

RAQUEL MELLO SALIMENO DE SÁ

**O ENSINO DE ARTE
PÓS-MODERNO NA ARTE DE
DANIEL FRANCISCO DE SOUZA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
UBERLÂNDIA 2016



RAQUEL MELLO SALIMENO DE SÁ

O ENSINO DE ARTE PÓS-MODERNO
NA ARTE DE
DANIEL FRANCISCO DE SOUZA

Uberlândia, MG

2016

Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-graduação em História

RAQUEL MELLO SALIMENO DE SÁ

O ENSINO DE ARTE PÓS-MODERNO
NA ARTE DE
DANIEL FRANCISCO DE SOUZA

Uberlândia, MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S111e Sá, Raquel Mello Salimeno de, 1953-
2016 O ensino de arte pós-moderno na arte de Daniel Francisco de Souza /
Raquel Mello Salimeno de Sá. - 2016.
232 f. : il.

Orientador: Newton Dângelo.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em História.
Inclui bibliografia.

1. História - Teses. 2. Arte e história - Teses. 3. História cultural -
Teses. 4. Daniel Francisco de Souza - História e crítica - Teses. I.
Dângelo, Newton. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em História. III. Título.

CDU: 930

RAQUEL MELLO SALIMENO DE SÁ

O ENSINO DE ARTE PÓS-MODERNO NA ARTE DE
DANIEL FRANCISCO DE SOUZA

Tese apresentada ao Programa de
Pós-graduação em História da Uni-
versidade Federal de Uberlândia co-
mo exigência parcial para obtenção do
título de doutor(a) em História.

Linha de Pesquisa: História e Cultura

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Newton Dângelo
Universidade Federal de Uberlândia (orientador)

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho
Universidade Estadual do Rio do Janeiro

Profa. Dra. Luciene Lehmkuhl
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Mara Rubia Alves Marques
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Luciana Mourão Arslan
Universidade Federal de Uberlândia

À minha mãe
Aos poéticos de fronteira e sucateiros na arte e na academia

AGRADECIMENTOS

Ao Marco e ao Rodrigo. Aos meus alunos da cidade e da roça. A Daniel Francisco de Souza, Afonso Celso Lana e suas famílias. À amiga, parceira intelectual e incentivadora Luciana Arslan. Aos professores do curso de doutorado, sobretudo a orientadora, Luciene Lehmkuhl, pelas interlocuções e cumplicidade. Aos membros da banca de qualificação desta tese, professora Maria Clara Tomaz Machado e professor Renato Palumbo Dória, pelas contribuições dadas. Aos membros da banca de defesa da tese. Aos que conheci no curso de doutorado, tornaram-se grandes amigos e por quem tenho respeito e afeto: Roberto Camargos, Túlio Henrique Pereira, Tadeu Pereira dos Santos, Iraneide Soares da Silva e Ricardo Oliveira. Ao meu cãozinho marrom Ted Boy, fiel companheiro de todas as horas. A todos que me deram alegrias e aos que durante meu percurso de doutoranda me acolheram nos momentos difíceis!

RESUMO

SÁ, Raquel Mello Salimeno. *O ensino de arte pós-moderno na arte de Daniel Francisco de Souza*. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em História) — Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia.

A pesquisa descrita nesta tese aproxima a história cultural da cultura visual numa abordagem sociobiográfica. Lança um “olhar político” sobre experiências educativas representativas de um processo de transição no ensino de arte: do moderno ao pós-moderno. Valendo-me de minhas experiências como educadora e da prática poética na arte visual do artista Daniel Francisco de Souza, proponho um diálogo com sua arte e com uma série de narrativas visuais do artista/estudante produzidas durante o período de sua formação e recentemente. Tais narrativas visuais foram tomadas como fontes de pesquisa e como objeto de estudo. Foram criadas numa cultura rural em diálogo com o ensino formal de arte em duas fases: 1992–6 — quando ele cursou o nível fundamental na Escola Municipal Olhos D’água, situada no meio rural do município de Uberlândia, MG; e 2008–10 — quando Daniel cursou a graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia. Analiso processos históricos relacionados com a arte e seu ensino, desde o início do século XVI aos tempos atuais, para perceber os resíduos existentes nas experiências poéticas dos alunos. Relaciono as políticas públicas em educação no Brasil com as experiências vividas na escola Olhos D’água. Procuro demonstrar em que medida nossas práticas educativas desencadearam experiências — das comuns às intensas — e promoveram formas de “conhecimento-emancipação” ou de “conhecimento-regulação”. Procuro demonstrar como foi a “tradição seletiva” e como as imagens da história da arte adotadas deram lugar às referências visuais do cotidiano, apontando o “campo abrangente” da cultura visual. Desdobro-me para apresentar a obra do artista Daniel Francisco já adulto por diferentes enfoques. Numa leitura poética, em primeiro lugar, enfatizo o material e o simbólico na sua arte. Num segundo enfoque, abordo seu trabalho por meio do entrelaçamento das experiências de três personagens que em espaços/tempos diferentes participaram de sua feitura: o artista/camponês, o artista/professor e a professora/pesquisadora. Parto do pressuposto da existência de uma incompletude cultu-

ral mútua nos três personagens; ou seja, de que partes de suas “estruturas de sentimento” construídas na inter-relação entre eles se encontram na obra do artista entendida como conteúdo histórico decantado. Num terceiro momento, demonstro como o artista traça seu lugar como referencial-chave da criação poética. Sua obra não reflete o bucólico rural como algo intocado. Ao demonstrar a dificuldade em distinguir o arcaico do residual, identifico aspectos emergentes em seu trabalho. Concluo que artista e pesquisadora apresentam traços do *maverick*: ambos são catadores; suas produções revelam uma aproximação do trabalho com sucata na arte e na academia; mesmo que momentaneamente, vivem asilados no aconchego das fronteiras; ou nas bordas, de onde se vê melhor o centro. É nesses espaços que certas estruturas e certos códigos normativos, ao entrarem em coalizão, fragmentam as estratégias pré-estabelecidas, estimulando a criação de táticas de sobrevivência.

PALAVRAS-CHAVE: sociobiografia, ensino de arte pós-moderno, poética rural, cultura de fronteira.

ABSTRACT

SA, Raquel Mello Salimeno. *Postmodern art education in the art of Daniel Francisco de Souza*. 2016. 230 f. Thesis (Doctorate in History) — History Post-graduate Program, Federal University of Uberlândia.

This thesis presents a research that links cultural history and visual culture in a sociobiographical approach. It gives a “political treatment” to the educational experience in the transition of art teaching from the modern to the postmodern. By taking into account my experiences as an educator and the poetic practice in Daniel Francisco de Souza’s visual art, I propose a dialogue with his art and a series of visual narratives this artist/student produced at the time of his education and recently. Such visual narratives were taken as research source and research subject. They were created in a rural setting in dialogue with formal art teaching in two phases: 1992–6, when Daniel Francisco attended elementary school in the rural area of Uberlândia, MG; and 2008–10, when he attended Visual Arts graduation at Federal University of Uberlândia city. I analyze historical processes related to art and teaching, from the early sixteenth century to the present times, to realize residues in students’ poetic experiences. I relate Brazilian educational public policies with experiences in that rural school. I try to show the extent to which our educational practices triggered experiences — from ones common to intense ones — and promoted forms of “emancipation-knowledge” or “regulation-knowledge” and how the “selective tradition” was and how art predetermined history images gave way to everyday visual references, pointing to the “broad field” of visual culture. I make an effort to show Daniel Francisco’s work as an adult by taking it according to different approaches. In a poetic reading, first, I emphasize the material and the symbolic in his art. In a second look, I approach his work through the intertwining experiences of three characters from different times and places that participated in the making of his art: the artist farmer, the artist teacher and the teacher researcher. I assume the existence of a mutual cultural incompleteness in these three characters; which means that parts of their “structures of feeling” built on the interrelationship among them are part of the artist’s work as a historical content decanted. Thirdly, I demonstrate how

the artist sees his place as a key reference to his poetic creation. His work does not reflect the rural bucolic as something untouched. In showing the difficulty in distinguishing the archaic residual, I identify emerging issues in his work. I conclude that the artist — Daniel Francisco — and the researcher — myself — present maverick features: both are scavengers; their productions approach the working with scraps in art and in the academy; even momentarily, they live in exile in the warmth of the borders or the edges, from where one sees the center clearly. In these spaces, when certain structures and normative codes enter into coalition, they fragment pre-established strategies and stimulate the creation of survival tactics.

