

ESCOLA DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ANTELMO CAETANO DE PAULA



POSSIBILIDADES PARA UM DISCURSO DIDÁTICO ESTÉTICO PÓS-1960:
EM BUSCA DE DEFINIÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA NO ENSINO DE ARTE

CORINTO

2011

ANTELMO CAETANO DE PAULA

**POSSIBILIDADES PARA UM DISCURSO DIDÁTICO ESTÉTICO PÓS-1960:
EM BUSCA DE DEFINIÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA NO ENSINO DE ARTE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador – Prof. Dr. Leonardo Álvares Vidigal

CORINTO

2011

ANTELMO CAETANO DE PAULA . **POSSIBILIDADES PARA UM DISCURSO
DIDÁTICO ESTÉTICO PÓS-1960:**
EM BUSCA DE DEFINIÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA NO ENSINO DE ARTE

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Álvares Vidigal

Membro da Banca - Origem

Membro da Banca - Origem

CORINTO

2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço a paciência da equipe docente que de fato se colocou como apoio imprescindível a este trabalho. Valderes, pronta a atender-me nos dias e horários os mais inoportunos. Ao Mauro que, por tantas vezes, indicava os melhores caminhos, tanto nas leituras, quanto naquelas deficiências teóricas. A recém-chegada tutora Isabella. E o professor Leonardo, personagem *sine qua non* para as fundamentações e direções que estes estudos tomaram.

RESUMO

Este trabalho tem por meta compreender suficientemente os desdobramentos da arte contemporânea, circunscrito nas Artes Visuais, prioritariamente a partir da década de 1960, no intento de uma hermenêutica voltada a alguns flexíveis fundamentos conceitual/epistemológico necessários para uma pedagogia do ensino/aprendizagem em Artes Visuais para os ensinos fundamental e médio em conformidade com o PCN de Artes.

Palavras-chave: Artes Visuais Contemporânea pós-1960; Educação em Artes Visuais. Introdução ao Ensino de Artes Visuais Contemporâneas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A fonte de Marchel Duchamp	12
Figura 2 – A fonte de Marchel Duchamp	29
Figura 3 – 30 são melhores que uma. Andy Warhol,1963	31
Figura 4 – «Linda do Rosário» 2004. (tinta de óleo s/ alumínio e poliuretano)/ «Celacanto provoca Maremoto» 2004 . (tinta de óleo e gesso s/ tela)	32
Figura 5 – Azulejaria em Carne Viva series «Tapete em Carne Viva» 1999. (óleo, espuma, alumínio, madeira e tela)	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO/ANALÍTICA SOBRE A ARTE CONTEMPORÂNEA	10
3 ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NAS ESCOLAS PÚBLICAS, CARLOS CHAGAS E WALDEMAR ARAÚJO NO INTERIOR DE MINAS GERAIS.....	21
4 CRITÉRIOS NECESSÁRIOS PARA SIGNIFICAÇÃO CONCEITUAL DAS ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS.....	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS	33

1. INTRODUÇÃO

Em um dos primeiros cursos de estética ministrados para alunos do ensino médio numa escola pública no interior de Minas Gerais, chamou a atenção o predominante desconhecimento que os estudantes detinham sobre a arte realizada no período contemporâneo. Obras e artistas consagrados dos séculos XX e XXI, mencionados em diversos livros, periódicos e catálogos contemporâneos de artes, nem de longe eram reconhecidos pelos alunos.

Fosse apenas um pequeno grupo de estudantes, talvez mais desinteressados, não atrairia tanto a atenção. Mostrou, entretanto, serem aproximadamente doze turmas entre primeira, segunda e terceira séries do ensino médio.

Alguns anos se passaram desde aquela primeira observação, quando novamente voltamos nossa atenção a essa questão, agora buscando compreendê-la de forma epistemológica como fenômeno educacional distinto. Tais observações acabaram por justificar a construção de alguns fundamentos pedagógicos básicos e necessários para o ensino/aprendizagem em Artes Visuais, na condição de se estabelecerem aportes narrativos conceituais e significativos para as Artes Visuais que compreendem os períodos pós-1960. Desta feita, nas linhas que se seguirão, buscamos dimensionar o construto estético contemporâneo pós-1960 nos termos dos trabalhos de artistas como Marchel Duchamp, Andy Wharol, Rivane Neuenschwander, Adriana Varejão entre tantos artistas que compreenderam a realidade nos termos dos *ready-mades* e da *pop art* propondo transgredi com tudo até aquele momento pensado e produzido no campo visual das Artes.

Ao lado desses artistas colocam-se críticos e estetas na difícil tarefa de lidar com as novas proposições da arte em um contexto histórico, social e cultural únicos.

Sobre as condições perceptivas acadêmicas, este tema demanda grandes dedicações no sentido de se lidar teoricamente com algo complexo e até certo ponto estranho, pois as pretensões desse novo fazer artístico não encontram precedentes em nenhum outro momento histórico. Assim, o olhar epistemológico teve que se adequar àquilo que metamorfoseava a arte deste tempo.

Se, no mundo acadêmico, os desafios interpretativos vêm se mostrando árdus e, por vezes, demasiadamente confusos, o que pensar desse tema sendo oferecido a jovens adolescentes dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas do nosso País?

Uma modesta amostragem empírica buscará nos situar diante da atual conjuntura do estado de apreensão desse referido estado das Artes Visuais para alguns alunos de escolas públicas em que lecionamos.

Essas amostragens devem, por sua vez, indicar a validade das prerrogativas presumidas neste estudo.

No primeiro capítulo buscaremos sugerir algumas possíveis proposições balizadoras as quais permitam construir aportes conceituais significativos voltados ao ensino/aprendizagem em Artes Visuais pós-1960 aos docentes e discentes dos ensinos fundamental e médio tal como propõe o PCN em artes. Isso será realizado a partir de uma breve visita a alguns autores em suas posições teóricas relativas à sociedade e cultura, principalmente do século XX e também as transformações das artes nesse período sob o ponto de vista epistemológico. Entre os autores contemplados daremos especial ênfase a Arthur C. Danto e Nelson Godman.

Passaremos, no segundo capítulo, a uma amostragem empírica realizada no interior de duas escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, nos municípios de Corinto/Contraia e Lassance com estudantes do ensino médio regular. Ainda neste capítulo buscamos problematizar as bases curriculares as quais dão sustentação ao ensino de artes a partir do PCN nas abordagens triangular, focando a factualidade dessas propostas no espaço escolar para os alunos além de iniciar uma reflexão relativa à pertinência para o ensino de arte de construtos de significações didático/teóricos ou conceituais sugeridos naquele momento pelo filósofo Goodman e desenvolvidos no capítulo seguinte incluindo outros atores sociais.

Passaremos, em seguida, para o terceiro e último capítulo deste trabalho no qual voltamos a identificar algumas possíveis autoridades credenciadas necessárias à promoção de sentido e validade epistemológica para o formato estético visual pós-1960. Será pelos critérios hipotéticos formulados por eles que se buscarão alguns fundamentos significativos voltados à compreensão e apreensão dos acontecimentos estéticos contemporâneos. Por meio das perspectivas críticas de tais autoridades buscaremos tangenciar alguns possíveis sentidos às obras de artistas notoriamente conhecidos no mundo da arte contemporânea, a saber: Marchel Duchamp, Andy Warhol, Adriana Varejão e Rivane Neuenschwander

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO/ANALÍTICA SOBRE A ARTE CONTEMPORÂNEA

Ao visitar os textos críticos e históricos das artes nos séculos XX e XXI, constatamos transformações graduais e expressivas no interior do mundo das artes. Transformações provocadas substancialmente pelas novas tecnologias audiovisuais – inicialmente na fotografia e, ao logo do século, no cinema e na televisão – voltadas aos segmentos pictóricos de orientação mimética, por vezes, *metamimética*, alusão relativas aos movimentos estéticos: surrealismo e dadaísmo são, digamos, esvaziados de interesse expressivo pelo menor esforço na apreensão da realidade nesses novos construtos visuais. A fotografia, nesses termos, passa a responder em frações de segundo a uma demanda quase existencial, na transposição do factual para o pictórico daquilo que demandava esforços técnicos, perceptivos, morais e reflexivos.

