXESTE A CHAVE?

*Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. Memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior da qual vivemos, como uma ilha entre dois mares: um que dizemos passado, outro que dizemos futuro. Podemos navegar no mar do passado próximo graças à memória pessoal que conservou a lembrança das suas rotas, mas para navegar no mar do passado remoto teremos de usar as memórias que o tempo acumulou, as memórias de um espaço continuamente transformado, tão fugidio como o próprio tempo.*

*(José Saramago  
Palavras para uma cidade)*

O presente estudo objetivou analisar a utilização da troca de experiências, através do suporte imagético do vídeo-depoimento-documentário, em aulas de arte, com a proposta de desenvolver trocas afetivo-referenciais entre os depoimentos gravados e os espectadores/alunos. Ansiamos, com esta pesquisa empírica em sala de aula, propor uma configuração para outro olhar na prática do ensino da Arte alicerçado na inserção do objeto tecnológico trazido para o ambiente escolar, produzindo diálogo entre os atores-artistas-alunos.

Este trabalho referenciou-se na experiência museal, entendendo que ainda hoje o conceito de leitura de obras de arte na educação/museologia está configurada de maneira equivocada tanto para a comunidade de participantes/visitantes, como para a comunidade pedagógica e quanto para comunidade que trabalha em museus, entendida esta relação apenas no esquema visitaçãomonitoramento-análise, “o que é contraditório visto que a arte contemporânea não requer contemplação ou apreciação, mas uma leitura ligada as vivências/experiências do espectador” (WEBER, 2002, p. 6), e são estas vivências que servem como aporte para o entendimento da Arte e da compreensão do mundo e de suas criações que esta pesquisa se iniciou.

Certamente todo o processo de trocas que vivenciamos nas aulas de Arte no Ciep ao longo destes três anos contribuíram para o enriquecimento cultural/pessoal/educativo dos alunos, assim como enriqueceram minha prática profissional, não apenas como professora mas também como museóloga.

Como professora, vivencio a experiência de ver os alunos correlacionarem dados de informações que vêm na TV, sobre o mundo da Arte com algum detalhe que mais os marcou nos vídeos-depoimentos-documentários. Como pesquisadora vi/vejo minha pesquisa adquirir vida própria. Tal como um filho que cresce e quer independência a pesquisa não depende mais e apenas de mim para se desenvolver, descobrir espaços e conhecer novas pessoas. *Libertou-se* de minhas mãos. Fico feliz ao vê-la ser levada adiante mesmo em minhas ausências do Ciep (estive afastada durante praticamente todo o ano de 2012 por licença maternidade) e quando de minha volta soube por “*meus*” alunos que as aulas de vídeo (como eram chamadas) aconteceram – não com a mesma frequência – mas independentes de mim e por muitas vezes não com os *vídeos de arte*, mas não deixaram ser interrompidas as dinâmicas destas aulas.

Finalmente é preciso dizer que foi dado um pequeno passo em direção ao estudo da interação entre instituições de ensino e museus, pois a educação é um processo dinâmico que varia no tempo e no espaço, onde a aquisição de conhecimentos está centrada na descoberta, análise e transformação da realidade em que vivemos e para a compreensão de conceitos e fatos históricos que nos são narrados ou que ouvimos falar. Em museus somos também levados a conhecer e (re)interpretar os testemunhos do tempo repousados na cultura material e imaterial da sociedade. Depositamos em exposições, bibliotecas, monumentos e parques público o apelo por novas fontes de conhecimento que vêm nos seduzir e envolver, impulsionando-nos à pesquisa. Sobre as ações educativas desenvolvidas nos museus conclui-se que as possibilidades de vivência e experimentação, mesmo as anacrônicas, de uma sociedade são mais reais e de efeitos duradouros.

Costumo perguntar aos alunos, quando do início das aulas de Arte, se estão todos prontos para começar nossa viagem. Finda esta pesquisa com a proposta de um novo olhar às práticas pedagógicas nas aulas de Arte, acredito que o uso da pergunta de Drummond se adequará melhor ao iniciarmos nossa aventura: *Trouxeste a chave?*

# REFERÊNCIAS

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### LIVROS:

ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

ANDRADE, Marco Antonio Pasqualini. Re-Inserções em circuitos alegóricos: A fotografia na obra de Cildo Meireles. I Encontro de História da Arte. São Paulo: IFCH / UNICAMP, 2005.

ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. A arte educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1994.

\_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1994.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, São Paulo, v.3, n 7, p. 170-182, 1989.

\_\_\_\_\_. Arte/educação em Museus: Herança intangível. 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). Ensino da Arte: memória e historia. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. *O Óbvio e o Obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAKHTIN, Mikhail (1929). *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a Modernidade: O pintor da vida moderna*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996. [Coleção Leitura].

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, Volume I).

BITTENCOURT, Jane. Informática na Educação? Considerações a Partir de um Exemplo. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da Anped, (Grupo Didática). 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

\_\_\_\_\_, DARBEL, Alain. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Edusp, 2003.

CANCLINI. Néstor García. Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

CHAGAS, Mário. Memória e poder: focalizando as instituições museais. *Interseções*. Rio de

Janeiro: UERJ, ano 3, n.2, p.5-23. jul./dez.2001.

\_\_\_\_\_. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *MUSAS. Revista Brasileira de Museus e museologia*. Rio de Janeiro: vol.1, 2004.

COMENIUS. Jan Amos. A didática Magna. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

COSTA, Flávia Cesarino. O Primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP, 2005.

DUBOIS, Phillippe. O ato fotográfico. Campinas: Papirus, 1994.

DUNCAN, Carol. O museu de arte como ritual. *Revista Poésis*, n. 11, novembro 1998.

ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FERRAZ, M. Heloisa e FUSARI, M. F. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, Aurora. *Arte, Tecnologia e Educação*. São Paulo, Annablume, 2008.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*”. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÈUND, Gisèle. *A Fotografia como documento social*. Lisboa: Comunicação & Linguagens, 1974.

\_\_\_\_\_. *Fotografia e Sociedade*. Lisboa: Comunicação & Linguagens, 1989.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

GIOVANNINI, Giovanni. *Evolução na comunicação: do sílex ao silício*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

- HAUSER, Arnold. História Social da Literatura e da Arte. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HUYSEN, Andreas. Seduzidos pela memória. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Campinas, SP: Papirus, 1996 – [Coleção Ofício de Arte e Forma].
- KORNIS, Monica Almeida. Cinema, televisão e história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- KOSSOY, Boris. A Fotografia como Fonte Histórica. São Paulo: Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia, 1980.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro (org.). Imagem e memória: ensaios em Antropologia visual. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- \_\_\_\_\_. Imagens & Ciências Sociais. João Pessoa: Editora Universitária/UFPb, 1998.
- LIMA, Luiz Costa. (org.). Teoria da Cultura de Massa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MACHADO, Arlindo. Máquina e Imaginário. O desafio das Poéticas Tecnológicas. 2º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- MAGEE, Bryan. História da filosofia. São Paulo: Loyola, 1998.
- MAMMÌ, Lorenzo. À margem, *Ars*, ano 2, nº 3, São Paulo, USP, 2004.
- MANGUEL, Alberto. Lendo imagens: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MENEGHETTI, Silvia Bojunga. Comunicação e Marketing: fazendo a diferença no dia-a-dia de organizações da sociedade Civil. São Paulo: Global Editora. 2001.
- MENESES, Ulpiano B. Fontes Visuais, Cultura Visual, História. Balanço provisório, propostas cautelares. IN: Revista Brasileira de História, vol. 23, n. 45, 2003.
- MOLES, Abraham A. As ciências do Impreciso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. História da arte no Brasil: textos de síntese. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- OSINSKI, Dulce. Arte, história e ensino – uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.
- OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PANOFSKY, Erwin. ROBERTSON, Martin. Jan van Eyck's Arnolfini Portrait. The Burlington Magazine for Connoisseurs 65, no. 381 (December 1934).
- Parâmetros curriculares nacionais: arte / Ministério da Educação. Secretaria da Educação

Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

PEVSNER, Nikolaus. Academias de arte: passado e presente. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SALA, Dalton. Ensaios sobre arte colonial luso-brasileira. São Paulo: Landy, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. NÖTH, Winfried. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo, Iluminuras, 1998.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. Museus Brasileiros e Política Cultural. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 19. No. 55, 1990.

SANTOS, Maria Célia Moura. Repensando a Ação Cultural e Educativa dos Museus. 2 ed. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1993.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Cadernos PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, vol. 6, Arte, 1997.

SILVA, Felismina Dalva Teixeira. *Ratio Studiorum: uma leitura de elementos da didática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.

SUANO, Marlene. *O que é Museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VERNANT, Jean-Pierre. Mito e Pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: \_\_\_\_\_. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 323-363.

\_\_\_\_\_. Arte e vida. In: \_\_\_\_\_. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 303-329.

ZILIO, Carlos. A querela do Brasil. A questão da identidade na arte brasileira: a obra de Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari/1922-1945. Rio de Janeiro: Funarte, 1982.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Revista Digital Art&, n 0, outubro, 2003. Disponível em:  
<<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acessado em: 02 de agosto de 20011.

Enciclopédia Itaú Cultural. *MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA*. Disponível em:  
<[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?acao=marcos\\_texto&cd\\_verbete=340](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?acao=marcos_texto&cd_verbete=340)>. Acesso em 15 de jul. De 2011.

[http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao\\_2/caderno\\_artes\\_final.pdf](http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_2/caderno_artes_final.pdf)

<http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/regimento-interno-dos-cieps>



[http://dialogosentrearteepublico.blogspot.com.br/2008/06/blog-post\\_03.html](http://dialogosentrearteepublico.blogspot.com.br/2008/06/blog-post_03.html)

FOTOGRAFIA e arte. Disponível em:

<[http://www.aol.klickeducacao.com.br/Conteudo/Referencia/CDA/item\\_view.htm](http://www.aol.klickeducacao.com.br/Conteudo/Referencia/CDA/item_view.htm)>. Acesso em: 05 maio. 2012.

FOTOGRAFIA e arte. Disponível em:

<[http://www.terra.com.br/istoegente/32/diversaoearte/expo\\_fotos.htm](http://www.terra.com.br/istoegente/32/diversaoearte/expo_fotos.htm)>. Acesso em: 11 maio. 2012.

ICOM – International Council of Museums. Museum Definition – 1974. *In*: ICOM – Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes (2007-1946). Disponível em: <[http://icom.museum/hist\\_def\\_eng.html](http://icom.museum/hist_def_eng.html)>. Acesso em: 19 jan. 2012.

HISTÓRIA da fotografia. Disponível em:

<<http://www.students.fct.unt.pt/nufoto/manual/historia.htm>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

HISTÓRIA da fotografia. Disponível em:

<<http://www.cotianet.com.br/photo/indice.htm>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

HISTÓRIA da fotografia. Disponível em:

<<http://www.grupo.org.br/logos/fotografia/histfatos.htm>>. Acesso em: 25 maio 2012.

HISTÓRIA da televisão. Disponível em:

<<http://www.museudatv.com.br/secoes.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

HISTÓRIA da televisão. Disponível em:

<<http://www.teve.8k.com.br/artigos/historia.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

PANTÓGRAFO. Disponível em:

<[http://www.auniverso.com.br/tipos\\_de\\_impresoes.htm](http://www.auniverso.com.br/tipos_de_impresoes.htm)>. Acesso em: 28 set. 2012.

PESQUISAS sobre arte e outras tecnologias. Disponível em:

<[http://www.cfch.ufrj.br/jor\\_pesq/Arte1/braga.htm](http://www.cfch.ufrj.br/jor_pesq/Arte1/braga.htm)>. Acesso em: 11 maio 2012.

PESQUISA sobre educação em televisão. Disponível em:

<<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu0702.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

PROCESSO fotográfico. Disponível em:

<<http://www.kodak.com.br/BR/pt/fotografia/historia.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: BRASILEIRA: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/ge01-3073](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-3073)>. Acesso em 22 out. 2011.

SOUZA, Felipe Freitas de. O ensino de desenho no século XIX: Rui Barbosa e a tradução cultural de Joaquim de Vasconcelos. *19&20*, Rio de Janeiro, v. V, n. 4, out./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.dezenovevinte.net/ensino\\_artistico/ea\\_desenhorbjv.htm](http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_desenhorbjv.htm)>. Acesso em 19 nov. 2011.

SURGIMENTO da televisão. Disponível em:

<<http://www.superbacanaltv.hpg.ig.br/1surgitv.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

# **ANEXOS**

ANEXO I



*Jan van Eyck*

*O Casal Arnolfini, Bruges, 1434*

*Óleo sobre madeira, 81,8 x 59,7 cm*



ANEXO II



*Diego Velázquez*

*A Família de Filipe IV ou As Meninas, Espanha, 1656*

*Óleo sobre tela – 310 x 276 cm*

ANEXO III



*Victor Meirelles*

*Degolação de São João Batista, Itália, 1855*

*Óleo sobre tela – 127,2 x 96,4cm*

## ANEXO IV

### MESA-REDONDA DE SANTIAGO DO CHILE ICOM, 1972

#### I. Princípios de Base do Museu Integral

Os membros da Mesa-Redonda sobre o papel dos museus na América Latina de hoje, analisando as apresentações dos animadores sobre os problemas do meio rural, do meio urbano, do desenvolvimento técnico-científico, e da educação permanente, tomaram consciência da importância desses problemas para o futuro da sociedade na América Latina. Pareceu-lhes necessário, para a solução destes problemas, que a comunidade entenda seus aspectos técnicos, sociais, econômicos e políticos. Eles consideraram que a tomada de consciência pelos museus, da situação atual, e das diferentes soluções que se podem vislumbrar para melhorá-la, é uma condição essencial para sua integração à vida da sociedade. Desta maneira, consideraram que os museus podem e devem desempenhar um papel decisivo na educação da comunidade. Santiago, 30 de Maio de 1972.