KEYWORDS: sociobiography, postmodern art education, rural poetic, border culture.

LISTA DE FIGURAS

- p. 41 FIGURA 1. *The painter's studio, real allegory, resolving a plase of seven years in my artistic life* (1855), de Gustave Courbet; 359 x 598 cm, óleo sobre tela, Museu d'Orsay, Paris. Fonte: MUSEE D-ORSAY. Collections. Works in focus. *Gustave Courbet, The Artist's Studio*. Disponível em: <http://www.musee-orsay.fr/en/collections/works-in-focus/search/commentaire_id/latelier-du-peintre-7091.html?no_cache=1>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- p. 72 FIGURA 2. O artista/camponês Daniel Francisco de Souza e a professora/pesquisadora Raquel Salimeno. Fotografia: Marcelo Messias Ponchio, junho de 2008. Fonte: acervo particular.
- p. 77 FIGURA 3. Tenda Artística na casa do artista Daniel Francisco de Souza e trabalho (Pintura objetual instalada) da série *Fauna do imaginário*, à época em processo de criação, lonita, madeira, tinta acrílica, gravetos, crâneo de cavalo, arreio, lâmpadas, cabresto. Fotografia: Raquel Salimeno, junho de 2008. Fonte: acervo particular.
- p. 81 FIGURA 4. Desenho ilustrativo em caneta hidrocor, de Cleber Santos, para emoldurar a história *O saco de bago que virou sacolinha*, escrita por Raquel Salimeno a partir do relato do aluno Fabio Carrijo, como parte do trabalho educativo realizado na Escola Municipal Olhos D'água, 1994. Fonte: acervo particular.
- p. 83 FIGURA 5. Desenho ilustrativo em caneta hidrocor, de Pedro Rodovalho da história *O saco de bago que virou sacolinha*, escrita por Raquel Salimeno a partir do relato do aluno Fabio Carrijo, como parte do trabalho educativo realizado na Escola Municipal Olhos D'água, 1994. Fonte: acervo particular.
- p. 86 FIGURA 6. Desenho ilustrativo em giz de cera e anilina, de Isaque Silva da história *Raizes*, escrita por Raquel Salimeno e Maria de Lourdes Carrijo, a partir do relato desta última, como parte do trabalho educativo realizado pela na Escola Municipal Olhos D'água, 1994. Fonte: acervo particular.
- p. 99 FIGURA 7. Daniel Francisco de Souza. *Os pássaros (e outros bichos) do lugar*. Desenho a lápis. Trabalho desenvolvido com a professora Raquel Salimeno na Escola Municipal Olhos D'água, 1996. Fonte: acervo particular.
- p. 101 FIGURA 8. *O galo* de Alexander Calder e *Cabeça de touro* de Pablo Picasso. Referenciais imagéticos adotados para alunos da quinta série do ensino fundamental pela professora Raquel Salimeno — Escola Municipal Olhos

D'água, 1996. In: AS ORIGENS do saber (artes). O trabalho dos escultores. Argila, mármore, bronze ou plástico: a conquista dos materiais. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

- p. 101 FIGURA 9. O tucano de lata, as releituras da Vênus em argila e os alunos Daniel, Ariovaldo e Diego na quinta série do ensino fundamental na Escola Municipal Olhos D'água. Ao fundo, na parede da sala de aula, réplicas de obras de artistas de diferentes épocas. Fotografia: Raquel Salimeno, 1996. Fonte: acervo particular.

- p. 112 FIGURA 10. *Vestido em tela de galinheiro e estandarte puçá*. Latas recortadas, adereços em papel crepon, vela, puçá, gesso, tinta guache: Alunos da Escola Municipal Olhos D'água; apresentação de trabalho desenvolvido com a professora Raquel Salimeno. 1997. Fotografia: Marlúcio Ferreira. Fonte: acervo particular.

- p. 114 FIGURA 11. Vestido e estandarte Casal de Palha (palha, crina de cavalo, milho, tecidos, cabaças, crepon, papel kraft, gesso. Alunos da Escola Municipal Olhos D'água; apresentação de trabalho desenvolvido com a professora Raquel Salimeno. 1997. Fotografia: Marlúcio Ferreira. Fonte: acervo particular.

- p. 115 FIGURA 12. Casal de Lata (à esq.) e Casal de Palha, segundo desenhos de alunos do pré-escolar da Escola Municipal Olhas D'água; apresentação de trabalho desenvolvido com a professora Raquel Mello Salimeno de Sá. 1997. Fonte: acervo particular.

- p. 116 FIGURA 13. Coletânea de trabalhos realizados por alunos da Escola Municipal Olhos D'água e a professora Raquel Salimeno. Papel, tampinhas, tecido, tinta guache, macarrão, anilina, gesso, jornal, juta. Fotografia: Marlúcio Ferreira e Raquel Salimeno. 1996-98. Fonte: acervo particular.

- p. 119 FIGURA 14. Constelação de imagens elaborada por Raquel Salimeno com reprodução de obras extraídas e selecionadas do *website* da 30ª Bienal de Arte de São Paulo, de 2012, e que foram organizadas no espaço: *Canecas*, de Bispo do Rosário, *Cotidiano*, de Mariana Trevas e Nino Cais, e *Photo Note*, de Hanz Eiskelboom. Um breve ensaio foi escrito sobre a constelação realizada e fez parte do conjunto constelação–texto publicado neste mesmo *website*. 2012. Fonte: acervo particular.

- p. 123 FIGURA 15. Constelação de imagens elaborada por Raquel Salimeno: 1. *Manto da apresentação*, Bispo do Rosário, s.d.; 2. *Fiat Lux*, Vik Muniz, 1994; 3. *A cruz com disco de arado*, Daniel Francisco, 2010; 4. *O crânio, o cavalo e a carpideira*, Daniel Francisco, 2010; 5. *Janela emancipação da alma*, Daniel Francisco de Souza, 2010; 6. *Talheres*, Bispo do Rosário, s.d.; 7. *Imagens de chocolate*, Vik Muniz, 1997; 8. *Imagens de lixo*, Vik Muniz, 1997; 9. *Canecas*, Bispo do Rosário, s.d. – 2012. Fonte: acervo particular.

- p. 129 FIGURA 16. Daniel Francisco de Souza. *O crânio, o cavalo e a carpideira* – Pintura objetual instalada. Carpideira em ferro, penas, crâneo de cavalo,

lâmpadas, cabresto, tinta acrílica. 1,80cm x 0,60cm, 2010. Fotografia: Raquel Salimeno, 2010. Fonte: acervo particular .