Na medida em que as técnicas, pautadas na apreensão e na reprodução de fragmentos da realidade, foram aperfeiçoadas na modernidade já com os franceses Joseph Nicéphore Niépce e Louis Jacques Mandé Daguerre e pelo inglês William Henry Fox Talbot.

Foi, então, que os artistas pictóricos passaram a refazer dialeticamente suas trajetórias artísticas, Figura 1 experimentando e relacionando-se de outras maneiras com a realidade cultural, social e mesmo individual. Dessas muitas experimentações vimos reações diversas que segmentaram a arte moderna em estilos, escolas, técnica e tendências.

Nas décadas que se seguiram a 1960, especialmente para o artista Marchel Duchamp, acontece o deslocamento abrupto do eixo norteador da arte contemporânea. Duchamp põe em prática do interior de suas obras uma inovadora perspectiva do fazer artístico subvertendo radicalmente com todo significado que se tinha do objeto estético, quando apresenta obras como *A fonte*.



Nesse ponto é imprescindível postergar um pouco o desfecho e significado da ousadia de Duchamp para trazer à luz da reflexão a indispensável contribuição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt em sua primeira fase relativa à transformação das artes pós-Segunda Grande Guerra Mundial, portanto, bem anterior ao arrojo do artista evidenciado.

Destacamos dois pensadores que vêm apresentando algumas posições teóricas as quais constituem o sustentáculo de toda uma corrente de pesquisa nos campos da filosofia, das

artes, das ciências sociais, educação entre outras áreas do conhecimento. Theodor Adorno e Max Horkheimer estão entre os primeiros pensadores contemporâneos a lidar epistemologicamente com tais questões, constatando hipóteses neo-marxistas altamente fecundas no campo do conhecimento, entre as quais sustentam diversas proposições críticas sobre a cultura e sociedade hodiernas.

Segundo esses autores, a arte genuína, remetendo-se principalmente às artes tradicionais, perderam, ao se submeter à Indústria Cultural¹, seu verdadeiro motivo de expressão, sua autonomia e sua representação axiológica, palco da diversidade existencial. “*A barbárie estética consoma hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura*”²

O efeito psicossocial que outrora a arte trazia a todo aquele que se dispunha como observador, afetando ou influenciando a experiência artística, punha-se em face a um acontecimento explosivo do espírito humano. Naquelas produções da sensibilidade e genialidade humana podia-se mimetizar, como no teatro trágico grego, o acontecimento de nosso ser no mundo, de sorte a explicitar nossas condutas na forma mediatizada, pairando entre as possibilidades de felicidade e de angústia, nossa culturalização.

Poder-se-ia atribuir à arte pré-capitalista e também na primeira fase do capitalismo, isto é, concorrencial, o *telos* de verdade, por mais particular que possa aparecer, nos vários momentos históricos.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a expressão artística que surge da era capitalista, subvertida pela Indústria Cultural, visou exclusivamente o negócio, pois não haveria necessidade de o cinema e de o rádio se apresentarem como arte. “A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.114).

Os elementos simbólicos de fundo, catárticos, característicos da arte séria, foram subvertidos propositalmente pela indústria cultural e reconstruídos restritivamente de forma a motivar inconscientemente o consumo. Com a arte popular, a indústria cultural

¹ Indústria Cultural: Não se trata de cultura feita pela massa para seu próprio consumo, mas de um ramo de atividade econômica, industrialmente organizado nos padrões dos grandes conglomerados típicos da fase monopolista do capitalismo, embora, como se verá adiante, ele “flerte” como procedimentos ainda característicos do capitalismo liberal. [o que essa atividade capitalista efetivamente quer é uma produção em série de bens culturais para satisfazer de forma ilusória necessidades geradas pela estrutura de trabalho e também para manter carência por novos produtos. Varlaine] (DUARTE, 2006, p. 50.

(DUARTE, 2006, p. 50.

consegue despir da diversão de sua ingenuidade inoportuna, submetendo-a ao feito das mercadorias. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Nessa mesma condição de análise crítica, outros filósofos expressivos do pensamento contemporâneo como Herbert Marcuse e Walter Benjamin, não menos perspicazes e, ao menos tempo, agudos, rigorosos quando se posicionaram sobre o caráter histórico e cultural da arte se mostravam temerosos em relação às condições de potencialidades do universo arte/cultura naqueles contextos, digamos, técnico/ideológicos.

Marcuse, ao perceber os danos que as novas técnicas injetavam nos construtos estéticos, lembra sobre as disposições elevadas que a arte demonstrava como arquétipos históricos das melhores características humanas.

A exemplificação do ideal cultural pela referência à arte tem bons motivos: somente na arte a sociedade burguesa tolerou a realização efetiva de seus ideais, levando-os a sério como exigência universal. Ali se permite o que na realidade dos fatos é considerado utopia, fantasia, rebelião. Na arte a cultura afirmativa revelou as verdades esquecidas, sobre as quais o realismo triunfa no cotidiano. O *médium* da beleza descontamina a verdade afastando-a do presente (DUARTE, 2003, p. 20).

Nesse texto não fica bem esclarecido, teoricamente, como se dá, no interior de sua crítica, a transposição da arte, tomada como tradicional, para aquilo que o receava, uma derivação industrializada da arte. Vejamos como é situado esse posicionamento marcusiano para o filósofo Rodrigo Duarte.

A principal contribuição desse texto de Marcuse para nosso tema – qual seja: Contexto de surgimento da Teoria Crítica – é a descoberta precoce de que o construto estético, nesses três séculos de predomínio burguês, tem se destacado como elemento ideológico para a manutenção do status quo. Embora o autor, mais ao final do artigo, procure transpor a situação – por ele tão bem descrita – dos séculos precedentes para o momento imediatamente anterior a ascensão do fascismo na Europa, i. é., nos primórdios do capitalismo monopolista, parece faltar a ele instrumentos teóricos que permitam uma diferenciação mais substancial entre a cultura – arte – num sentido tradicional e a sua versão industrializada, que começa a predominar no início do século XX, primeiramente nos EUA, alastrando-se rapidamente pelos países mais industrializados da Europa e mesmo na periferia do capitalismo mundial (DUARTE, 2003, p. 21).

Walter Benjamin na obra *A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica* retoma tal questão também dando ênfase distinta ao anunciado domínio que começava a se estabelecer sobre certas dimensões valiosas percebidas na arte tradicional:

Essa distinção enfática entre a expressão estética convencional e aquela mediada pelos processos de duplicação industrial foi estabelecida, ainda que de modo problemático [...] por Walter Benjamin [...]. De modo análogo ao artigo de Marcuse, Benjamin começa por chamar a atenção para o potencial de dominação das categorias consagradas pela estética tradicional (DUARTE, 2003, p. 21.)

Objetivamente o que mais nos aproxima desses autores são suas destrezas intelectuais colocando-se na vanguarda de uma profunda transformação cultural da qual somos atores protagonistas, alicerçando diversas de suas hipóteses teóricas.

A perda e/ou usurpação da *aura* da arte como supõe Benjamin, proveniente dos recursos da reprodutividade técnica, poderia invalidar o fazer artístico, pois da obra sacrificar-se-ia aquela perenidade relativa à sua autenticidade ou unicidade, as quais garantiam a ela o lugar histórico/cultural outrora percebido.

Tal estado de coisas desolador, muito bem delimitado pelos filósofos Críticos, quase conclui pelo definitivo sepultamento dessa condição humana cultural.

Retrocedendo um pouco na história, o filósofo alemão Hegel anuncia o fim da arte, constatando que esta havia esgotado suas possibilidades a partir principalmente de suas formas expressivas. É bem sabido que esse fim declarado por ele não pretendeu decretar o fim da arte enquanto movimento e/ou fenômeno histórico e cultural, mas, sim, comumente tomada como o fim de um formato estético exaurido da sua condição de possibilidade representativa.

Buscamos, pois, observar o que aconteceu então no mundo da arte, a partir do *sojigados*³ produzido pela ousadia dos acontecimentos da *Pop art* pelos artistas, Marcel Duchamp e Andy Warhol, tentando reconsiderar, à luz de análises teóricas posteriores, as questões construídas por autores alinhados à teoria crítica.