#### II. Resoluções adotadas pela Mesa-Redonda de Santiago do Chile

##### 1. Por uma mutação do museu da América Latina,

###### Considerando:

Que as transformações sociais, econômicas e culturais que se produzem no mundo, e, sobretudo em um grande número de regiões em via de desenvolvimento, são um desafio para a Museologia;

Que a humanidade vive atualmente em um período de crise profunda; que a técnica permitiu à civilização material realizar gigantescos progressos que não tiveram equivalência no campo cultural; que esta situação criou um desequilíbrio entre os países que atingiram um alto nível de desenvolvimento material e aqueles que permaneceram à margem desta expansão e que foram mesmo abandonados ao longo de sua história; que os problemas da sociedade contemporânea são devidos a injustiças, e que não é possível pensar em soluções para estes problemas enquanto estas injustiças não forem corrigidas;

Que os problemas colocados pelo progresso das sociedades no mundo contemporâneo devem ser pensados globalmente e resolvidos em seus múltiplos aspectos; que eles não podem ser resolvidos por uma única ciência ou por uma única disciplina; que a escolha das melhores soluções a serem adotadas, e sua aplicação, não devem ser apanágio de um grupo social, mas exigem ampla e consciente participação e pleno engajamento de todos os setores da sociedade;

Que o museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na ação, situando suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais;

Que esta nova concepção não implica na supressão dos museus atuais, nem na renúncia aos museus especializados, mas que se considera que ela permitirá aos museus se desenvolverem e evoluírem da maneira mais racional e mais lógica, a fim de melhor servir à sociedade; que, em certos casos, a transformação prevista ocorrerá lenta e mesmo experimentalmente, mas que, em outros, ela poderá ser o princípio diretor essencial;

Que a transformação das atividades dos museus exige a mudança progressiva da mentalidade dos conservadores e dos responsáveis pelos museus assim como das estruturas das quais eles dependem; que, de outro lado, o museu integral necessitará, a título permanente ou provisório, da ajuda de especialistas de diferentes disciplinas e de especialistas de ciências sociais.

Que por suas características particulares, o novo tipo de museu parece ser o mais adequado para uma ação em nível regional, em pequenas localidades, ou de médio tamanho;

Que, tendo em vista as considerações expostas acima, e o fato do museu ser uma "instituição a serviço da sociedade, que adquire, comunica, e notadamente expõe, para fins de estudo, conservação, educação e cultura, os testemunhos representativos da evolução da natureza e do homem", a Mesa-Redonda sobre o papel do museu na América Latina de hoje, convocada pela UNESCO em Santiago do Chile, de 20 a 31 de maio de 1972,

###### Decide de uma maneira geral

1. Que é necessário abrir o museu às disciplinas que não estão incluídas no seu âmbito de competência tradicional, a fim de conscientizá-lo do desenvolvimento antropológico, sócio-econômico e tecnológico das nações da América Latina, através da participação de consultores para a orientação geral dos museus;
2. Que os museus devem intensificar seus esforços na recuperação do patrimônio cultural, para fazê-lo desempenhar um papel social e evitar que ele seja dispersado fora dos países latino-americanos;
3. Que os museus devem tornar suas coleções o mais acessível possível aos pesquisadores qualificados, e também, na medida do possível, às instituições públicas, religiosas e privadas;
4. Que as técnicas museográficas tradicionais devem ser modernizadas para estabelecer uma melhor comunicação entre o objeto e o visitante; que o museu deve conservar seu caráter de instituição permanente, sem que isto implique na utilização de técnicas e de materiais dispendiosos e complicados, que poderiam conduzir o museu a um desperdício incompatível com a situação dos países latino-americanos;
5. Que os museus devem criar sistemas de avaliação que lhes permitam determinar a eficácia de sua ação em relação à comunidade;
6. Que, levando em consideração os resultados da pesquisa sobre as necessidades atuais dos museus e sua carência de pessoal, a ser realizada sob os auspícios da UNESCO, os centros de formação de pessoal existentes na América Latina devem ser aperfeiçoados e desenvolvidos pelos próprios países; que esta rede de centros de formação deve ser completada e sua influência se fazer sentir no plano regional; que a reciclagem de pessoal atual deve ser garantida em nível nacional e regional; e que lhe seja dada a possibilidade de aperfeiçoamento no estrangeiro.

### **Em relação ao meio rural**

Que os museus devam, acima de tudo, servir à conscientização dos problemas do meio rural, das seguintes maneiras:

- a)** Exposição de tecnologias aplicáveis ao aperfeiçoamento da vida da comunidade;
- b)** Exposições culturais propondo soluções diversas ao problema do meio social e tecnológico, a fim de proporcionar ao público uma consciência mais aguda sobre estes problemas, e reforçar as relações nacionais, a saber:
  - i.** Exposições relacionadas com o meio rural nos museus urbanos;
  - ii.** Exposições itinerantes;
  - iii.** Criação de museus de sítios.

### **Em relação ao meio urbano**

Que os museus devam servir à conscientização mais profunda dos problemas do meio urbano, das seguintes maneiras:

- a)** Os "museus de cidade" deverão insistir de modo particular no desenvolvimento urbano e nos problemas que ele coloca, tanto em suas exposições quanto em seus trabalhos de pesquisa;
- b)** Os museus deverão organizar exposições especiais ilustrando os problemas do desenvolvimento urbano contemporâneo;
- c)** Com a ajuda dos grandes museus, deverão ser organizadas exposições, e criados museus em bairros e nas zonas rurais, para informar os habitantes das vantagens e inconvenientes da vida nas grandes cidades;
- d)** Deverá ser aceita a oferta do Museu Nacional de Antropologia do México, de experimentar, através de uma exposição temporária sobre a América Latina, as técnicas museológicas do museu integral.

### **Em relação ao desenvolvimento científico e técnico**

Que os museus devam levar à conscientização da necessidade de um maior desenvolvimento científico e técnico, das seguintes maneiras:

- a)** Os museus estimularão o desenvolvimento tecnológico, levando em consideração a situação atual da comunidade;
- b)** Na ordem do dia das reuniões dos ministros de educação e (ou) das organizações especialmente encarregadas do desenvolvimento científico e técnico, deverá ser inscrita a utilização dos museus como meio de difusão dos progressos realizados nestas áreas;
- c)** Os museus deverão dar enfoque à difusão dos conhecimentos científicos e técnicos, por meio de exposições itinerantes que deverão contribuir para a descentralização de sua ação.

### **Em relação à educação permanente**

Que o museu, agente incomparável da educação permanente da comunidade, deverá acima de tudo desempenhar o papel que lhe cabe, das seguintes maneiras:

- a)** Um serviço educativo deverá ser organizado nos museus que ainda não o possuem, a fim de que eles possam cumprir sua função de ensino; cada um desses serviços será dotado de instalações adequadas e de meios que lhe permitam agir dentro e fora do museu;
- b)** Deverão ser integrados à política nacional de ensino, os serviços que os museus deverão garantir regularmente;
- c)** Deverão ser difundidos nas escolas e no meio rural, através dos meios audiovisuais, os conhecimentos mais importantes;
- d)** Deverá ser utilizado na educação, graças a um sistema de descentralização, o material que o museu possui em muitos exemplares;
- e)** As escolas serão incentivadas a formar coleções e a montar exposições com objetos do patrimônio cultural local;
- f)** Deverão ser estabelecidos programas de formação para professores dos diferentes níveis de ensino (primário, secundário, técnico e universitário).