- p. 131 FIGURA 17. Daniel Francisco de Souza, *O crânio e a orquídea* – crâneo, terra, muda de orquídea. 0,55cm x 0,25cm, 2012. Fotografia: Raquel Salimeno, 2012. Fonte: acervo particular .
- p. 160 FIGURA 18. Registro da apresentação de Daniel Francisco de Souza no programa Ídolos, em 8 de abril de 2011. Fonte: R7. *Candidato canta Backstreet Boys e dança durante a audição*. “Notícias”, 8 de abril de 2011. Disponível em: <<http://entretenimento.r7.com/ídolos-2011/noticias/detalhes/candidato-canta-backstreet-boys-e-danca-durante-a-audicao-20110408.html>>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- p. 175 FIGURA 19. Afonso Lana. *Vestígios*, têmpera e óleo sobre tela, ossos, 140 cm x 100 cm, 2006. Fotografia: s/a. Fonte: acervo particular de Afonso Lana.
- p. 177 FIGURA 20. Daniel Francisco de Souza. *A celebração do tatu*. Trabalho realizado sob orientação do professor Afonso Lana. Pintura objetual instalada. Suporte de chapa plástica envolto por hastes de alumínio; quadro de madeira e lonita; terra, tatuzeira, crânio de tatu e lamparina. 1,30cm x 0,80cm, 2010. Fotografia: Raquel Salimeno, 2011. Fonte: acervo particular.
- p. 178 FIGURA 21. Daniel Francisco de Souza. *O tatu*. Pintura objetual instalada. Tela, tinta acrílica, tatuzeira, arreio, sabão. 0,60cm x 0,40cm, 2010. Fotografia: Raquel Salimeno, 2010. Fonte: acervo particular .
- p. 182 FIGURA 22. Daniel Francisco de Souza. *A cruz com disco de arado*, Pintura objetual instalada. Carrinho de mão em ferro, cristais, madeira, telhas, tinta acrílica, disco de arado. 1.50 cm x 1,60cm, 2009. Fotografia: Raquel Salimeno, 2010. Fonte: acervo particular .
- p. 185 FIGURA 23. Daniel Francisco de Souza. *Janela: emancipação da alma*, Pintura objetual instalada. Janela em madeira, ossos de cavalo, crucifixo em metal e madeira, tinta automotiva. 1,17 cm x 0.90cm, 2010. Fotografia: Raquel Salimeno, 2010. Fonte: acervo particular .
- p. 189 FIGURA 24. *Osso de cabeça de boi presa sobre uma canga*, de Daniel Francisco de Souza. Objeto instalado, Osso de cabeça de boi, correntes, canga de madeira. 2,00cm x 0,50cm, 2010. Fotografia: Raquel Salimeno, 2012. Fonte: acervo particular.

SUMÁRIO

Introdução	1
1 UM “OLHAR POLITICO” SOBRE O ENSINO DE ARTE MODERNO E PÓS-MODERNO NO BRASIL	25
1.1 Hegemonia entre os deuses da arte.....	38
2 ENSINO DE ARTE NA ESCOLA MUNICIPAL OLHOS D’ÁGUA ..	63
2.1 Tenda Artística: um documento visual de práticas cotidianas do artista.....	72
2.2 O passado no presente e o presente no futuro	77
2.3 O ensino de arte pós-moderno e a cultura do lugar	79
2.4 Hora Cívica: encontro de São Pedro, Alexandre Calder, Daniel Francisco, saci Pererê e duque de Caxias	90
2.5 Festas juninas: a palha vence o jornal	106
3 OLHARES DIFERENTES PARA A ARTE DE DANIEL FRANCISCO DE SOUZA	117
3.1 O material e o simbólico na arte de Daniel Francisco de Souza .	121
3.2 Vidas entrelaçadas e ausência de demarcações nítidas: estruturas de sentimento	156
O FAZER COM SUCATA NA ACADEMIA E NA ARTE: UMA BRINCADEIRA SÉRIA	191
Referências	202



INTRODUÇÃO

A pesquisa descrita nesta tese foi desenvolvida na linha de pesquisa “História e cultura” do programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, MG, que abriga abordagens variadas. Como tal, cumpre o objetivo do programa de articular campos da cultura popular e erudita, das artes e das representações. Com efeito, minha aproximação dessa perspectiva ocorre, em especial, na proposição da linha de pesquisa de construir conhecimentos históricos que se valham de abordagens historiográficas fundadas nas práticas e representações culturais. Essa possibilidade abre margem para aproximar a história cultural da crítica da cultura visual numa abordagem sociobiográfica; isto é, para lançar um “olhar político”¹ sobre experiências educativas representativas de um processo de transição no ensino de arte — do moderno ao pós-moderno² — ocorridas na Escola Municipal Olhos D’água,³ situada no meio rural de Uberlândia, MG.

Para tanto, valho-me das minhas experiências como educadora e da prática “poética”⁴ na arte visual de Daniel Francisco de Souza. Proponho um di-

¹ “Olhar político” é conceito dado por Beatriz Sarlo que traz a reflexão não só sobre as questões da arte e da cultura, como também sobre a posição dos intelectuais na contemporaneidade. Cf. SARLO, Beatriz. A história contra o esquecimento e um olhar político. In: _____. *Paisagens imaginárias*. São Paulo: ed. USP, 1997, p. 35–41; 55–63.

² O ensino de arte pós-moderno é aquele em que os sistemas de valores associados com a modernidade — “centralidade”, “unidade” e “homogeneidade” — são contestados pelas características associadas com a pós-modernidade: “descentralidade”, “multiplicidade” e “heterogeneidade”. Cf. EFLAND, Arthur D. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: _____. *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC, 1998, p. 8.

³ A escola foi fundada em 1942 e criada pelo decreto municipal 1.374, de 12/4/1977. Teve seu funcionamento autorizado pelo parecer 94/78, da Secretaria Estadual de Educação, de 5/4/1978. Teve extensão até a quinta série, autorizada pelo artigo 1º da resolução 36, de 23/3/1963; as demais séries foram autorizadas em 1988, quando passou a ser identificada como Escola Municipal Olhos D’Água — 1º grau (1ª a 8ª série).

⁴ Diferentemente da estética (a estética é o que já foi proposto, o que já foi colocado de experiência pelo ar-

álogo com sua arte e com uma série de outras narrativas visuais desse artista/estudante. Tomadas simultaneamente como documentos e objetos a ser estudados, tais narrativas foram criadas numa cultura rural em diálogo com o ensino formal de arte em duas fases. A primeira, de 1992 a 1996, ao cursar o nível fundamental na Escola Municipal Olhos D'água, quando fui sua professora⁵ de arte; a segunda, entre 2008 e 2010, ao cursar a graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).⁶ Assim, o que ocorreu na escola rural migra para universidade na bagagem de Daniel, especificamente no período em que criou Fauna do imaginário,⁷ sob orientação do professor Afonso Lana.⁸

Pela leitura da documentação que registra a história da escola Olhos D'água, ela surgiu da necessidade dos moradores da região de manter seus filhos estudando após a quarta série do nível fundamental, ministrado em uma escola pequena desde 1942 — a então Escola Pública Municipal Rio de Janeiro. Com o aumento do número de alunos, foi erguido um prédio, inaugurado em 12 de abril de 1978 e onde a escola se instalou com o nome atual. A finalidade

tista), a poética tem caráter programático e operativo. O programático não deve ser confundido com regra ou lei imposta, pois é o programa do artista ou da corrente artística a que este se filia. “Do ponto de vista estético, todas as poéticas são igualmente legítimas: não importa que a arte seja compromissada ou de evasão, realista ou idealista, naturalista ou lírica, figurativa ou abstrata, pura ou carregada de pensamento, douta ou popular, espontânea ou refinada, e assim por diante; o essencial é que seja arte”. Cf. PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 16.

⁵ Emprego a palavra professor para designar quem é licenciado e atua como docente de arte nas salas de aula em instituições escolares e a palavra mestre para quem, licenciado ou não, atua em espaços não institucionais.