Nesses termos, podemos então passar a uma breve visita a alguns trabalhos teóricos do filósofo, crítico de arte do *The Nation* e professor emérito da Universidade de Columbia, Arthur C. Danto. Sua eloquente obra voltada à crítica em arte nos permitiu uma compreensão adensada e, talvez, internamente posicionada sobre o tema ainda tão novo e que vem demandando grande esforço analítico por parte dos pesquisadores.

Esse autor compreende o universo estético contemporâneo como poucos tornando seus argumentos um importante recurso de orientação no caminho do entendimento sobre as configurações da arte contemporânea.

Na sua construção teórica-crítico-estética parte de digressões às conjecturas relevantes da arte nos segmentos; da filosofia, dos artistas, da cultura, da política e da história em outros. Nessa direção, as considerações que se pode elencar de seu pensamento é supor, por algumas possíveis consequências, um aval epistemológico rigoroso e altamente erudito sobre o assunto.

³ Diacronismo mineiro para *chamar a atenção*.

Ao se colocar frente ao *enigma* contemporâneo estético, Danto inicialmente reconhece uma necessidade latente. Ele volta-se a uma demarcação *sui generis* do segmento da arte que rompe definitivamente com qualquer resquício das antigas referências históricas tradicionais, as quais os artistas do século XX se empenhavam em interromper.

O movimento embrionário que anuncia uma nova condição de expressão estética aparece manifesto na arte abstrata de artistas como Jackson Pollock, Hans Hofmann, Grace Hartigan, Joan Mitchell, Jean-Baptiste Basquiat entre outros vários.

Fica evidente nessas digressões que o tratamento dado à arte contemporânea necessitava de algumas considerações relativas às noções de contemporaneidade extensiva ao período moderno, de outra restritiva à atualidade efetivamente pós-1960.

Danto vê nessas delimitações históricas um princípio relevante para se entender a arte realizada hoje – de 1960 até o atual momento – das outras manifestações, por vezes, transgressoras, também aceitas como contemporânea, mas que não alcança as condições daquilo que ele definiu como pós-histórica.

Poderíamos tirar proveito da palavra “contemporâneo” para cobrir quaisquer disjunções de pós-modernismos que se quisesse cobrir, mas então novamente ficaríamos com a sensação de não possuir um estilo identificável, de que não há nada que não se ajuste. Mas que na verdade é a marca das Artes Visuais desde o final do modernismo, que como período se define pela falta de uma unidade estilística, ou pelo menos do tipo de unidade estilística que pode ser alcançada à condição de critério e utilizada como base para o desenvolvimento de uma capacidade de reconhecimento – e que, conseqüentemente, não há possibilidade de um direcionamento narrativo. É por isso que prefiro chamá-la simplesmente de arte *pós-histórica*. (DANTO, 2006, p. 15).

Ao demarcar tal lacuna histórica, ele insiste nessa hipótese, pois seria nesse momento, pós-histórico, o período do qual alguns artistas vão dar uma *persona* própria nas intenções e produções artísticas.

Afirma ele.

Qualquer coisa jamais feita poderia ser feita hoje e ser um exemplo de arte pós-histórica. Por exemplo, um artista apropriadista como Mike Bildo poderia mostrar uma série de Piero della Francesca na qual houvesse uma apropriação de todo o *corpus* de sua obra. Piero certamente não é um artista pós-histórico, mas Bildo o é, e um apropriadista suficientemente hábil para que seus Pieros e as pinturas de Piero possam parecer tão semelhantes quanto ele gostaria de fazê-las parecer – e, assim como o seu Piero, o seu Morandis parecer com Morandis, os seus Picassos, com Picassos, e os seus Warhols, com Warhols (DANTO, 2006, p. 15).

O apogeu de autonomia da arte alcança nesses tempos sua mais viva expressão, pois as possibilidades são imensuráveis e notoriamente seguidas pelos artistas, o que aumenta expressivamente a tarefa de compreendê-la. “Tudo é permitido. Mas isso torna mais impositivo [eu diria mais desafiador] – tentar compreender a transição histórica da arte moderna para a pós-histórica” (DANTO, 2006, p. 15).

Mas, o que torna a arte hodierno tão própria de si, capaz de feitos, digamos, hermenêuticos, no redirecionamento de sua condição histórica de construto sociocultural?

Passamos, então, a entender expressivamente, sob o ponto de vista filosófico, essa nova noção de arte, a partir de 1960, “[...] quando ficou claro que tudo poderia ser uma obra de arte” (DANTO, 2006, p. 17).

Dessas considerações histórico-temporais, *a priori*, conclui-se que estamos lidando com um acontecimento específico no mundo da arte, o qual manterá nossa atenção norteadas nas apreensões daquilo que, na sua liberdade expressiva, se entrega ou se permite algumas delimitações, mesmo que provisórias.

Orientados inicialmente pelas análises de Arthur Danto, pode-se dizer que as novas configurações da arte pós-histórica surgem tímidas com a *pop art*, primeiramente no contexto da pintura voltada ao expressionismo abstrato, o qual, por volta de 1964, encontra ou assume sua real face, rompendo definitivamente com o disfarce expressionista. Em linhas gerais, *Pop Art* ou Arte de Massa teve sua origem na Inglaterra ganhando notoriedade nos Estados Unidos.

Desenvolveu-se a partir das pesquisas experimentais de Robert Rauschenberg e Jasper Johns, voltadas para a apropriação das imagens da cultura de massa e o uso das novas tecnologias, e rompeu os limites entre a arte e a vida através dos *happenings* de Alan Kaprow, que combinavam manifestações de artes plásticas, teatro e poesia com a música experimental de John Cage (RIBEIRO, 1997, P.42).

Os artistas *pop* põem-se a reconsiderar uma das mais antigas questões apresentadas na filosofia voltada à arte, a sua circunstância mimética, inicialmente colocada pelo filósofo grego Platão. A partir da década de 1960, na *pop art*, o próprio objeto que poderia ser a inspiração artística para a confecção da obra, do qual Platão desdenhava por achá-lo irrelevante nos limites da mimese, torna-se, ele mesmo, o objeto, a obra em questão. Mencionando Platão em um diálogo colérico com Íon, Danto (2006) destaca como esse filósofo furioso pensa do artista: “Eles ‘conhecem’ somente as aparências das aparências” (DANTO, 2006, p. 15).

Mas, nesse acontecimento estético, “[...] de repente, começa-se a ver camas de verdade no mundo da arte [...] as de Rauschenberg, Oldenber, [...] George Segal” (DANTO, 2006, p. 15).

Objetos de toda ordem utilitária, urinol (Duchamp), caixas de sabão (Warhol), cachimbo (Magritte), bicicletas (Rauschenberg), entre outros tantos trabalhos e artistas passaram a ocupar os espaços das mais importantes galerias de arte. É indiscutível nesse acontecimento que nos coloquemos frente a um dos seguintes posicionamentos: ou

tratamos tais movimentos como um cataclismo revolucionário da arte, ou os tomemos como excentricidades desprovidas de sentido e seriedade.

Ao que tudo aponta, a primeira opção tem norteado diversos intelectuais no campo das artes e filosofia a sustentar argumentos teóricos/críticos os quais pretendem dar credibilidade a esses segmentos estéticos.

A questão central nessa estética *pós-histórica* circunscreve, segundo Danto (2006, p. 138), no seguinte: “[...] o que faz a diferença entre uma obra de arte e algo que não o é se, na verdade, ambos se parecem exatamente?”

Neste ponto, Danto (2006), dirige nossa atenção no sentido do intento dos artistas modernos imprimiram para interromper com os formatos de arte comprometida com princípios voltados aos referenciais como modelos e/ou exemplos reais. Rompendo com os fundamentos miméticos e metamiméticos, a arte, revigorada pelo acontecimento *pop*, insurge transformando profundamente as estruturas políticas e sociais, exigindo significados outros redirecionando suas condições de entendimento filosófico. “Uma a uma, as terríveis idéias do século XIX, estavam se exaurindo, embora permaneçam muitas das instituições de repressão desse referido século” (DANTO, 2006, p. 146).