As presentes recomendações confirmam aquelas que puderam ser formuladas ao longo dos diferentes seminários e mesas-redondas sobre museus, organizadas pela UNESCO.

### **Pela criação de uma Associação Latino Americana de Museologia**

#### **Considerando**

Que os museus são instituições a serviço da sociedade, que adquire, comunica e, notadamente, expõe, para fins de estudo, educação e cultura, os testemunhos representativos da evolução da natureza e do homem;

Que, especialmente nos países latino-americanos, eles devem responder às necessidades das grandes massas populares, ansiosas por atingir uma vida mais próspera e mais feliz, através do conhecimento de seu patrimônio natural e cultural, o que obriga frequentemente os museus a assumir funções que, em países mais desenvolvidos, cabem a outros organismos;

Que os museus e os museólogos latino-americanos, com raras exceções, sofrem dificuldades de comunicação em razão das grandes distâncias que os separam um do outro, e do resto do mundo;

Que a importância dos museus e as possibilidades que eles oferecem à comunidade ainda não são plenamente reconhecidas por todas as autoridades, nem por todos os setores do público;

Que durante a oitava e a nona conferência geral do ICOM, que ocorreram, respectivamente, em Munique em 1968, e em Grenoble em 1971, os museólogos latino americanos que estiveram presentes indicaram a necessidade de criação de um organismo regional;

A Mesa-Redonda sobre o papel dos museus da América Latina de hoje, convocada pela UNESCO em Santiago do Chile, de 20 a 31 de maio de 1972,

#### **Decide:**

**1.** Criar a Associação Latino Americana de Museologia (ALAM), aberta a todos os museus, museólogos, museógrafos, pesquisadores e educadores empregados pelos museus com os objetivos e através das seguintes maneiras:

Dotar a comunidade regional de melhores museus, concebidos à luz da experiência adquirida nos países latino americanos;

Constituir um instrumento de comunicação entre os museus e os museólogos latino americanos;  
Desenvolver a cooperação entre os museus da região graças ao intercâmbio e empréstimo de coleções e ao intercâmbio de informações e de pessoal especializado;  
Criar um organismo oficial que faça conhecer os desejos e a experiência dos museus e de seu pessoal aos membros da profissão, à comunidade a qual eles pertencem, às autoridades e a outras instituições congêneres;  
Afiliação à Associação Latino Americana de Museologia ao Conselho Internacional de Museus, adotando uma estrutura na qual seus membros sejam ao mesmo tempo membros do ICOM;  
Dividir, para fins operacionais, a Associação Latino Americana de Museologia em quatro seções correspondentes provisoriamente às regiões e países seguintes:  
- América Central, Panamá, México, Cuba, São Domingos, Porto Rico, Haiti e Antilhas Francesas.  
- Colômbia, Venezuela, Peru, Equador e Bolívia.  
- Brasil.  
- Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai.

**2.** Que os abaixo-assinados, participantes da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, se constituem em Comitê de Organização da Associação Latino Americana de Museologia, e notadamente em um Grupo de Trabalho composto de cinco pessoas, quatro dentre elas representando cada uma das zonas acima enumeradas, e a quinta desempenhando o papel de coordenador geral; que este Grupo de Trabalho terá como objetivo, no prazo máximo de seis meses, elaborar o Estatuto e os regulamentos da associação; definir com o ICOM as formas de ação conjunta; organizar eleições para a constituição dos diversos órgãos da ALAM; estabelecer a sede desta associação, provisoriamente, no Museu Nacional de Antropologia do México; compor este grupo de trabalho com as seguintes pessoas, representando suas zonas respectivas:

- Zona 1: Luis Diego Pignataro (Costa Rica),  
- Zona 2: Alicia Durand de Reichel (Colômbia),  
- Zona 3: Lygia Martins Costa (Brasil), e  
- Zona 4: Grete Mostny Glaser (Chile); coordenador: Mario Vasquez (México).  
Santiago, 31 de Maio de 1972.

### **III. Recomendações apresentadas à UNESCO pela Mesa-Redonda de Santiago do Chile**

À Mesa-Redonda sobre o papel do museu na América Latina de hoje, convocada pela UNESCO em Santiago do Chile, de 20 e 21 de maio de 1972, apresenta à UNESCO as seguintes recomendações:

- 1.** Um dos resultados mais importantes a que chegou a mesa-redonda foi a definição e a proposição de um novo conceito de ação dos museus: o museu integral, destinado a proporcionar à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural. Ela sugere que a UNESCO utilize os meios de difusão que se encontram à sua disposição para incentivar esta nova tendência.
- 2.** A UNESCO prosseguiria e intensificaria seus esforços para contribuir com formação de técnicos de museus - tanto no nível de ensino secundário quanto ao do universitário, como ela tem feito, até agora, no Centro Regional "Paul Coreanas".
- 3.** A UNESCO incentivará a criação de um Centro Regional para a preparação e a conservação de espécimes naturais, do qual o atual Centro Nacional de Museologia de Santiago poderá se constituir em núcleo original. Além de sua função de ensino (formação técnica) e de sua função profissional no campo da museologia (preparação de conservação de espécimes naturais), e de produção de material de ensino, este Centro Regional poderá desempenhar um papel importante na proteção das riquezas naturais.
- 4.** A UNESCO deverá conceder bolsas de estudo e de aperfeiçoamento para técnicos de museus com instrução de nível secundário.
- 5.** A UNESCO deverá recomendar aos ministérios de Educação e de Cultura e (ou) aos organismos encarregados de desenvolvimento científico, técnico e cultural, que considerem os museus como um meio de difusão dos progressos realizados naquelas áreas.
- 6.** Em razão da importância do problema da urbanização na América Latina e da necessidade de esclarecer a sociedade a este respeito, em diferentes níveis, a UNESCO deverá encorajar a redação de um livro sobre a história, o desenvolvimento e os problemas das cidades na América Latina, o qual seria publicado sob forma de obra científica e sob forma de obra de divulgação. Para atingir um público mais vasto, a UNESCO deverá produzir um filme sobre esta questão, adequado a todos os tipos de público.



## ANEXO V

### Regimento Interno dos CIEPs

#### TÍTULO I Da natureza, finalidades e objetivos

Art. 1º - Os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs - são unidades especiais de ensino de 1º Grau integrantes das redes mantidas pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro e pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Art. 2º - As finalidades da Educação e os objetivos do processo educacional desenvolvido nos CIEPs estão em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional e com seus desdobramentos no nível da política educacional adotada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e pela Prefeitura do Município do Rio de Janeiro que tem como prioridade a educação da população de baixa renda, como uma das estratégias para a redução das desigualdades sociais. Art. 3º - Os CIEPs destinam-se a proporcionar aos educandos de 1º Grau o acesso ao conhecimento crítico da linguagem escrita e falada, dos conceitos básicos das ciências matemáticas, da natureza e da sociedade, da linguagem artística e da cultura. O trabalho pedagógico-cultural prioriza os alunos das classes populares, sendo apoiado por assistência médico-odontológica. Parágrafo Único - Compete especificamente aos CIEPs: I - ministrar ensino de 1º Grau, com ênfase no ensino da língua portuguesa, considerada instrumental básico de vida; II - desenvolver o programa de Educação Juvenil, destinado a alfabetizar jovens de 14 a 20 anos; III - criar condições para que o aluno desenvolva pensamento reflexivo e crítico acerca dos fenômenos culturais, artísticos, científicos e sociais. IV - Contribuir para o conhecimento, a conservação e a produção do patrimônio cultural do país. Art. 4º - Os CIEPs cumprirão a destinação que lhes cabe nos termos do artigo anterior, apresentando-se, de acordo com as necessidades das comunidades a que servem e de acordo com a política de demanda escolar do Estado do Rio de Janeiro e do Município do Rio de Janeiro, como escolas de CA a 4ª série ou 5ª a 8ª série. Parágrafo Único - Os CIEPs, sejam de CA a 4ª série, sejam de 5ª a 8ª série, desenvolverão, além do ensino regular do 1º Grau, as atividades educativas correspondentes ao Programa de Educação Juvenil.