⁶ O curso de Artes Plásticas da UFU foi implantado em 1972, como licenciatura em Desenho e Plástica, na então Faculdade de Artes da Universidade de Uberlândia. Foi o primeiro curso superior de artes plásticas de Minas Gerais. Passou por três reformas curriculares. Na última, que se deu no ano de 1991, houve criação dos núcleos bidimensional e tridimensional e do bacharelado. Em 2000, o novo estatuto e regulamento da universidade cria a Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais, à qual o curso fica vinculado. É aprovada pelo Conselho de Graduação a alteração da nomenclatura do curso para Artes Plásticas — licenciatura e bacharelado. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a proposta para as diretrizes curriculares, é discutida uma reforma curricular para criar o curso de Artes Visuais, implantado em 2006. Em 2011, é criado o Instituto de Artes (IARTE), ao qual o curso está vinculado. Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Curso de Artes Visuais. *Histórico do curso*. Disponível em: <<http://www.coart.fafcs.ufu.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

⁷ *Fauna do imaginário* alude a uma figura de linguagem usual apropriada pelo artista para denominar sua produção. Trata-se da produção estética/visual para o trabalho de conclusão de curso com exposição de obras visuais apresentado por Daniel Francisco de Souza, em 2010, como exigência para obter diploma do licenciado em Artes Visuais na UFU. Ao mesmo tempo, fonte e objeto de estudo, este trabalho desencadeou o processo criativo para a pesquisa descrita nesta tese.

⁸ Afonso Celso Lana Leite, professor e artista plástico, nasceu na cidade de Rio Casca, Minas Gerais, em 7 de outubro de 1944. De 1967 a 1969, estudou veterinária na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Em 1969, foi preso pela ditadura militar. Em janeiro de 1971, foi exilado no Chile. Entre os anos de 1971 e 1973 estudou artes plásticas na Escuela de Bellas Artes em Santiago, depois na Hochschule für bildende Künste, Alemanha. Em 1981, retornou ao Brasil, beneficiado pela anistia. Lecionou no IARTE e 1982 a 2012, ano em que se aposentou.

é atender a população em idade escolar da região denominada Olhos D'Água. A maioria é filha de agricultores e hortigranjeiros que necessitam de condições melhores de aprendizagem. Com o passar dos anos, o aumento do número de alunos exigiu ampliar o espaço físico escolar. Essa instituição se tornou escola-polo desde 1984, quando a Secretaria Municipal de Educação iniciou a nucleação de quatro escolas isoladas⁹ que ainda ministravam o ensino em classes multisseriadas. O ensino de arte foi implantado na rede municipal de Uberlândia em 1990: de início, na zona urbana; a partir de 1991, no meio rural. Em 1992, após ser aprovada em concurso público, iniciei meus trabalhos como professora de arte nessa escola.

Daniel Francisco de Souza nasceu, em 1983, numa casa no meio rural uberlandense. O pai era trabalhador do campo e a mãe, dona de casa que tinha habilidades como a costura, o bordado e o crochê (foram deixadas de lado desde que foi acometida por surtos de esquizofrenia, quando Daniel Francisco tinha 6 meses de idade). Ele passou a infância e adolescência na roça. Começou a trabalhar na lavoura e nos serviços domésticos com seu pai e com o irmão, Diego de Souza, com quem fazia um sistema de revezamento quando estudava na escola Olhos D'água: enquanto um ia à escola, o outro cuidava da mãe doente. Nessa escola ele teve contato com o ensino de arte institucionalizado, nas aulas de Educação Artística. Já adulto, o trabalhador rural, enquanto se graduava, começou a trabalhar como tatuador e, depois de se graduar, também como professor — às vezes ainda trabalhava na Central de Abastecimento de Minas Gerais de Uberlândia, descarregando caminhões.

Dito isso, quais seriam os percursos investigativos que um professor orientado pelo ensino de arte pós-moderno pode trilhar para reconhecer as práticas artísticas (poéticas e estéticas) do cotidiano de seus alunos, desconectadas de práticas artísticas tradicionais disseminadas? A hipótese desta tese é que o ensino de arte pós-moderno, que chega ao Brasil pela Proposta Triangular,¹⁰

⁹ As escolas isoladas eram as atuais escolas municipais Marimbondo, Boa Vista, Aniceto Pereira, Rivalino Alves dos Santos. Depois mais duas: Escola Municipal Tenda e Escola Municipal Saudade. “[...] as escolas nucleadas se caracterizaram por agrupar várias escolas isoladas em uma central. Esse modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, e se disseminou por Minas Gerais no início da década de 1980 (SALES, 2007). Conforme destaca Silveira (2008), a proposta de nucleação escolar na zona rural de Uberlândia foi iniciada a partir de 1982, pelo então grupo político liderado pelo prefeito municipal Zaire Rezende (PMDB), por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura”. Cf. OLIVEIRA, Leticia Borges de Oliveira. Educação no campo e itinerância: uma realidade em Uberlândia/MG. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 439–51, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 3 fev. 2015, p. 448.

¹⁰ A Proposta Triangular é uma abordagem que deriva de um esforço dialogal entre o discurso pós-moderno e o processo consciente de diferenciação cultural, também, pós-moderno no ensino de arte. Como ação re-

exerce papel de destaque nas nossas práticas artísticas e educativas e que a poética do artista Daniel Francisco poderá ser caracterizada como de fronteira, representando a expressão pessoal e social de uma “nova” ruralidade, com suas lutas simbólicas e outros aspectos importantes da cultura local.

O interesse deste trabalho se fundamenta na necessidade de integrar o tema do estudo e o método de pesquisa a ser “inventado” ao corpus de pesquisas que nos permita elaborar discussões num campo da historiografia que se interessa cada vez mais pelas biografias e por fontes visuais. Essas discussões vêm sendo retomadas pelo campo da história cultural em diálogo com a cultura visual na busca de criar métodos de leitura de imagens que possam ir além do campo restrito da pesquisa daquilo que é considerado arte, de modo a tomar a cultura como traço que define o estudo para uma proposta bem mais ampla que a de leitura de imagens baseada no formalismo perceptivo. Não basta, nessa perspectiva, inserir reflexões restritas sobre imagens que até hoje estão ausentes do circuito acadêmico ou dos outros universos da arte; tampouco falar de objetos desconectados de uma prática cultural mais ampla. Antes, é fundamental pensar no contexto de quem cria e nos contextos de recepção e circulação dos objetos frutos de tais práticas poéticas. É preciso criar formas de teorizar a visualidade, ou seja, métodos próprios de análise conforme a vivência e o interesse de cada um com todas as limitações e potencialidades de quem se propõe a isso. Como quer Hernandez,

Ainda que haja muita produção sobre as questões visuais, não há quase formulações sobre métodos de interpretação e de como usar esses métodos nem para a pesquisa, nem para a educação. E não me refiro apenas a métodos que poderíamos denominar de tradicionais que tem por base o estudo da forma e do conteúdo, a iconografia e a iconologia, e aqueles que fazem parte da semiótica estruturalista. Refiro-me aos métodos de interpretação e de investigação surgidos a partir do debate pós-estruturalista e das contribuições da história cultural da arte, dos estudos culturais, dos estudos feministas e dos meios, entre outros saberes.¹¹

Como esta tese trata da arte e do seu ensino calcado na poética que

construtora, foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (1987–93), tendo como meio a leitura de obras de arte originais. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu. Cf. BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p. 33; 35.

¹¹ HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 28.

gera a estética cotidiana, convém demonstrar, dentre as numerosas definições de arte, quais seriam aquelas que, quando entrelaçadas, contribuem para o campo de interesse a ser considerado ao se ler este trabalho. Na arte, segundo a estética pragmatista, a “[...] arte é uma expressão que brota da energia, de forças e experiências da vida, até mesmo quando se concentra na experiência da vida com a morte. A arte depende da vida e serve à vida: até mesmo quando segue uma ideologia purista de arte pela arte”.¹² Na arte como formatividade, ela “[...] é um tal fazer, que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”.¹³ Na arte como cultura, “[...] a forma [aqui as artes visuais] é conteúdo socio-histórico decantado, e os modos de perceber esse conteúdo formalizado são fortemente determinados pelo caráter do momento em que se dá a interpretação, ou se elabora a teoria”.¹⁴ Se pensarmos que arte é vida em qualquer condição de experiência comum e que a obra de arte — que também é vida — ocorre numa experiência intensa,¹⁵ uma obra de arte poderia ser compreendida como aquilo que Nietzsche chamou de apêndice da arte, um excedente de forças conforme a seguinte crítica:

Um homem que sente em si um excedente de tais forças para embelezar, esconder e reinterpretar procurará, por último, descarregar-se desse excedente também em obras de arte; do mesmo modo, que em certas circunstâncias, um povo inteiro. Mas de hábito, agora começam a arte pelo fim, penduram-se à sua cauda e pensam que a arte das obras de arte é a arte propriamente dita, que a partir dela a vida pode ser melhorada e transformada — tolos de nós! Se começamos a refeição pela sobremesa e degustamos doces e mais doces, o que há de admirar, se corrompemos o estômago e mesmo o apetite para a boa, forte, nutritiva refeição a que nos convida a arte!¹⁶

A arte “[...] serve no mínimo para suprir desejos, mesmo que por horas e instantes, de afugentar do homem moderno [e pós-moderno],¹⁷ o mal-estar,

¹² SHUSTERMAN, Richard. Aesthetics as philosophy of art and life. *Journal of the Faculty of Letters*, The University of Tokyo, Aesthetics, v. 37, 2012, p. 1.