Esclarecidas essas condições antecessoras as quais põem fim a um segmento estético, qual seja, aqueles tradicionais os quais agonizavam pela incorporação de tendências, estilos, escolas, técnicas etc., iniciamos uma nova maneira de analisar, fazer e fruir a arte. Voltemos então à pergunta anterior sugerida por Danto (2006), o qual busca compreender a dualidade entre o objeto e a obra de arte.

Segundo ele, o ato do deslocamento de um objeto conhecido na sua funcionalidade para um espaço destinado à arte metamorfosearia aquele objeto em uma obra de arte. Afirma ele, mencionando a *pop art*.

“A *pop art* era tão instigante precisamente porque era transfigurativa. [...] A transfiguração é um conceito religioso. Significa a doração do comum, como em sua manifestação original, no Evangelho de São Mateus, ela significava adorar um homem como a um deus. Eu procurei transmitir essa idéia no título de meu primeiro livro sobre arte. *The transfiguration of the commonplace* [A Transfiguração do lugar-comum], nome de que me apropriei de um título ficcional de uma novela da autora católica Muriel Spark (DANTO, 2006, p. 142).

Assim, sob esse ponto de vista, aquilo que se vê transfigurado de obra de arte, isto é, metamorfoseado em objeto de arte, descolou-se de um lugar comum, aceito, por vezes, como utilitário, como ícone, em alguns momentos como objeto estético, passando a incorporar um outro símbolo cultural, o estético, ou uma releitura daquilo que significava anteriormente.

A vivacidade da arte e seus objetos e objetivos mostram-se revigorados nessa construção estética motivada pelas forças propulsoras da cultura e da sociedade. Andy Warhol, por exemplo, apresenta um trabalho alinhado aos grandes temas atuais.

Seus quadros reproduzem os produtos manufaturados que se destinam à alimentação do americano de classe média: latas de Coca-Cola, sopas enlatadas. Às vezes revelam a preocupação monetária: notas de um dólar, vales para troca de mercadorias. Denunciam o homem sacrificado no paladar, apressado em consumir, pressionado pela publicidade”.

“[...] apontou os mitos do século XX, fotografando e transpondo para a tela, em processo de *silk screen*, personalidades do cinema, da televisão, do futebol e da política, que a mídia dignifica e o povo, muitas vezes, idolatra. (ANDRÉS, 2000, p.)

Não se pode ignorar essas recentes prerrogativas da arte na contemporaneidade somando-se a todo repertório histórico das artes mais um novo capítulo. Como alguns momentos especiais desse universo *sui generis*, essa pós-história da arte recomeça uma nova forma de se conceber e compreender o mundo da arte.

Por fim destacamos o trabalho intelectual do filósofo Nelson Goodman na obra *Linguagens da arte*, que pretende sustentar um corpo estético rigorosamente epistemológico, ao considerar a arte uma forma outra de se obter conhecimento da realidade, tornando secundários os tradicionais predicados atribuídos a arte como: contemplação, fruição, adoração, apreciação etc. Nesses termos, ater-se ao exercício de compreensão de uma obra de arte é mover-se na direção da decifração dos seus significados, interpretá-la rigorosamente enquanto disposição cognitiva.

Dizer que a arte é uma possibilidade linguística nos termos esquemático- cognitivo é possível também sugerir que se pode encontrar no seu escopo proposições sociais, culturais e, por vezes, metafísicas validas, com força epistemológica distinta.

É por esse caminho que Goodman (1976) busca fundamentos para suas análises estéticas a partir das conjeturas do giro pragmático linguístico procurando apresentar a arte como um dispositivo epistemológico capaz de recolocar sentido à realidade.

Segundo o pensamento filosófico linguístico, toda linguagem funcionaria por meio dos sinais. Os sinais são algo que representa algo para os interpretes. Dessa maneira, a linguagem é a condição de mediação entre nós e o mundo a partir do reconhecimento dos referidos sinais.

Os sinais são captados e interpretados em nosso aparelho cognitivo permitindo-nos distinguir as coisas com significado próprio. Sob o ponto de vista nominalista⁴, perspectiva assumida por Goodman (1976), tal habilidade é um privilegio em contínua construção

⁴ GILES, Ransom Giles. Dicionário de filosofia. Do verbete: nominalismo: A linguagem e as definições não se referem às coisas, mas apenas a nomes (termos) que se aplicam às coisas.

humana e não um dispositivo inato. Somos nós que significamos algo como algo em conformidade com condições culturais, históricas, sociais, morais etc. Tal significado pode ser produzido de várias maneiras e destinado aos domínios que melhor nos facultam suas funcionalidades, sejam elas subjetivas, concretas ou as duas coisas.

O mundo então nos vem dessas condições simbólicas apresentadas sob a batuta discursiva nos diversos segmentos do conhecimento humano.

O significado e a destinação que damos aos objetos do mundo compõem em segmentos simbólicos o interior da subjetividade humana, guardando sentido na linguagem que se perfaz coletiva. A unicidade significativa de qualquer sentido da realidade encontra validade nos grupos humanos, naquilo que ,pela compreensão e domínio dos códigos, torna-se compreensão comum.

Em toda história do mundo ocidental o poder exercido sobre as representações simbólicas da realidade possibilitou expandir seus significados, à sociedade, hora de forma totalitária, hora relativizada em segmentos distintos e específicos de conhecimento.

Por volta do século IV a. C., os sofistas já chamavam a atenção para a relativização significativa da verdade.

As coisas são como nos parecem ser, como se mostram à nossa percepção sensorial, e não temos nenhum outro critério para decidir essa questão. Portanto, nosso conhecimento depende sempre das circunstâncias em que nos encontramos e pode, por isso mesmo, variar de acordo com situação (MARCONDES, 2001, p. 43).

Esse trecho tirado de uma das obras de Danilo Marcondes relativo ao sofista Protágoras expressa bem a liberdade que temos para interpretar o mundo.

Assim, não é prematuro supor que qualquer versão que encontramos do mundo postula seu sentido nos dispositivos linguísticos orientados por certos segmentos distintos de conhecimento, nem por isso tornando tais prerrogativas definidoras da realidade únicas e últimas, pois a todo o momento é razoavelmente possível reinterpretar (re-)significando algo, seja objeto, situações, valores etc.

Desta forma, nenhuma versão de mundo é mais verdadeira, pois não há qualquer critério exterior que permita estabelecer tal coisa. Pode apenas dizer que as versões são corretas ou incorretas, em função dos seus próprios objetos. A gama de crenças pré-teóricas que possuímos pode ser adequadamente explicada por sistemas divergentes, pois cada versão tem em vista diferentes objetivos.⁵

No entanto, há de se considerar critérios para esse relativismo, pois, de outra maneira, todas as variantes interpretativas da realidade se equivaleriam. O critério exposto por Goodman (1976) é o da correção, o qual estabelece que, após a escolha de um critério de

⁵ Trecho extraído da resenha presente na página eletrônica, http://criticanarede.com/fa_17intro.html. p. 4

abordagem interpretativa de algo, seja científico, estético ou senso comum, as razões interrelativas se adequariam às prerrogativas daquela forma de abordagem.

Na obra *Linguagem da arte*, Goodman (1976) aplica os dispositivos filosóficos da linguagem no campo estéticos no intuito de sustenta que “[...] as artes são modos de obtenção de conhecimento e que a estética [...] tem como finalidade explicar como se obtém esse conhecimento. A estética é, pois, um ramo da epistemologia” (GOODMAN, 1976, p.6).

Assim ele reavalia as noções tradicionais que temos sobre arte dizendo que

[...] as obras de arte não se destinam a ser contempladas, fruídas ou adoradas, mas a proporcionar conhecimento das coisas.[Nestes termos,] compreender uma obra de arte é interpretá-la corretamente, tal como se faz quando se interpreta uma frase, um mapa, uma afirmação moral, um sinal luminoso ou uma radiografia.[E assevera que] as ciências não são melhores nem piores do que as artes no que respeita à aquisição de conhecimento (GOODMAN, 1976, p.6).

Segundo ele, tanto a ciência quanto a arte visam, cada qual a seu modo, interpretar o mundo, sob o referencial cognitivo. Ele então parte para a defesa de que a arte tem função cognitiva, “[...] pois considera que as obras de arte referem – dado que não há cognição sem referencia – porque são símbolos que fazem parte de sistemas simbólicos — os símbolos não funcionam isoladamente — com as suas próprias regras sintáticas e semânticas.” (GOODMAN, 1976, p.7).