#### TÍTULO II Da Administração Escolar

##### Capítulo I Da organização básica

Art. 5º - Os CIEPs dispõem da seguinte organização básica: I – Direção

II - Equipe interdisciplinar III - Serviço de Secretaria

IV - Serviço de Pessoal V - Serviços Gerais VI - Corpo Docente VII - Corpo Discente

VIII - Conselho Escola-Comunidade

##### Capítulo II Da Direção

Art.6º - A Direção, representada por um Diretor-Geral, é responsável por todo o processo de planejamento, coordenação, supervisão e avaliação da ação educativa, cultural e comunitária desenvolvida pelo CIEP, competindo-lhe cumprir e fazer cumprir a legislação do ensino e as normas emanadas dos órgãos próprios do sistema. Parágrafo Único - O Diretor-Geral é igualmente responsável pelas atividades administrativas que respaldam o projeto pedagógico da unidade escolar. Art. 7º - A Direção-Geral caberá sempre a um educador de comprovada capacidade pedagógica e administrativa. Art. 8º - O Diretor-Geral é diretamente assessorado e auxiliado em suas funções pelos seguintes elementos integrantes da equipe de direção. I – Diretor-Adjunto

II - Coordenador de Turno III - Equipe Interdisciplinar

Art. 9º - Os diretores-Adjuntos serão nomeados pela autoridade competentes por indicação do Diretor-Geral do CIEP.

Art. 10º - Os Coordenadores de Turno serão escolhidos pelo Direto-Geral.

##### Capítulo III Da Equipe Interdisciplinar

Art. 11º - A Equipe Interdisciplinar é responsável pela coordenação do planejamento e da execução do currículo da escola, assegurando o seu desenvolvimento de forma eficiente, ativa e participativa. Art. 12º - A Equipe Interdisciplinar é formada de: Professores orientadores (alfabetização, língua portuguesa - 5ª série, educação física, educação juvenil); Professores coordenadores (demais disciplinas), componente curricular e coordenador de animação cultural. Especialistas de educação

##### Capítulo IV Do Serviço de Secretaria

Art. 13 - A Secretaria da unidade escolar é o órgão responsável pela documentação escolar, competindo-lhe zelar por sua legalidade, autenticidade, guarda e conservação, devendo o respectivo titular possuir registro ou autorização para o exercício da função. Art. 14 - O Serviço de Secretaria será coordenado por Secretário designado pelo Diretor. Art. 15 - Constituem encargos básicos da Secretaria a organização, orientação e execução dos seguintes serviços: I – Protocolo II - Escrituração Escolar

III – Mecanografia IV – Arquivo V - Atendimento ao Público

##### Capítulo V Do Serviço de Pessoal

Art. 16 - Cada CIEP contará com um Serviço de Pessoal a cargo de um Responsável, na forma da legislação vigente.

##### Capítulo VI Dos Serviços Gerais

Art. 17 - São competências do setor de Serviços Gerais as providências para a manutenção da ordem e da vigilância do prédio, a coordenação do pessoal de serviço e a conservação do equipamento e das instalações em condições de segurança e limpeza.

## Capítulo VII Do corpo Docente

Art. 18 - O Corpo Docente de cada CIEP é constituído pelos professores e especialistas em educação designados pela autoridade competente para exercício na instituição. Art. 19 - São direitos e deveres dos professores e especialistas, aqueles fixados no Estatuto do Magistério e nas demais normas que regem a matéria. Art. 20 - Os professores dos CIEPs receberão apoio específico, em programa de treinamento em serviço, em sua unidade ou junto a uma Equipe Central, por, pelo menos, 4h semanais, ao longo do período letivo.

## Capítulo VIII Do Corpo Discente

Art. 21 - O Corpo Discente dos CIEPs é constituído pelos alunos matriculados nas séries de ensino de 1º Grau regular e por aqueles que participam do Programa de Educação Juvenil. Art. 22 - O corpo discente deve acatar as normas disciplinares adotadas pelo CIEP, entendidas como um dos meios através dos quais a escola procura desenvolver no aluno o senso de responsabilidade que lhe possibilite, pelo uso da liberdade, a participação ativa e crítica na escola e na sociedade. Parágrafo único - As normas disciplinares de que trata o "caput" deste artigo, bem como as sanções correspondentes à infração das mesmas, serão definidas pela comunidade escolar de cada CIEP. Art. 23 - Para atingir os objetivos formativos supostos no artigo anterior, cabe ao CIEP: Parágrafo único - Identificar as causas que determinam o aproveitamento deficiente dos alunos ou outros problemas referentes ao processo educativo, visando à superação dos mesmos. Art. 24 - São direitos dos alunos:

I - propor atividades e participar de iniciativas educacionais, culturais, recreativas e outras que favoreçam o exercício da cidadania; II - receber, dentro do princípio de igualdade de oportunidades, a orientação e o apoio necessários, para que efetivamente se beneficiem das atividades escolares; III - organizar, autonomamente, formas de participação e representação junto à comunidade escolar; IV - assistir às aulas e participar das demais atividades escolares, sem obstáculos que lhes sejam interpostos por motivos independentes de sua vontade ou possibilidade, tais como exigências relativas a roupas, calçados ou material escolar, a menos que os elementos exigidos lhes tenham sido fornecidos pelo CIEP. V - ser respeitado em sua condição de ser humano e não sofrer qualquer forma de discriminação em decorrência de diferenças de raça, credo, sexo, preferências político-partidárias ou quaisquer outras. VI - (Outros definidos pela comunidade escolar.) Art. 25 - Dentro do princípio que norteia as normas disciplinares vigentes no CIEP, os alunos têm o dever de: I - tratar os colegas e todo o pessoal do CIEP com respeito;

II - ser assíduos à escola e pontuais nos trabalhos escolares; III - permanecer no CIEP durante o horário escolar estabelecido, somente se ausentando quando autorizado; IV - participar de atividades promovidas pelo CIEP; V - colaborar para a conservação e o asseio do prédio, do mobiliário escolar, de todo o material e das instalações de uso coletivo.