¹³ PAREYSON, 2001, p. 26.

¹⁴ CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 18.

¹⁵ SHUSTERMAN, 2012.

¹⁶ NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres, segundo volume (1879–1880) nas obras incompletas. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção os Pensadores), p. 115.

¹⁷ Nesta tese, o termo pós-moderno não indica sequencialidade nem polaridade, mas fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes. BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1998. Tais fronteiras prosperam na ausência de uma demarcação nítida entre ser e não ser membro — cf. SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

o tédio, a má consciência de si”.¹⁸ A obra de arte é “[...] um excedente da arte, descarregado por último, das forças do homem para embelezar, esconder, e reinterpretar”.¹⁹ Essas duas concepções de serventia da arte nos levam a pensar em duas concepções de estética:

Embora ambas considerem a apreciação de objetos ordinários e ações comuns, a primeira noção enfatiza o comum e a banalidade do cotidiano, enquanto que a segunda, em vez disso, ressalta que tais objetos podem ser apreciados através de uma percepção estética específica que os transfigura numa experiência especial e de alguma forma transcendente.²⁰

Para Raymond Williams, nas artes visuais a arte pode ser entendida como consciência, experiência e sentimento que foram atraídos, num certo sentido, para formas fixas.²¹ As artes visuais podem ser compreendidas da maneira como entende Williams se ocorrerem por meio da segunda concepção de estética do cotidiano citada por Shusterman, como também aquela que “[...] compreende o sentido perceptivo presente na raiz do sentido estético [...]”, assim como “[...] enfatiza que tal experiência estética é assunto de consciência, atenção integral, essencialmente conectada, transforma uma experiência comum em uma experiência intensa”.²²

Dito isso, falar de um ensino de arte afinado com essas concepções requer partir para outra discussão nesta análise filosófica, histórica e sociológica. Nos anos 1980 houve um marco importante no ensino de arte no Brasil: a Proposta Triangular, defendida e divulgada pela arte educadora Ana Mae Tavares Barbosa,²³ que nos orientou para uma ênfase maior na produção do conhecimento-emancipação, sobrepondo-se ao que estávamos submetidos desde a implantação do ensino de arte no Brasil em sua forma de conhecimento-regulação.

Para Boaventura Sousa Santos,²⁴ o paradigma da modernidade comporta essas duas formas de conhecimento inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica, em que o conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um

¹⁸ SANTOS, 2005, p. 115.

¹⁹ SANTOS, 2005, p. 115.

²⁰ SHUSTERMAN, 2012, p. 1.

²¹ WILLIAMS, Raymond. Cultura; língua; ideologia; hegemonia; tradições, instituições e formações; dominante, residual e emergente. In: _____. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 131.

²² SHUSTERMAN, 2012, p. 1.

²³ BARBOSA, 1998; BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005; BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC; USP, 1989; BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

²⁴ SANTOS, 2005.

estado de ignorância designado por colonialismo e um estado de saber designado por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância designado por caos e um estado de saber designado por ordem. O projeto da modernidade propunha equilibrar essas duas formas de conhecimento. Mas o que ocorreu é que o conhecimento-regulação se sobrepôs ao conhecimento-emancipação, assim como nos dois pilares que sustentam o projeto da modernidade, em que o pilar da regulação e seus princípios dominaram o da emancipação e suas lógicas.

Ao articular o pensamento de Santos com a Proposta Triangular de Barbosa — visto que ambos discutem a “transição” da modernidade para pós-modernidade ²⁵ — na minha pesquisa de mestrado já referida, parti de um problema local para entender esses processos em sentido global. Convém retomar esse foco da análise.

O paradigma da modernidade se sustenta nos pilares da regulação e da emancipação: o pilar da regulação inclui os princípios de Estado, mercado e comunidade, o pilar da emancipação inclui as lógicas da racionalidade estético-expressiva (que abrange arte e literatura), da moral prática da ética e do direito, bem como da racionalidade cognitiva instrumental da ciência e da técnica. A educação que se instala na lógica da racionalidade cognitiva instrumental da ciência e da técnica se articula com as outras lógicas, que mantêm uma interação constante com aqueles princípios. Ao se dirigir à arte-educação pós-moderna, a Proposta Triangular se propunha a entender a arte não só como expressão, conforme o pensamento moderno, mas também como conhecimento

²⁵ Pós-modernidade e pós-modernismo estão inseridos no processo de modernização, ainda em curso. Assim, com certa flexibilidade, adoto — tal qual Canclini e outros teóricos que fundamentam a pesquisa aqui descrita — “[...] a distinção feita por vários autores, entre modernidade como etapa histórica, modernização como um processo sócio-econômico que vai construindo a modernidade, e os modernismos, ou seja, os projetos culturais que renovam as práticas simbólicas com um sentido experimental ou crítico” — cf. CANCLINI, 2000, p. 23. Quanto ao termo pós-modernismo, relativo aos projetos culturais, conforme aponta Harvey, origina-se nos movimentos contraculturais e antimodernistas dos anos 1960 e surge como movimento maduro entre 1968 e 1972. Embora ainda incoerente, foi antagônico às qualidades opressivas da racionalidade técnico-burocrática de base científica manifesta nas formas corporativas e estatais monolíticas e noutras formas de poder institucionalizado, incluindo partidos políticos e sindicatos. Explorou os domínios da autorrealização individualizada por meio de uma política distintivamente “neoesquerdista”, da incorporação de gestos antiautoritários, de hábitos iconoclastas (na música, no vestuário, na linguagem e no estilo de vida) e da crítica da vida cotidiana — cf. HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005, p. 44. Também Santos enfatiza que foi nos anos 1960 que surgiram outras práticas de mobilização social. A descoberta de que nos períodos anteriores o capitalismo produziu classes é complementada pela ideia de que produziu, também, a diferença sexual e racial. Os novos movimentos sociais são orientados para reivindicações pós-materialistas (a ecologia, o antinuclear, o pacifismo). A partir daí, entendo que pós-modernista é o sujeito resultante do pós-modernismo, e vice-versa, situados na etapa histórica que se caracteriza pela modernização. Ver: SANTOS, 2005.

e cultura; desse modo, instala-se tanto na racionalidade cognitiva instrumental da ciência e da técnica (como conhecimento) como na lógica da racionalidade estético-expressiva (como arte). Articulada dessa forma, ao interagir com aqueles princípios, deveria se articular, em especial, com o princípio da comunidade para que fosse entendida, também, como cultura.