Considerando que todos os objetos são símbolos, inscrito em conjuntos distintos que significados, alguns objetos, por vezes, podem receber outras significações, pois, como afirma o autor, eles são *a priori*, simbólicos. Desta maneira, “[...] um objeto pode até, em certas ocasiões, funcionar como símbolo estético e, em outras ocasiões, não” (GOODMAN, 1976, p.7).

É precisamente nesse ponto que Goodman (1976) repreende aquelas análises estéticas voltadas à preocupação do que seria arte. Segundo ele, o que interessaria “[...] é compreender em que circunstâncias um objeto qualquer pode funcionar como símbolo estético — quando se integra num sistema simbólico estético” (GOODMAN, 1976, p.7).

Procuramos neste primeiro momento apresentar a arte como um pungente campo de conhecimento captado pela filosofia da arte, destacando certos contextos sociais e culturais, obras, artistas e pensadores no sentido de se apontar para algumas possibilidades seguras de compreensão, significação e caracterização da arte produzida no período contemporâneo.

Entendemos que essa tarefa tem sua relevância para o pleito que se segue em termos de averiguação empírica do ensino de arte nas condições teóricas anteriormente apresentadas, além da delimitação de prerrogativas necessárias para as considerações significativo/conceituais dessa mesma arte ainda voltados à pedagogia do ensino de Artes Visuais.

3 ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NAS ESCOLAS PÚBLICAS, CARLOS CHAGAS E WALDEMAR ARAÚJO NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Buscamos anteriormente endereçar a alguns pesquisadores das artes certos referenciais crítico/reflexivos, os quais permitem balizar alguns critérios relativos à arte contemporânea. É bem sabido que não se encerra nestes autores a complexa discussão sobre os acontecimentos expressivos e significativos da arte a partir das experiências do artista Marchel Duchamp. Pretendemos, pois, evidenciar possibilidades de fundamentos epistemológicos que nos permitam analisá-las de maneira particular de sorte a propor ao leitor certas condições básicas para apreendê-las.

Achamos pertinente criar tais condições de compreensão dessas obras de arte por considerar que essa matéria se encontra envolvida por uma espécie de invólucro do desconhecimento, característica típica do senso comum, para a maioria das pessoas, inclusive, dos estudantes adolescentes do ensino médio. Essa impressão pôde ser confirmada por meio de uma pesquisa por amostragem que realizamos, nos períodos de 6 a 16 de junho de 2011, em algumas escolas públicas do município de Corinto/Contria e Lassance, interior de Minas Gerais.

A pesquisa contou com aproximadamente noventa e cinco alunos em um universo de 165 estudantes do ensino regular das seguintes escolas: Escola Estadual Waldemar Araújo, em Contria, município de Corinto (MG); Escola Estadual Carlos Chagas, em Lassance (MG).

Levamos àqueles alunos alguns vídeos sobre obras dos artistas: Marcel Duchamp, Andy Wahrol, Jacson Pollock, Jean-Michel Basquiat, Adriana Varejão

Após terem assistido a todo o material, foi solicitado a eles que respondessem as seguintes questões:

01. Você já conhecia alguma dessas obras de arte ou desses artistas?

(A) Sim; (B) Não

2. Você já estudou arte contemporânea aqui na escola?

(A) Sim; (B) Não

3. O que você conheceu sobre arte?

4. Escreva nas linhas a seguir qual foi sua impressão, isto é, o que você achou das obras de arte que viu nessa apresentação.

Não é necessário preencher todas as linhas indicadas e, se achar necessário mais espaço para escrita, use o verso desta folha. Não se incomode com o rigor da língua forma (palavras erradas, conjunção verbal, regras de acentuação e pontuação etc.), pois o que de fato nos importa é observar sua opinião sobre as obras que acabou de ver. Não é necessário de identificar.

(Questionamento aplicado pelo autor da monografia, em agosto de 2011)

Essas perguntas tiveram o objetivo de observar o conhecimento que os estudantes apresentavam sobre tais artistas e suas obras, além de buscar traçar, mesmo que de maneira ainda incipiente, a impressão que eles demonstraram ao observar aquelas obras.

Os dados colhidos desta pesquisa foram dispostos da seguinte maneira:

01. Você já conhecia alguma dessas obras de arte ou desses artistas?

22 alunos disseram que sim e 71 alunos disseram que não

02. Você já estudou arte contemporânea aqui na escola?

49 alunos disseram que sim e 42 alunos disseram que não

03. Qual é o conhecimento e/ou percepção do aluno sobre arte

Tem conhecimento: quatro alunos mostraram algum conhecimento de arte como forma de conhecimento distinto, informando, inclusive, sobre os segmentos e possibilidades da arte

Médio conhecimento: 53 alunos mostraram conhecimento mediano informando que a arte seria uma forma de se expressar sentimentos, pensamentos, além de ser uma forma de expressão dos artistas.

Baixo conhecimento: 26 apresentaram um completo desconhecimento sobre arte, buscando respostas apenas limitadas ao senso comum, como: é algo bonito, belo, relaxante etc.

04. Analise as percepções dos alunos sobre algumas obras dos artistas: Marcel Duchamp, Andy Warhol, Jackson Pollock, Jean-Michel Basquiat, Adriana Varejão.

37 alunos acharam que as obras não têm sentido ou não entenderam

64 alunos acharam interessantes as obras

10 alunos deram outras respostas

(Questionamento aplicado pelo autor da monografia, em agosto de 2011)

Nessa modesta amostragem foi possível perceber duas questões que tomamos como fundamento motivador para esta pesquisa.

A primeira questão refere-se ao impacto instigador que tais obras causaram naqueles jovens estudantes e, em segundo lugar, constatou-se um significativo desconhecimento deles sobre a expressão artística que representa esse tempo histórico, que faz parte de sua realidade.

É curioso notar que mais da metade dos alunos – 52% deles –, mesmo declarando terem estudado arte contemporânea, desconheciam aquelas obras e aqueles artistas. Observou-se também que, apesar de aquelas obras tocarem seus sentidos, agradando-os – 67% acharam as obras interessantes, intrigantes – desconheciam inteiramente um possível significado para aqueles trabalhos. Outros – 39% dos pesquisados – achavam-nas desprovidas de sentido e significado concluindo por um enfático desdenho desacreditando que aquelas amostragens pertencessem ao mundo das artes.

Por meio das análises dos resultados colhidos, desconfiamos que, no interior dessas instituições de ensino pesquisadas, os métodos pedagógicos usados voltados à educação em Artes Visuais contemporâneas pós-1960 não vêm logrando êxito no sentido pedagógico de levar os estudantes a apreenderem, a distinguirem e a fluírem a arte visual de seu tempo principalmente diferenciando-as dos outros formatos estéticos do passado.

Acreditamos que um dos problemas relevantes que tem dificultado a esses estudantes mergulhar inteiramente no formato estético por meio da educação em arte é a difícil condição conceitual significativa desses vários elementos que compõem o mundo da arte na atualidade.

Achamos, todavia, necessário destacar que, nas referidas escolas, encontram-se distantes das condições pedagógicas razoáveis, sobretudo aos recursos materiais, espaciais e bibliográficos para o feito consistente da apreensão estética. Segundo as concepções de ensino/aprendizagem defendidas pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, sintetizadas na *Abordagem triangular* da qual se fundamenta o Parâmetro Curricular Nacional, é imprescindível na ação docente que se reúna “[...] o fazer, o fruir e o contextualizar a arte, todos no mesmo patamar de importância. Ou seja, a elaboração de obras deve ter o mesmo valor da contextualização da obra de determinado artista, bem como da fruição estética dessa obra” (SANTANA, 2008, p. 24)

A *Abordagem triangular* desenvolvida por Ana Barbosa é, sem dúvida, uma condição epistemológica necessária para o norteamento do ensino de artes como um ramo de conhecimento distinto.

Dessa feita, seria por vezes bem apropriado ao professor na ação docente buscar pela intermediação e conduzir os jovens estudantes às experiências do significado das artes por meio das obras, dos artista e da realidade delas e deles.