## Capítulo IX Do Conselho Escola-Comunidade

Art. 26 - O CEC - Conselho Escola-Comunidade - terá um caráter consultivo, em trabalho de co-participação com a direção do CIEP, contribuindo para o processo de democratização do CIEP, através da integração Escola/Família/Comunidade, levantando e discutindo questões consideradas de interesse da comunidade escolar e propondo alternativas de solução, buscando um constante e efetivo entrosamento. Art. 27 - O Conselho Escola-Comunidade será composto por: alunos, pais, professores, funcionários e representante da Associação de Moradores. Art. 28 - Cada membro do CEC deverá ser eleito pelo seu segmento, através de eleições diretas. Art. 29 - O CEC terá como principais objetivos: 1 - Propiciar a garantia de um espaço democrático de discussão de todas as questões ligadas à Educação, promovendo a sistematização das propostas educativas básicas do PEE. 2 - Garantir a participação da comunidade, criando mecanismos que possibilite à escola assumir o seu papel de agente de transformação social. Art. 30 - A proposta de implantação do CEC deverá ser levada ao CIEP iniciando-se um amplo processo de discussão que envolva todos os seus segmentos. Desta forma, as normas para funcionamento do CEC e para eleição de seus membros deverão ser elaboradas a partir do consenso destes.

## TÍTULO III Dos Regimes Escolar e Pedagógico

### Capítulo I Do Regime Escolar

Art.31 - Os CIEPs funcionam caracteristicamente como externatos, mas mantêm, em uma ou duas residências, pequenos grupos de estudantes em situação de domicílio.

### Capítulo II Do Calendário Escolar

Art. 32 - Os CIEPs funcionam durante todo o ano. § 1º - As atividades escolares são desenvolvidas de fevereiro a dezembro, com pequeno período de recesso em julho, sendo o mês de janeiro considerado de férias escolares. § 2º - Os CIEPs estão abertos à comunidade de janeiro a dezembro, com atividades culturais, esportivas e de lazer, inclusive com programação específica para o período de férias.

### Capítulo III Do horário de funcionamento

Art. 33 - Os CIEPs funcionam, diariamente, das 8 às 22 horas. § 1º - O atendimento educacional aos alunos do 1º Grau regular é proporcionando em horário integral, permanecendo os alunos no estabelecimento das 8 às 17 horas. § 2º - A jornada escolar de nove horas prevista no parágrafo anterior supõe sete horas de atividades escolares e recreio e duas horas para refeições e higiene. § 3º - Os CIEPs desenvolvem o Programa de Educação Juvenil no horário das 18 às 22 horas.

### Capítulo IV Da matrícula, das transferências e das adaptações

Art. 34 - A matrícula nos CIEPs é aberta as crianças de 6 a 14 anos, não portadoras de deficiências que requeiram atendimento ao plano de educação especial. § 1º - Nos CIEPs de C.ª a 4ª série, a matrícula é prioritária para crianças com até 12 anos, não ultrapassando, na série inicial, os 9 anos. § 2º - Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a matrícula é prioritária

para crianças com até 14 anos, não ultrapassando, na série inicial, os 13 anos. Art. 35 - Além do que dispõe o artigo anterior, as matrículas, transferências e adaptações obedecerão aos critérios fixados nas determinações editadas pela Secretaria de Estado de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação, e à legislação que rege a matéria.

#### Capítulo V Da organização das turmas

Art. 36 - As classes de C.A, 1ª e 2ª séries serão organizadas com o máximo de 25 alunos, as de 3ª a 5ª com o máximo de 30 e as de 6ª a 8ª com o máximo de 35 alunos. Art. 37 - Os alunos matriculados nas classes de alfabetização são agrupados, para efeito de orientação pedagógica específica, em três categorias: novos (cursando pela 1ª vez), repetentes (cursando pela 2ª vez) e repetentes-renitentes (aqueles que frequentam classes de alfabetização pela terceira vez ou mais). Parágrafo Único - As turmas de repetentes-renitentes reunirão até o máximo de 20 alunos, redistribuídos em grupos de até 10 estudantes para as atividades de reforço de escolarização, necessariamente previstas na rotina do trabalho escolar diário.

#### Capítulo VI Do currículo de 1º Grau regular

Art. 38 - O Plano de Estudos para o currículo dos CIEPs prevê 35/40 horas/aulas semanais de atividade, incluindo Educação Física, recreação, artes e sessões de estudos orientados segundo as necessidades dos alunos. Parágrafo Único - O Plano de Estudos para o currículo experimental desenvolvido nos CIEPs é parte integrante deste Regime Escolar, constituindo-lhe Anexo I. Art. 39 - O atendimento às classes de alfabetização é prioritário, representando a primeira expressão da ênfase a ser dada, nos CIEPs, ao ensino de língua portuguesa em todas as séries do 1º Grau. Art. 40 - Nas classes de 5ª série, os Professores Regentes de Língua Portuguesa, em número de 1 (um) por turma, acompanharão os alunos inclusive durante as atividades de Estudo dirigido diversificado. Art. 41 - No desenvolvimento das atividades curriculares dos CIEPs estará envolvida toda a comunidade escolar, sob a coordenação do Diretor-Geral. Art. 42 - Os CIEPs manterão, como recurso de apoio ao desenvolvimento das atividades programadas, uma Biblioteca, cujo funcionamento obedecerá a regulamentação própria. § 1º - A Biblioteca será franqueada à comunidade. § 2º - A Biblioteca funcionará sob a responsabilidade de servidores com atribuições e responsabilidades indicadas na regulamentação que trata o "caput" deste artigo.

#### Capítulo VII Da avaliação do rendimento escolar

Art. 43 - A verificação do rendimento escolar no ensino regular de 1º Grau é feita de forma contínua, tendo como objetivos: I - a diagnose do binômio ensino-aprendizagem;

II - a orientação e reorientação do trabalho docente; III - a caracterização do aluno em função dos critérios estabelecidos para promoção. Art. 44 - Para o efeito da caracterização do aluno referido no inciso III do artigo anterior, adotam-se os critérios, escala e periodicidade de registros aprovados pelo Conselho Estadual de Educação para as demais escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro e Município do Rio de Janeiro. Art. 45 - É assegurada ao aluno, no decorrer do ano letivo, a oportunidade de participação em atividades de reforço de escolarização, sempre que a avaliação do rendimento evidenciar necessidade de apoio específico. Parágrafo Único - Os professores regentes são os responsáveis pelas salas de Estudo Dirigido e estão diretamente envolvidos nas atividades de reforço de escolarização. Art. 46 - A avaliação do rendimento escolar, vista nos CIEPs fundamentalmente como elemento controlador da qualidade de ensino, tem nos Conselhos de Classe a estratégia privilegiada de seu aperfeiçoamento, de crescimento individual dos elementos da equipe e de aprofundamento da organicidade do corpo docente.