Na globalização neoliberal em que nos encontramos — e sob influência das instituições presas aos paradigmas da modernidade —, a Proposta Triangular se expandiu como parte da lógica cognitiva instrumental da ciência e da técnica. Aplicada a esse modelo de educação no Brasil, ao sobrepor a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica à lógica da racionalidade estético-expressiva para se afirmar como conhecimento científico, ela se nivelou aos paradigmas da ciência moderna e deixou de interagir com o princípio da comunidade, pois nessa fase o pilar da emancipação, ao se relacionar com o da regulação, encontra o princípio do mercado superenfatuado em detrimento do princípio do Estado e do princípio da comunidade. Pode ter sido ressignificada pela lógica do mercado como o foram outras áreas do conhecimento. É nessa dinâmica que são produzidos as duas formas de produção de conhecimento, e nelas estão embutidos dois conceitos distintos de experiência.²⁶

Não se pode esquecer que a Proposta Triangular chega ao Brasil no início da década de 1980 e que, nesse período, com a expansão do projeto neoliberal, começa a globalização do capital, ou seja, a economia mundial sem fronteiras. Nesta, as forças privadas transnacionais e os mercados financeiros passam a dominar a economia mundial, tornando cada vez mais impotentes as políticas econômicas dos estados nacionais e disseminando a competitividade internacional entre nações como se fossem empresas. Sobre isso, afirma Lúcia Bruno, “[...] vivemos uma época em que o processo econômico já não se encontra mais definido nem controlado diretamente por qualquer país em particular,

²⁶ Refiro-me aos conceitos de experiência em Edward P. Thompson e em Michael Foucault apresentados por Durval Muniz de Albuquerque Júnior, que tematiza as diferenças substanciais entre o pensamento marxista do primeiro e o pensamento pós-estruturalista do segundo. Tendo em vista o que cada um defende, ele demonstra como estão em campos opostos no que tange à filiação ao pensamento ocidental. Para Thompson, a experiência é predominantemente econômica; após críticas recebidas, ele propõe duas formas de experiência: a primeira — a experiência anterior — seria a consciência, material e social; a segunda, a experiência trabalhada pela consciência e pela cultura. Nessa divisão que deu origem à história social e à história cultural, a cultura (superestrutura) continua a ser pensada como nível subordinado do real (estrutura). Para Foucault, a experiência não se separa da consciência que dela se tem. “Ela antes de ser fundante é fundada no ser e na consciência, que são inseparáveis, cada experiência é uma e só existe como prática enquanto se dá o ato [...] ela se atualiza a cada acontecer e de nova forma, produz efeitos imediatos e se esgota, não deixa sementes, deixa ramificações, não conduz substância, mas intensidade”. Cf. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Experiência: uma fissura no silêncio. In: _____. (Org.). *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007, p. 133–47.

mas por uma rede de grandes grupos econômicos”.²⁷ Dessa forma, a educação passa a ser influenciada pelas regras de sustentação do neoliberalismo com um discurso de produtividade imposto pelo capital e afinado com o conhecimento-regulação em consonância com a lógica do mercado.

Constituída pelo que Ana Mae Barbosa chama de dupla triangulação, a Proposta Triangular tem na primeira triangulação a natureza epistemológica, que relaciona a produção artística com a apreciação estética e a contextualização. A segunda triangulação se origina na influência de três abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, os Critical Studies ingleses e o movimento de apreciação estética aliado à Discipline Based Art Education (DBAE) norte-americana.²⁸

Nada de tão significativo pôde ser visualizado nos anos anteriores com enfoque no multiculturalismo — entendido como movimento social e abordagem curricular que possibilita ao educador avançar rumo ao ensino de arte pós-moderno, que inclui valores da estética cotidiana e das culturas ocidentais e não ocidentais, até então ocultos ou pouco valorizados. Logo, as propostas de ensino anteriores não criaram tensões nem grandes contradições explícitas; ficaram veladas e explodem na atualidade com as críticas em torno dos diferentes tipos de multiculturalismo.²⁹

A Proposta Triangular exerce, desde 1990, grande influência no ensino de arte nas instituições de ensino da cidade de Uberlândia, assim como noutros lugares do Brasil;³⁰ no início, foi de forma tímida, confusa, pois era um novo

²⁷ BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e estado nacional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 39.

²⁸ BARBOSA, 1998.

²⁹ Dentre as várias críticas sintetizadas por Stam, duas se mostram presentes no nosso convívio nas escolas: a crítica de que o multiculturalismo seria uma “terapia para minorias”, destinada a promover a autoestima destas em face de sua manifesta incapacidade de desempenho adequado ao sistema educativo e à sociedade; e a de que o multiculturalismo seria um “novo puritanismo”, apoiado em um policiamento da linguagem e na imposição totalitária de uma linguagem “politicamente correta”. Por outro lado, as versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos. Essas concepções de multiculturalismo, em geral, estão ligadas — como notou Edward Said — a “espaços sobrepostos” e “histórias entrelaçadas”, produtos de dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópoles e territórios dominados e que criaram as condições históricas de diásporas e outras formas de mobilidade. Cf. Stam citado por SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 33.

³⁰ Cf. SÁ, Raquel Mello Salimeno de. *Ensino da arte na educação municipal de Uberlândia: potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. O trabalho recompõe a trajetória do ensino de arte na educação municipal de Uberlândia entre 1990 e 2006. Ao fazer um breve histórico da arte-educação contemporânea, detectando a ação das políticas públicas, identifica os avanços e as limitações nas políticas locais

pensamento que ainda estava sendo digerido. Ao ser reconstruída conforme os espaços institucionais do poder-saber e adaptada em dado momento histórico, dividiu-se em duas vertentes, cada qual enfatizando uma das duas formas de conhecimento apontadas por Santos.

Na primeira vertente, a ênfase incidiu no conhecimento-regulação, que se consolidou, pois a busca de reconhecimento do ensino de arte como conhecimento acabou numa tentativa de nivelar a arte com a ciência moderna; e nessa realidade foram gerados projetos relacionados com modos de regulação das diferenças no quadro de exercício da hegemonia, encobrendo relações conflitantes entre culturas e distanciando-se das culturas diferentes e suas formas de expressão. No âmbito escolar, a experiência pode ter sido regulada pelos padrões de uma história da arte perpetuada na bibliografia disponível no país, que privilegiava nomes e obras já consagradas no sistema de arte. Pode ter se distanciado da estética do cotidiano nas duas formas já apresentadas por Shusterman; ou seja, pode não ter havido uma aproximação da arte com a vida. Ao contrário, promoveu-se um distanciamento.

Na segunda vertente, existe uma tentativa de gerar projetos emancipatórios e contra-hegemônicos que buscam a relação do ensino de arte com as culturas e as diferentes formas de expressão e de conhecimento. Buscam-se o diálogo intercultural e o reconhecimento de incompletude mútua; não como forma de desmoralização e enfraquecimento moral ou de carência de algo, justificando assim os processos coloniais; mas, ao contrário, como quer Santos ao se referir à hermenêutica diatópica.³¹ Enfatiza-se aí a busca pelo conhecimento-emancipação que implica um autoconhecimento — as relações de poder advindas desse processo se transformam, assim como as práticas educativas. O autoconhecimento dos atores envolvidos — professores e alunos — nessas práticas aproxima a arte da vida e das duas formas de experiência da estética cotidiana.

tendo em vista a teia de relações interinstitucionais definidoras dos avanços e das limitações às formas de multiculturalismo geradas, que se constroem com base nos conceitos de arte, educação e cultura. A pesquisa demonstra como o ensino de arte pelo viés da Proposta Triangular (ler, fazer, contextualizar) em Uberlândia foi ressignificada pela lógica do mercado, desviou-se dos estudos culturais e apegou-se a leitura de imagens formalista, para depois rumar à semiótica e tender a um nivelamento cultural via materiais didáticos e imagens eleitas como “exemplos” a ser seguidos.

³¹ Santos esclarece que é pela tradução — que ele designa como hermenêutica diatópica — que uma necessidade, uma aspiração, uma prática em dada cultura, podem ser tornadas compreensíveis e inteligíveis noutra. Essa tradução ocorre em um diálogo intercultural de diferentes universos culturais. Tais universos de sentido consistem em constelações de topoi, os lugares-comuns retóricos mais abrangentes de certa cultura. A hermenêutica diatópica se baseia na ideia de que os topoi de dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem. Cf. SANTOS, 2003.