Nesse momento, é possível aproximar da literatura que os artistas, críticos e filósofos estetas produzem sobre aquilo que se quer compreender, mesmo que, por vezes, as hipóteses teóricas explicativas se estranhem como, por exemplo, as perspectivas dos PCNs às considerações simbólicas epistemológicas de Nelson Goodman.

A aproximação que buscamos idealizar por hora limita-se à condição de se garantir o conhecimento estético, mesmo que significado por hipóteses por vezes distantes.

Nos aportes oferecidos pelo PCN em arte, encontramos destacado, entre outras recomendações, o seguinte texto sobre o ensino/aprendizagem em artes, principalmente visuais.

Reconhecimento da diversidade de sentidos existentes nas imagens produzidas por artistas ou veiculadas nas mídias e suas influências na vida pessoal e social.

Identificação de múltiplos sentidos na apreciação de imagens.

Observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de Artes Visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.

Compreensão sobre o valor das Artes Visuais na vida dos indivíduos e suas possíveis articulações com a ética que permeia as relações de trabalho na sociedade contemporânea.

Reflexão sobre a ação social que os produtores de arte concretizam em diferentes épocas e culturas, situando conexões entre vida, obra e contexto.

Elaboração de formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação das experiências com formas visuais, e fontes de informação das diferentes culturas.

Reflexão sobre as Artes Visuais e a cultura brasileira em sua diversidade e presença na comunidade e no cotidiano dos alunos. (PCN -=ARTES,p.39).

Para que esse pleito se torne ação factual, serão necessárias algumas condições indispensáveis como: espaço físico apropriado; materiais diversos para realização de experiências estéticas; equipamentos técnicos audiovisuais; materiais bibliográficos entre livros (teóricos e didáticos), periódicos, DVDs, HDs e outros.

Outro ponto também emblemático para a efetiva docência em Artes Visuais nos ensinos fundamental e médio está voltado para a formação do professor de artes. Nas escolas pesquisadas, constatamos que nenhum deles possuem titulação específica para o exercício docente nessa área de conhecimento, o que aparentemente tem levado-os a, geralmente, tangenciar os contatos dos estudantes para com as experiências estéticas. Esses incompletos domínios sobre as especificidades do conhecimento estético, nesse caso arte-educação, por vezes, estaria voltado a uma formação docente aquém do necessário, promovendo uma prática pedagógica demasiadamente distante naquilo que se esperaria para apreensões significativas das obras, artistas e o tempo contextual responsável pelo sentido de inúmeros trabalhos artísticos. Nesses termos, fica comprometida ou inconsistente a triangulação epistemológica do conhecimento em Artes Visuais a partir dos aportes apresentados pelos PCNs na *Abordagem Triangular*.

Entendemos como indispensável nos termos das considerações outrora apresentadas que nos voltemos sucintamente a alguns pontos elucidativos relativos ao surgimento e consolidação da arte-educação no Brasil, a qual atualmente encontra-se consolidada pela LDB bem como alicerçada epistemologicamente no PCN responsável pelo sentido a ser empreendido pelos arte-educadores no exercício da docência.

Para tal fim buscamos nos orientar pelos referenciais teóricos encontrados nas análises feitas pela pesquisadora Ana Mae Barbosa em artigo publicado no periódico, *Estudos Avançados* de 1989, intitulado, “Arte-Educação no Brasil”.

Arte-educação na qualidade de conteúdo curricular obrigatório nas escolas brasileiras foi construído e consolidado em condições históricas, políticas e ideológicas sobrepujadas desde a década de 1970, introduzida de maneira político/instrumental em acordo firmado entre o Estado totalitário brasileiro e os EUA, nos termos de interesses de educadores estadunidenses.

Os anos que se seguiram a essa introdução curricular – séries primárias e secundárias (1º e 2º graus) –, observa-se periódicas mudanças nas estruturas programáticas do ensino/aprendizagem em arte.

Motivados ideologicamente os Governos Militares daqueles períodos (1964 a 1983), intervieram nos programadas curriculares de educação nacional realinhando-os aos seus desejos políticos voltados a formação de conhecimentos e habilidades técnico/especializada, as quais deveriam suprir demandas trabalhistas de mão-de-obra instrumentalizadas e conseqüentemente mal remuneradas, condições essas exigidas pelas empresas multinacionais aqui instaladas.

Era meta daqueles Governos implementar nas escolas brasileiras, programas pedagogicos de ensino/aprendizagem exclusivamente comprometidos com a formação profissionalizante, depreciando os outros saberes responsáveis pelo estímulo ao espírito problematizador e crítico.

A introdução da disciplina de arte naquele momento permitiu abrir um delicado canal entre os temas voltados às áreas das humanidades, assim como promover as condições para um pensar criativo.

Dentro da universidade e fora dela (destaca-se o Movimento Escolinhas de Arte), arte-educadores estavam engajados na construção de um modelo de ensino/aprendizagem em artes expressivamente mais avançado, sob o ponto de vista epistemológico.

Conquistas foram alcançadas gradativamente, mesmo que em muitos momentos, chegassem atrofiadas de elementos notoriamente importantes.

Em 1973 o Governo criou um novo curso superior o qual deveria formar docentes para atuarem na disciplina de Educação Artística. Precipitadamente pode-se entender tal medida como um promissor ganho à arte-educação do período. Todavia, o que de fato foi implementado fugia sobremaneira àquilo esperado no sentido de uma formação sólida principalmente nos sustentáculos relativos aos conhecimentos e habilidades epistemológicas, inovadoras e criativas.

Registra Ana Mae:

“O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau”. (BARBOSA, 1989, p 170)

Acrescentar ainda que:

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração. (BARBOSA, 1989, p. 171)

Ana Mae conclui suas análises ponderando sobre as condições da arte-educação no Brasil até aquele período. Observa que passado 17 anos da inclusão obrigatória das artes nos currículos primários e secundários a arte-educação nas escolas mantinha-se precarizada esteticamente em decorrência dos comandos políticos governamentais em vigor.

Ela enfatiza, no entanto as ações de mobilizações políticas e pedagógicas dos arte-educadores os quais atuaram decisivamente para as conquistas de “*políticas específicas voltadas as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc.*”. (BARBOSA, 1989, p 173)

Após a redemocratização política do Brasil, os movimentos dos arte-educadores articulados sobretudo pelas diversas e politizadas associações dos arte-educadores, passaram a integrar ativamente as esferas de decisões políticas, atuando nos desenvolvimentos, formulações e ações pedagógicas as quais transformaram formalmente a disciplina de arte em um segmento curricular constituídos por conjecturas epistemológicas distinta de importância social, cultural e educacional similar a demais disciplinas presentes nas grades curriculares.

Os cursos superiores de formação de professores criados e/ou reformulados nestes contextos de mudanças atuaram efetivamente nas conjecturas transformadoras. Muitas foram as instituições de ensino voltadas a agendas curriculares em arte-educação comprometida com uma formação ampliada de arte-educadores.

A título de exemplo menciona-se os cursos da Universidade de São Paulo.

Os cursos da Universidade de São Paulo são baseados num conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como um intermediário entre arte e público. A idéia é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras. Outra idéia sustentada pelos mesmos cursos é que todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda, confecção, etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário, etc.) são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte. (BARBOSA, 1989, p. 176)

Os domínios plenos e suficientes das artes enquanto segmento epistemológico distinto, bem como o acesso fácil aos recursos materiais, tecnológicos e espaciais são condições imprescindíveis e, nos termos da nova LDB, inalienáveis, pois trazem a grafia normativa de primeira ordem.

Considerando todas essas situações possivelmente presentes em muitas escolas públicas e privadas brasileiras, buscamos evidenciar neste trabalho de pesquisa que em relação às efetivas mudanças de tal situação inadequada para aquilo que se espera nos termos do PCN devem-se manter atenção especial às condições mediadoras na interlocução entre o mundo da arte, os alunos e os professores.

A relevância deste trabalho então apoia-se na condição básica de se delimitar alguns princípios significativos a partir dos autores apresentados anteriormente, permitindo, assim, que alunos e professores tenham a sua disposição um modesto aporte das artes representadas na história e na cultura. “Para uma triangulação consciente, que impulse a percepção da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer (ação), a fruição estética da Arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, ecológica etc.” (BARBOSA, citada por SANTANA, ano, p.. 92)⁶

Construir aportes didáticos/pedagógicos textuais próximos da compreensão dos estudantes e dos professores viabilizaria sua apreensão significativa estética bem como proporcionaria o domínio das demais habilidades triangulares, especialmente para arte contemporânea.