#### Capítulo VIII Dos Conselhos de Classe

Art. 47 - Os Conselhos de Classe têm por finalidade o contínuo aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da turma, da série ou da escola através do diálogo, da troca de informações, da participação e da interação dos diferentes elementos envolvidos e especificamente visam a: I - analisar o aproveitamento global das turmas; II - orientar o professor na avaliação permanente de cada aluno; III - indicar os procedimentos a serem adotados para suprir as deficiências verificadas, inclusive a metodologia e os recursos a serem utilizados nas atividades de apoio, de modo que se realizem, da melhor maneira, os reajustes necessários em cada caso. Art. 48 - Para a consecução de suas finalidades, os Conselhos de Classe devem promover: 1) a avaliação permanente e global do processo educativo, visando a atingir os objetivos gerais e específicos da educação; 2) a análise da problemática própria da escola e do aluno, através do exame do aproveitamento global e individual nas turmas, definindo as causas de alto ou baixo rendimento escolar; 3) o diálogo franco e aberto entre os membros da equipe pedagógica, desenvolvendo o hábito do trabalho de equipe e da troca e divulgação de experiências; 4) a detecção dos casos que demandem assistência específica ou atendimento de apoio - sempre visando à orientação do processo psicopedagógico; 5) a ação efetiva de todos quantos atuam na escola, levando-os ao cumprimento de planejamento escolar e à elaboração do seu replanejamento, quando necessário; 6) a valorização, pelos professores, de atitude de auto-avaliação e o desenvolvimento do hábito de pesquisar e analisar as causas dos problemas e dificuldades apresentadas pelas turmas ou pelos alunos. Art. 49 - Os Conselhos de Classe reúnem-se ordinariamente no mínimo quatro vezes por ano, uma vez ao fim de cada bimestre letivo. § 1º - Os Conselhos de Classe devem ser procedidos de reuniões preparatórias de modo a garantir o acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico. § 2º - Um Conselho de Classe pode se reunir extraordinariamente, a qualquer tempo, convocado pelo Diretor ou por solicitação, a ele, de três conselheiros, quando situação de emergência identificada na turma justifique a providência. Art. 50 - Serão lavradas atas de reuniões dos Conselhos de Classe, registrando-se indispensavelmente as decisões tomadas. Art. 51 - Os Conselhos de Classe são integrados pelos seguintes elementos; I - o Diretor-Geral; II - um representante, pelo menos, da Equipe Interdisciplinar; III - os professores da turma; V - o professor-orientador (no caso das classes da alfabetização); V - outros elementos que tenham participação direta nas atividades desenvolvidas pela turma; VI - alunos representantes.

Parágrafo Único - a presidência do Conselho de Classe compete ao Diretor-Geral e, na sua ausência, aos diretores adjuntos ou representante da Equipe interdisciplinar. Art. 52 - o Conselho de Classe é competente para decidir pela conveniência de serem considerados sigilosos determinados assuntos, na perspectiva de uma ética que se institua como fator de qualidade das reuniões, estimulando a abordagem mais amplas de problemas cujas soluções serão beneficiadas pela discussão solidária e cooperativa de toda a equipe.

#### Capítulo IX Da Educação Juvenil

Art. 53 - O Programa de "Educação Juvenil", desenvolvido nos CIEPs no horário das 18 às 22 horas, destina-se a permitir, a jovens de 14 a 20 anos, o ingresso na sociedade letrada, mediante a aquisição do domínio da leitura e da escrita. Art. 54 - Os Cursos do Programa de "Educação Juvenil" têm currículos e durações que se ajustem aos seus objetivos e à clientela a que se destina e reúne classes de 15 alunos. Art. 55 - Aos alunos participantes do Programa de Educação Juvenil são propiciadas atividades esportivas, culturais e de lazer.

#### Título IV Da Assistência à Saúde

Art. 56 - A todos os seus estudantes, os CIEPs oferecem atendimento médico e odontológico essencial na perspectiva de melhores condições do rendimento escolar. Art. 57 - Os CIEPs atuarão no sentido de educação para a saúde, desenvolvendo não só programas de saúde, integrantes do currículo, que atinjam seu alunado, mas também aqueles que beneficiem a comunidade em que se inserem. Art. 58 - A assistência à saúde prestada diretamente aos estudantes dos CIEPs, de atenção primária, é realizada por médicos, enfermeiros, dentistas, nutrólogos e outros profissionais da área. Parágrafo Único - Os profissionais a que se refere "caput" deste artigo, mesmo quando pertencentes aos quadros de outra Secretaria que não a de Educação, tornam-se, enquanto à disposição dos CIEPs, membros da equipe de estabelecimento e, portanto, sujeitos às suas normas administrativas. Art. 59 - O Diretor-Geral, devidamente orientado pelos profissionais da área da saúde integrantes da equipe do CIEP, encaminhará os casos que ultrapassem a possibilidade de soluções de atenção primária às unidade de níveis secundário e terciário, administrativamente vinculadas ao Governo do Estado ou às Prefeituras dos Municípios.

#### Capítulo X Da Animação Cultural

Art. 60 - O Programa de Animação Cultural, desenvolvido nos CIEPs, busca concretizar o trabalho de cultura. § 1º - Os coordenadores de animação são produtores de cultura, articulam a cultura local e a trabalhada na escola. § 2º - Os animadores culturais são em número de, pelo menos, 3 por CIEP.

#### TÍTULO V Da Função de Centro Comunitário

Art. 61 - Nos finais de semana, feriados e períodos de férias escolares, o CIEP permanecerá aberto à comunidade, que poderá usufruir dos espaços e equipamentos para atividades culturais, esportivas e de lazer. Art. 62 - Sem prejuízo das iniciativas da comunidade que possam ter no CIEP seu espaço de realização, o estabelecimento deve promover, e da forma mais intensa possível, atividades desportivas, culturais e de lazer que constituam oportunidades não só para os seus alunos mas também para outros elementos da comunidade, que devem ser estimulados a delas participar. Art. 63 - As atividades do CIEP, enquanto centro Comunitário, serão desenvolvidas sob a coordenação da equipe de animadores culturais, em ação articulada com o Conselho Escolar-Comunidade.

#### TÍTULO VI Dos alunos residentes

Art. 64 - O CIEP também, como residentes, alunos de ensino regular de 1º Grau, assistidos por casais escolhidos e preparados para acompanhá-los orienta-los e que farão as vezes dos pais ou responsáveis, quanto tais crianças ou jovens não possam contar com o apoio desses familiares. Art. 65 - O CIEP, em seus dois lares, abriga dois grupos de até doze estudantes, um de meninas, outro de meninos, com idades compreendidas entre 6 a 14 anos. Parágrafo único - Os menores residentes no CIEP são provenientes da comunidade a que ele serve e estudam no próprio estabelecimento sendo selecionados por equipe formada por técnicos da área social, segundo critérios que caracterizem situação de desamparo eventual. Art. 66 - A condição de aluno residente é transitória e cessa quando o possível núcleo familiar, apoiado pelos técnicos da área social, consiga superar as condições que o levaram a recorrer aos serviços do Estado e possa readmitir o respectivo menor. Art. 67 - Cada um dos membros do casal responsável pelos lares terá atribuições específicas, ficando administrativamente vinculados ao Direto-Geral e recebendo orientação permanente de técnicos da área social e de profissionais da educação da equipe do CIEP.