Em todos esses momentos houve tensão interna em cada instituição envolvida³² e entre elas; tensão decorrente das formas de conhecimento que as propostas relativas ao ensino de arte poderiam gerar, permeadas por noções diversas de arte e cultura embutidas em seus discursos. Instituições não são abstrações. São — isso sim! — o reflexo paradigmático de seus representantes. No decorrer desses anos, se houve, por um lado, distanciamento da dialética da dupla triangulação da Proposta Triangular — que, ao ser aplicada, fechava-se no vértice da leitura de imagens numa versão regulatória; por outro, como professora de arte da rede municipal que fui, posso afirmar que a dupla triangulação se desenhava assim na minha (e creio que na de alguns professores) assim: na primeira triangulação, a leitura da obra de arte (o ver), o fazer artístico (o fazer) e a informação histórica (o contextualizar) se multiplicariam de forma geométrica, e não aritmeticamente. Portanto, como possibilidades infinitas que se redesenhariam como uma teia na qual se entrelaçariam formas diversas de analisar imagens, fazeres distintos e contextos diferentes, logo se entrelaçariam culturas plurais. Na segunda triangulação, originada da influência das três abordagens epistemológicas — as Escuelas al Aire Libre, os Critical Studies e o movimento de apreciação estética aliado à DBAE³³ —, existiriam um diálogo entre essas abordagens e uma busca de entendimento das escuelas, pois nos identificávamos com o objetivo do projeto original de arte educação do município, que articulava a arte como expressão e cultura; e não só como conhecimento específico. Noutros termos, entendíamos que a Proposta Triangular se concretiza quando há uma relação dialética entre os vértices multiplicados geometricamente dos dois triângulos. Para tanto, essa relação dialética no ensino de arte ocorre se houver uma relação dialética com a vida no seu sentido amplo. Numa concepção de arte pragmatista, conciliam-se a visão de arte naturalista (arte como necessidade do homem) com uma visão historicista (arte compõe um projeto político, cultural, histórico). Assim, a arte pode ser compreendida em conexão com a experiência humana e com seus contextos culturais. E se ela pode conciliar experiência de vida e processo histórico, o mesmo pode ocorrer com seu ensino.

O procedimento regulatório trata da experiência estética de outros nestes termos: arte é a vida de outros que precisa ser imitada. Nos projetos emancipatórios, existe um diálogo entre vidas, e nesse sentido a estética coti-

³² Prefeitura de Uberlândia, UFU, Associação dos Estudantes e Profissionais de Arte do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (AEPA-AMAP).

³³ BARBOSA, 1998.

diana atua na vida dos sujeitos — professores e alunos — em graus distintos: do sentido perceptivo presente na raiz do sentido estético à transformação de uma experiência comum em uma experiência intensa. Portanto, sem desqualificar a lógica da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência, é a lógica da racionalidade estético-expressiva que deve interagir em primeiro lugar com o princípio da comunidade. Para Santos, isso requer um entendimento mais completo do princípio da comunidade e da lógica da racionalidade estético-expressiva que são as representações mais inacabadas da modernidade ocidental, priorizando a análise de suas potencialidades epistemológicas para restabelecemos as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em húbriis regulatória.³⁴ Como grande desafio, esse autor propõe um desequilíbrio e alerta:

Depois de dois séculos de excesso de regulação em detrimento da emancipação, a solução procurada não é um novo equilíbrio entre regulação e emancipação. Isso seria ainda uma solução moderna cuja falência intelectual é hoje evidente. Devemos sim, procurar um desequilíbrio dinâmico que penda para a emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação [...] justamente esse desequilíbrio dinâmico ou assimetria a favor da emancipação, concretizado com a cumplicidade epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva.³⁵

É por esse prisma que passam minhas inquietudes. Contudo, há indícios de que está surgindo outro tipo de globalização em reação à globalização neoliberal; e isso já interfere no ensino de arte em muitos cantos do planeta. Com efeito, também no cerrado mineiro, seguindo a tendência mundial, surgiu outro ensino de arte apontando a estética cotidiana. O que, de início, configurou-se como produção de conhecimento-regulação passou a dividir o espaço e, depois, a perdê-lo para a produção do conhecimento-emancipação. Se hoje isso é prática comum que começa como reflexo das críticas realizadas nas pesquisas sobre a Proposta Triangular por volta de 1992 — quando as críticas às práticas

³⁴ Convém ressaltar que, segundo Santos, as representações que a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas são, no domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva; isso sugere que devemos dar prioridade à análise de suas potencialidades epistemológicas — Cf. SANTOS, 2005. Entendemos que é justamente nessas representações abertas que o ensino de arte pós-moderno — que aponta o multiculturalismo — exerce papel fundamental. Se o cientificismo ocupou lugar de destaque a ponto de sufocar outras formas de conhecimento, então o ensino da arte como cultura, e não só como ciência — como se tem visto —, poderá abrir portas para o ensino de arte pós-moderno.

³⁵ SANTOS, 2005, p. 78.

educacionais artísticas eram escassas —, isso já despontava, em meu caso, de maneira intuitiva.³⁶ Se arte é vida, o ensino de arte também deveria sê-lo.

Suponho que o trajeto percorrido por mim como professora de arte do ensino fundamental e hoje professora universitária de licenciatura em artes visuais e pesquisadora pode ser traduzido pela habilidade de desviar. Isso se configura nas metodologias de ensino, nos conceitos de cultura e arte que sustentam minhas práticas e minha pesquisa, assim como na narrativa sociobiográfica,³⁷ encontrada no processo de elaboração da dissertação de mestrado e que avança para a narrativa desta tese. Além disso, se a arte não pode ser desconectada da vida, tampouco o ensino de arte, então o que define a práxis do professor vai além das teorias sobre o ensino de arte: é sua concepção do que seria arte ou não, o que está relacionado com sua concepção de experiência e cultura.

Nesse sentido, houve aproximação maior com a estética cotidiana do lugar, do que com a das instituições que compõem o sistema de arte (museus, escolas, publicações de formação e mercado). Não que se desconsiderassem as referências oriundas da história da arte — mas foram consideradas para dialogar, e não para regular. No entanto, não lhes é dada tanta importância a ponto de sufocar os códigos culturais locais. Essas experiências envolvendo o aluno Daniel Francisco e sua professora de arte (eu) estão presentes na prática poética do artista Daniel Francisco, bem como no estudo aqui apresentado. É dessas experiências que tratamos nesta tese.³⁸

Do ponto de vista operacional, a investigação se inicia nas produções de Daniel Francisco, denominadas por ele como pinturas objetuais, as quais se

³⁶ Para Fayga Ostrower, “O intuitivo não se confunde com o instintivo, vindo a se constituir como um dos mais importantes modos cognitivos do homem. [...] Ao contrário do instinto permite-nos lidar com situações novas e inesperadas [...] é mais do que reação de um organismo humano, ela é reação de uma personalidade humana, como ação humana encerra formas comunicativas que são pessoais e ao mesmo tempo são referidas à cultura”. Cf. OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 56.

³⁷ Adir Ferreira demonstra que recorrer à autobiografia, no sentido literário e metodológico, aporta-nos conhecimentos e análises de relatos pessoais aos quais não teríamos acesso em abordagens globais que dissolvem o homem na coletividade e nas “médias” estatísticas. Por outro lado, a narrativa autobiográfica pode ser compreendida como registro de experiências sociobiográficas reveladoras “[...] da construção da personalidade profunda do sujeito e do indivíduo, [...] [e] esclarecedoras da estruturação de formas e sentidos das instituições e situações sociais de convivência e pertencimento. Na sociobiografia, a escrita é sobre a experiência de si mesmo, mais a experiência com outros significantes, somadas as referências sociais de ancoragem”. Cf. FERREIRA, Adir L. Sociobiografia e experiência escolar: uma narrativa entre imagens de conflito. In. FERREIRA, Adir L. *Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares*. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 19.