A seguir, apresentaremos então alguns indicativos provisórios os quais pretendem subsidiar o leitor para algumas considerações relevantes relativas à introdução conceitual significava às condições de possibilidades das Artes Visuais contemporâneas pós-1960.

⁶ BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Artes, 1998.

4 CRITÉRIOS NECESSÁRIOS PARA SIGNIFICAÇÃO CONCEITUAL DAS ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS

As considerações apresentadas até o momento buscaram evidenciar algumas contribuições necessárias, as quais visam: 1. posicionar a arte numa condição epistemológica de conhecimento específico a partir de sustentáculos teóricos, e do pensamento de Nelson Goodman em *Languages of art*; 2. situar historicamente um período da arte – pós-1960 – nas quais suas expressividades dialoguem com a sociedade e a cultura daquele período, mesmo de maneira introdutória; 3. sondar a partir do ensino/aprendizagem em artes no quarto ciclo do ensino fundamental e no ensino médio, circunstâncias relativas à apreensão dos significados desse construto estético delimitado nessa mesma contemporaneidade.

De tais exames apontaremos em direção a alguns fundamentos que entendemos serem relevantes para a introspecção perscrutória às características conceituais significativas da arte contemporânea realizada a partir do *ready-mades* de Marchel Duchamp.

Nesse sentido, nossas primeiras considerações partem do artista enquanto produtor de sentido para as construções estéticas.

O artista, em toda história da arte, exerce um papel *sui generis* na mediação entre o objeto estético e o público. Nele as várias proposições subjetivas que perfazem a cultura e a sociedade realizam-se em explosões de cores, formas, texturas, imagens, sons e em todos os demais sedimentos os quais se perfazem em feitura circunscritas no mundo da arte.

Mesmo quando o acontecimento produtivo artístico surge de pulsões *a priori* intuitivas à margem de pretensões introdutórias calcadas pela lógica racional, no aparecimento sequencial da obra há implícitas, ou mesmo, explícitas intenções que se materializam na mente dele, artista, o qual, pelo domínio de um formato de conhecimento específico, realiza o feito de oferecer um sentido próprio, estético, aos arquétipos socioculturais, algo que pela intencionalidade imanente surge ou ressurgue como arte. Algo que atravessa o artista em fragmentos políticos, religiosos, morais, tecnológicos, sociais, ideológicos, por tudo que compõe o mundo, a realidade e a cultura.

Aquilo que transformou a arte a partir das prerrogativas estéticas de Marchel Duchamp nos *ready-mades* foi uma realização revitalizada da imaginação, encerrando uma conjuntura histórica da arte e inaugurando uma nova querela estética quebrando velhos paradigmas.

No fazer artístico, Duchamp buscou ultrapassar os limites das prerrogativas da realização artística, entre as quais, ressaltamos o (des)comprometimento com a representação e os (des)caminhos contemporâneo da arte levados a cabo pela Indústria Cultural.

Romper com aqueles fundamentos representacionais no fazer artístico foi uma questão de primeira ordem desde o advento da fotografia encerrado principalmente pelo artista no feito de subverter objetos do mundo da vida reconduzindo-os a uma nova ordem das coisas, mudando a sua concepção funcional originária e deslocando-os para o universo das artes por meio da ousadia da (re-)significação.



Figura 2 – A fonte de Marchel Duchamp
 Fonte - Enciclopédia eletrônica, Wikipédia

Posteriormente, Andy Wahrol, na mesma ordem de acepção, enfrenta também, como Duchamp, certas incômodas considerações formuladas pelos teóricos críticos da Escola de Frankfurt quanto às implicações ideológicas que politicamente se passou a utilizar dos elementos da arte na chamada *Indústria Cultural*, qual seja, o exponencial empobrecimento imanente da cultural cooptado por uma espécie de substrato ou resíduo da arte outrora verdadeira, que leva a cabo um projeto relativo à perda da *aura* do objeto estético via exacerbada reprodução da mesma. Walter Benjamin é o filósofo que elabora e desenvolver tal hipótese alertando para o fenômeno da superexposição, por vezes, *fac-símile*, de construtos artísticos com intenções outras desviadas do conhecimento, fruição e impulso à autonomia. Segundo esse autor, seria usurpada da obra de arte sua temporalidade espacial, o aqui e agora, aquilo que as torna permanentes em qualquer tempo histórico e em qualquer espaço cultural.

Segundo Rodrigo Duarte, referindo-se a Benjamin,

A principal contribuição de Benjamin para a necessária distinção entre a arte convencional e a “reprodutível” é a elaboração do conceito de “aura” – característica daquela que falta totalmente nessa, pois mesmo na mais perfeita reprodução falta “o aqui e agora da obra de arte – sua existência singular no local, no qual ela se encontra. Segundo Benjamin, no tocante à reprodutibilidade técnica da obra de arte não vem ao acaso a legitimidade e o original não

conserva mais qualquer autoridade diante da reprodução manual, a qual é taxada normalmente de falsificação. Isso não deixa intacta a possibilidade de presentificação de algo distante, típica da obra tradicional” (DUARTE, 2006, p.22)

Warhol, usando de uma aguda perspicácia, transforma o fundamento da crítica benjaminiana em sedimentos imaginativos na composição de obras de artes.

Na obra intitulada, *30 são melhor que uma*, ele realiza esse feito buscando, em *A Gioconda* do mestre Leonardo da Vinci, sua matéria referencial representativa por meio da composição de um trabalho estético e reelabora via *fac-símile* outras tantas imagens inspiradas na primeira.

Assim, também nesse artista vemos novamente uma forma de deslocamento perceptivo, via (re)significação de algo que traz em si uma carga simbólica consolidada pela cultura e que no trabalho dele surge como referencial para o nascimento de uma obra outra com o novo revigorado sentido, uma, digamos, nova *aura*.



Figura 3 – 30 são melhores que uma. Andy Warhol, 1963

Fonte - <http://www.aiwaz.net/panopticon/thirty-are-better-than-one/gi1625c234>

Temos, dessa maneira então, enquanto princípio básico para entender uma proposta estética contemporânea, o recurso de atentarmos às impressões que os artistas nos fornecem sobre suas obras e outras além das suas, pois deles encontraremos uma referência bastante importante das obras as quais intencionamos estudar.

No Brasil, destacamos a artista carioca Adriana Varejão já completamente integrada às proposições estéticas pós-históricas.

Passemos, então, às análises interpretativas que ela apresenta sobre uma sequência de trabalhos produzidos, os quais se compõem de azulejos, similares de carne e, segundo a própria artista, alusão referencial à colonização portuguesa no Brasil.



Figura 4 – «Linda do Rosário» 2004

Fonte - <http://www.adrianavarejao.net/site#/pt-br/exposicoes>

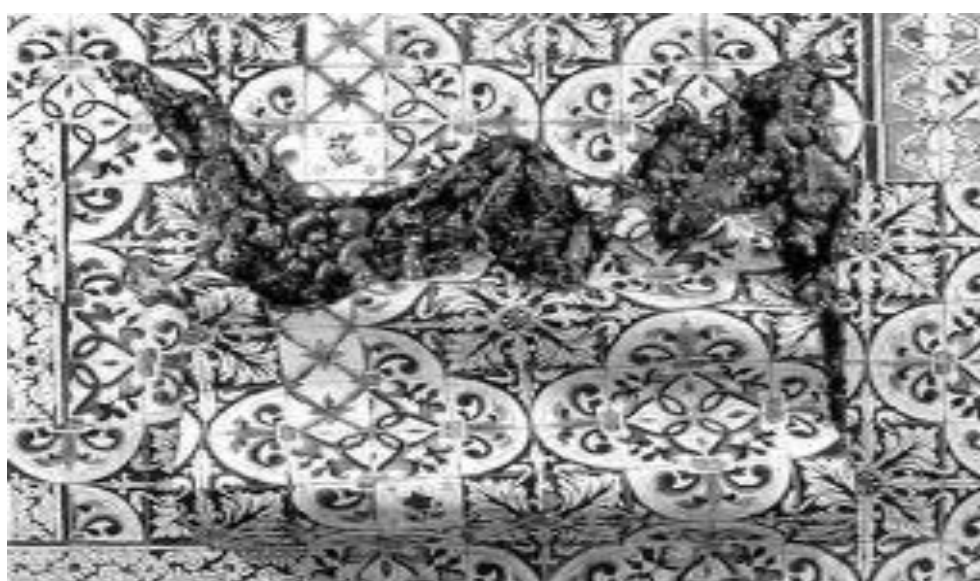


Figura 5 – Azulejaria em Carne Viva

Fonte - <http://www.adrianavarejao.net/site#/pt-br/exposicoes>

Esses dois trabalhos sugeridos representam uma tímida amostragem de uma vigorosa obra na qual se buscou estabelecer uma suposta releitura sobre o processo de colonização lusitana no território brasileiro, tendo o azulejo como uma espécie de personificação simbólica portuguesa e os rasgos ou cortes expoentes alusiva à carne, dando conta do processo incomodo, por vezes, brutal da colonização.⁷