#### TÍTULO VII Das disposições gerais e transitórias

Art. 68 - O Diretor do CIEP poderá adotar mecanismos ou esquemas administrativos internos, transitórios, capazes de solucionar necessidades imediatas, respeitada a legislação pertinente e ouvida a autoridade à qual se vincula. Art. 69 - Ficam automaticamente incorporadas e ajustadas a este Regimento as normas e decisões emanadas da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação. Art. 70 - Em face das características específicas dos CIEPs, em sua fase de implantação, estarão administrativa e tecnicamente vinculados diretamente à Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Art. 71 - As classes em processo de alfabetização e as de 5ª série, pelas quais se inicia a implantação dos currículos específicos dos CIEPs, são consideradas prioritárias. Parágrafo único - As classes referidas no "caput" deste artigo receberão apoio pedagógico intensivo, traduzido no fornecimento de material didático aos alunos e no treinamento específico aos professores coordenadores e regentes de turma. A proposta de regimento aqui apresentada é apenas um anteprojeto, que procura traduzir uma realidade apreendida nos CIEPs, neste período inicial de implantação. Está, portanto, aberto à análise e à discussão. Será avaliado pela Secretaria de Estado de Educação, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e no âmbito de cada CIEP, de onde certamente sairá enriquecido com sugestões de modificações, supressões e acréscimos, tornando-se realmente representativo da escola democrática e de qualidade que o CIEP se propõe a ser.

## ANEXO I

### FOTOS DO CIEP

Foto 01



Foto 02

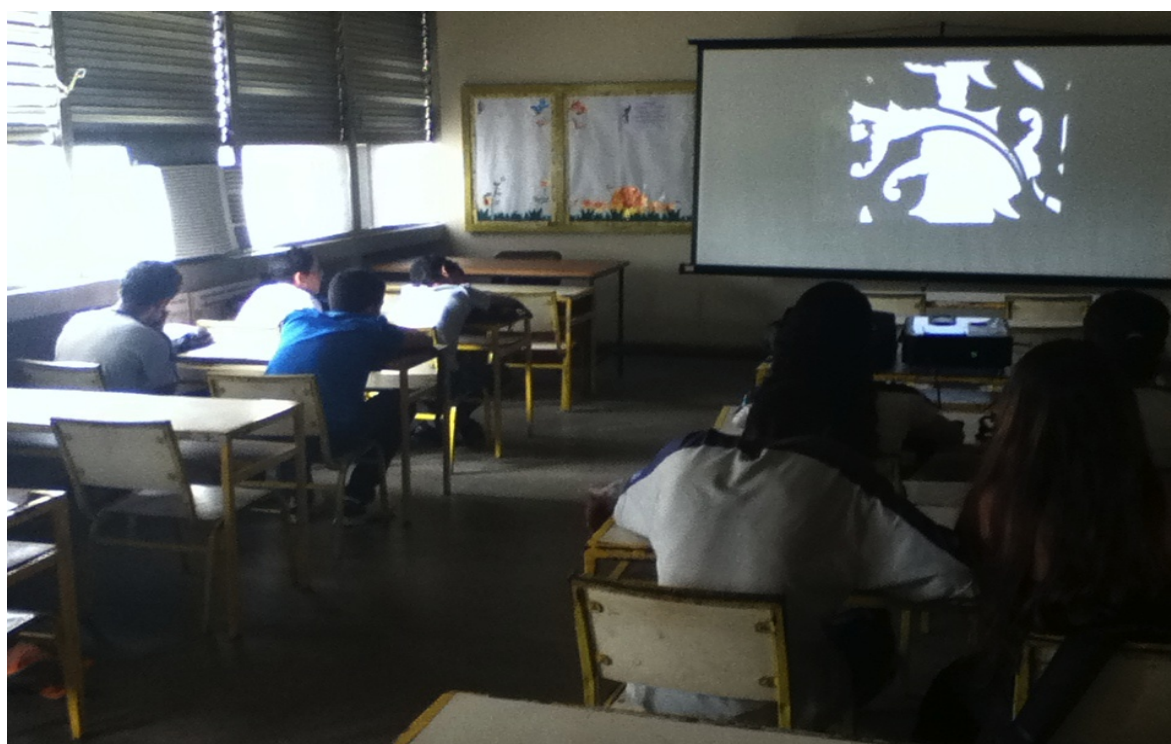




Foto 03



Foto 04

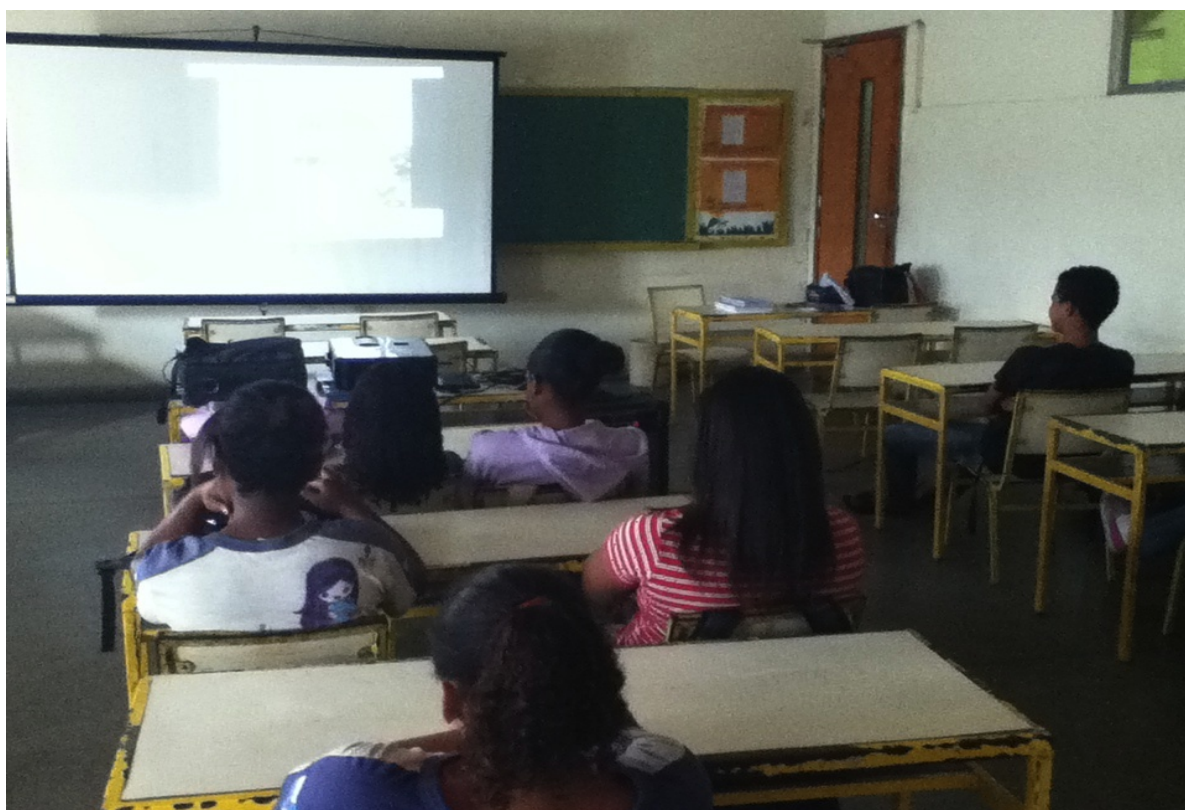


Foto 05