Nossas amostragens se encerram com a poética e vigorosa arte da mineira Rivane Neuenschwander a qual busca, entre outras coisas, problematizar questões como: percepção, sensibilidade, interação, reinterpretação entre outras muitas prerrogativas só possíveis no mundo da arte.

A pugência no trato que ela proporciona à linguagem observado em suas obras dá vazão às possibilidades imensuráveis nas relações entre símbolos e signos na espessura linguística.

Como os demais artistas mencionados aqui, ela, de um modo bastante peculiar, reinterpreta o mundo usando objetos prontos e acabados encontrados em qualquer lugar, reaproveitando e (re-)significando numa espécie de hermenêutica visual.

Por hora, seguindo o pleito norteador de apontar alguns critérios possíveis os quais visam interpretar conceitualmente os trabalhos estéticos do período mencionado neste trabalho, destacamos o imprescindível referencial outorgado ao artista enquanto tradutor de sua obra.

Passamos imediatamente para o segundo referencial de sustentação de discursos produtores de significado estéticos agora presentes nas críticas e hipóteses teóricas estéticas, suscitadas pelos especialistas em artes – estetas, críticos de arte, cientistas sociais – encontrando-se na mesma condição de relevância daquele mencionado anteriormente.

Os especialistas de arte aparecem aqui como uma das fundamentais autoridades capazes de compreender, a partir de critérios epistemológicos, os variados acontecimentos da arte, cabendo também a eles o protocolo significado da mesma a partir de contextos ligados a cultura e à sociedade.

Assim nos é possível supor como verdade que os objetos estéticos da *Pop art* de Duchamp e Wohrol expostos em museus de arte do mundo sejam de fato trabalhos artísticos, pois, como afiança o esteta Danto (2006, p.142), “[...] a *pop art* como tal consiste naquilo que denomina transfigurar emblemas da cultura popular em arte.”

No capítulo primeiro deste trabalho buscamos uma breve aproximação das posições analíticas de Danto (2006) apontando para algumas das considerações as quais recorre para

⁷ A esse respeito ver o vídeoentrevista da artista . Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=zq4VVfblBm>>

grafar as peculiaridades próprias da arte contemporânea pós-1960, a qual define como *pós-histórica*.

As hipóteses sustentadas por Danto (2006), marcadas por um perfilado eruditismo, podem ser tomadas ao pé da rigorosidade hermenêutica nas considerações feitas à arte desde os seus primeiros fragmentos simbólicos/significados e ao modo da vira linguística em Goodman (1976) atento aos segmentos epistemológicos capazes de feitos reflexivos ao lado da ciência e da filosofia.

O mecanismo de funcionamento e/ou significação da arte é sua concepção simbólica, donde se extraem os critérios para se aferir quando um objeto é arte (ou não é), defende Goodman (1976)

Como já anunciamos anteriormente, para esse autor, implacável na tese que define a arte como uma forma rigorosa de conhecimento, a análise de um objeto de arte deve partir da identificação do mesmo, restrito à adequação a sistemas simbólicos relativos às categorias estéticas.

Dessa maneira, é imprescindível que nos coloquemos frente aos códigos balizadores da linguagem estética, pois é desse conjunto de elementos simbólicos que poderemos nos aproximar das leituras significativas de qualquer objeto que pleiteie *status* estético.

São muitos os pesquisadores especialistas voltados à construção significativa/conceitual da arte contemporânea, os quais nos permitem, professores e alunos, compreender como se revela a cadência histórica, cultura e social da arte do nosso tempo.

Até onde pretendemos ir, ficamos com esses dois autores, imprescindíveis para uma abordagem segura do emblemático significado da arte contemporânea.

Os referenciais balizadores que sugerimos enquanto prerrogativas validas voltadas à compreensão estética hodierna, nem de longe se encontram como fundamentos únicos para esse vasto e complexo assunto. Todavia, não podem ser ignorados em nenhuma outra forma reflexiva das quais pretendam dar sentido significativo/conceitual estético à arte, especialmente aquela apresentadas pelos artistas contemporâneos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises que apresentamos neste trabalho buscaram produzir um modesto recurso teórico que permite sugerir algumas considerações necessárias a serem tratadas na elaboração de narrativas e reflexões voltadas ao ensino/aprendizagem em Artes Visuais no quarto ciclo do ensino fundamental e no ensino médio.

Sabemos que as hipóteses aqui levantadas representam um relevante foco, entre outros tantos, a serem considerados no ensino/aprendizagem em Artes Visuais, pois o êxito da formação das habilidades pleiteadas pelo PCN de arte depende de condições pedagógicas centradas em aportes sensíveis às condições culturais, sociais e cognitivas dos seus interlocutores, seja alunos, professores, seja qualquer pessoa interessada em saber ler os signos de obras como: *Brillo Box* de Wohrol, *A fonte* de Duchamp, *Full Fathom Five* de Pollock, *Untitled (Skull)* de Baquiati, *Ruínas de Charque* de Adriana Varejão e diversos outros artistas e obras desse período.

Nos termos das abordagens aqui sugeridas, colocam-se, então, algumas questões possíveis:

1. os materiais didáticos produzidos para o ensino de arte vêm buscando equacionar tais questões de sorte a propiciar aos estudantes uma compreensão segura sobre esse formato estético tão próximo da cultura e da história dos alunos? 2. Como tais narrativas podem ser redimensionadas didaticamente no interior da sala de aula? 3. Como conciliar as novas didáticas e seus referenciais teóricos às propostas enunciadas pelo PCN, enquanto condição necessária voltada ao ato de se apreender e fruir a arte desse período?

Ignorar a relevância de uma razoável fundamentação conceitual e significativa da arte em toda a sua extensão cultural, social e histórica – sobretudo neste trabalho, a contemporaneidade – é ignorar o iminente risco que o ensino em arte visual corre de se perder em proposições limitadas ao senso comum, reduzindo o conhecimento estético às meras conjecturas pessoais das opiniões.

REFERÊNCIAS

1. ADORNO, Theodor W.; HOUKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
2. ANDRÉS, Maria Helena. **Os caminhos da arte.** 2 ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2000.
3. BARBOSA, Ana Mãe. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
4. BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
5. DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte:** a arte contemporânea e os limites da história. Trad. Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus, 2006.
6. DUARTE, Rodrigo. O tema do fim da arte na estética contemporânea. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MUSEU DO VALE DO RIO DOCE. 2006, Vila Velha. **Anais....** Vila Velha, Espírito Santo: Fundação Vale do Rio Doce, 2006. p. 377-414.
7. DUARTE, Rodrigo. **Teoria crítica da indústria cultural.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
8. GOODMAN, Nelson. **Languages of arte:** an approach to a theory of symbols. Cambridge: Hackett Publishing Company, 1976.
9. MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia:** dos pré-socráticos a Wittgenstein. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
10. RIBEIRO, M. A. Neovanguardas: Belo Horizonte – anos 60. Belo Horizonte: C/Arte, 1997. p. 42
11. SANTANA, Sâmara. Fundamentos de ensino de Artes Visuais. In.: **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais/** Lucia Gouvêa Pimentel (Org.). Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008. p. 24