³⁸ Na pesquisa aqui descrita, tratei da experiência humana do artista e da minha como pesquisadora. Experiência esta que não cabe nos compartimentos do social ou cultural ou do científico ou poético. As relações de trabalho do artista no campo estão incrustadas na sua poética visual. Minhas relações de trabalho como professora pesquisadora estão incrustadas em minha poética científica. Entendida como metáfora visual, a Fauna do imaginário rompe com a ideia de base e superestrutura e aproxima-se do pensamento de Foucault à luz de Albuquerque Júnior, cf. nota de rodapé 26.

apresentam quase como um presente envolto em papel conhecido que precisa ser desembulhado. Aberto o embrulho, muitas surpresas! Embora eu tenha contribuído, de alguma forma, para a construção desse “presente”, ele tem vida própria e — para mim — muitos mistérios. Questões importantes das faces distintas de um mesmo problema político, ou seja, da educação pela arte e para a arte, serão respondidas para sustentar a pesquisa aqui descrita e justificar o que me leva a pensar na poética visual de Daniel e na narrativa histórica que ela permite construir em torno dela mesma — como contribuição importante ao ensino de arte pós-moderno, sobretudo para os professores das escolas urbanas que acolhem alunos do campo; professores do meio rural; professores de licenciaturas que formam docentes de arte, como também outros que habitam os diferentes “mundos da arte”.³⁹ Os principais questionamentos feitos aqui se referem à questão educacional relacionada com outras questões igualmente importantes: o trabalho rural, a exploração do homem do campo, o problema ambiental, o educacional e o religioso, dentre outros. Não por acaso, classe social e estrato social são conceitos que permeiam esta tese; mas, como a maioria dos autores com quem dialogo adota o termo classe social, compactuo com eles consciente de que um e outro termos não designam a mesma coisa.⁴⁰

Para respondê-las, parto do princípio de que, se as energias que me atravessam antes dos conceitos são híbridas, é provável que a sociobiografia que estou propondo carregue um discurso híbrido.⁴¹ Os documentos/monumen-

³⁹ BECKER, Howard. *Mundos da arte*. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

⁴⁰ Como muitas questões são discutidas nesta tese, convém definir desde já o que se entende por estrato social e classe social. “A rigor, é mais correto falar de estratos altos, médios e baixos, do que de classes altas, médias e baixas. Os primeiros constituem um critério de classificação social diferente do de classe e são válidos e úteis como ferramenta de análise sociológica. Poderíamos definir estrato como uma fatia da sociedade cortada horizontalmente de acordo com uma série de critérios que nos permitem estabelecer uma ordem hierárquica. Esses critérios mais ou menos arbitrários referem-se ao poder econômico e ao prestígio social dos indivíduos. Os sociólogos funcionalistas examinaram em profundidade as correlações existentes e inexistentes entre prestígio social e riqueza, ocupação, educação, raça e religião. [...] quero sugerir que o conceito de estrato social é um conceito útil para a análise social, desde que não seja confundido com o de classe, ou usado para substituir o de classe. Em segundo lugar, podemos utilizar o conceito de estratos sociais dentro de cada classe social, ou entre as classes sociais. Por exemplo: existe uma alta burguesia e uma média burguesia. Da mesma forma, podemos distinguir uma tecnoburocracia alta, média e baixa, bem como uma divisão hierárquica de trabalhadores composta de trabalhadores qualificados, semi-qualificados e não qualificados. PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Classes e estratos sociais no capitalismo contemporâneo*, 1981, p. 13–4. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1981/81-classesstrata.p.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

⁴¹ José Carlos Barreira diz que do discurso historiográfico não se pode retirar nenhum dos três elementos que o compõem nem privilegiar algum. Esses elementos são a expressão, a evocação e a neutralidade. Se o historiador privilegiasse radicalmente a expressão de seus sentimentos e ideias, iria se converter em poeta. Se privilegiasse sua capacidade de evocação, iria se converter em romancista. Se quisesse fazer uma descrição neutra, iria se converter em naturalista ou biólogo; e se pretendesse explicar por leis, então se converteria em físico. O historiador tem de fazer as três coisas de uma vez, por isso seu trabalho não é assimilável com a ciência nem com a narração literária, tampouco com a poesia lírica. Cf. BARREIRA, José Carlos Bermejo.

tos⁴² produzidos são primordiais na criação do objeto, mas exercem outro tipo de papel importante: atuam como conectores que fazem a ponte entre o tempo cósmico e o tempo vivido, criando um terceiro tempo — o histórico. Ao limitarem o lado ficcional da narrativa, promovem “credibilidade” no meio acadêmico.⁴³ A trama tecida com esses conectores implica escolhas tanto dos conectores quanto dos discursos anteriores em torno deles. A partir daí, passo ao movimento de criar o meu discurso, minha trama. Sobre a noção de trama, eis o que diz Paul Veyne:

[...] o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana, e muito pouco “científica” de causas materiais, de fins e de acasos; de um corte de vida que o historiador tomou, segundo sua conveniência, em que fatos tem seus laços objetivos e sua importância relativa. [...] essa trama não se organiza, necessariamente, em uma sequência cronológica: como um drama interior, ela pode passar de um plano para outro.⁴⁴

Os documentos conectores entendidos como narrativas visuais que tratam do processo do artista e sua obra oferecem estímulos para pensar em maneiras de teorizar a visualidade orientando-me por um “olhar político”. Para melhor compreensão do que venha a ser o “olhar político”, reporto-me a Beatriz Sarlo.⁴⁵ Essa autora inicia sua reflexão apresentando dois tipos de visão: uma é a do historiador, do teórico ou do sociólogo da cultura ante o repositório de discurs-

Sobre la História considerada como poesia. Madrid: Akal, 2005, p. 5–18.

⁴² LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. *História e memória*. Campinas: ed. Unicamp, 1994.

⁴³ Pensando na materialização, ou seja, na forma dada ao fato histórico pela historiografia pós-Foucault, e na narrativa poética defendida por teóricos influenciados por ele, a historiografia pode se aproximar do conceito de “formatividade” de Pareyson; ou seja, como “[...] um tal fazer, que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” — cf. PAREYSON, 2001, p. 26. O caráter científico da história, segundo Paul Ricoeur, ocorre pelos conectores, que seriam os limitadores e — para mim — os elementos de composição do fato histórico como forma ou trama. Esse autor, ao apresentar a discussão sobre ficção e história, aponta o tempo histórico como terceiro tempo que faz a mediação entre dois outros tempos — o cósmico e o vivido. A historiografia não é uma imitação idêntica do real, mas uma imitação criadora. É uma representação construída pelo sujeito (historiador e leitor) e, nesse sentido, seria ficcional. Porém, essa imitação criadora e ficcional seria limitada pelos conectores: o tempo calendário, a sequência de gerações, os arquivos, documentos e vestígios. São, portanto, esses conectores que, organizados pelo historiador, criam o tempo histórico. Cf. RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010, p. 197–213. A forma de mediação entre o tempo cósmico e o tempo vivido vai depender do “manejo” desses conectores pelo pesquisador. Aqui, são os documentos visuais que mais me interessam. O tempo histórico é aqui criado, sobretudo, pelas imagens como conectoras, de modo que a “formatividade”, o processo de produção da forma ou trama histórica ocorrem, de início, na “intuição” do pesquisador. Cf. OSTROWER, 2013.

⁴⁴ VEYNE, Paul. O objeto da história. In: VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Brasília: ed. UNB, 1982, p. 28.

⁴⁵ SARLO, 1997, p. 35–41; 55–63.

sos e práticas simbólicas; a outra seria a do “olhar político” do presente sobre o passado. São olhares que podem conviver num mesmo indivíduo, mas não operar ao mesmo tempo. Assim, se o olhar histórico ou olhar teórico pode fornecer materiais e perspectivas para o “olhar político” do intelectual,⁴⁶ quem sabe, por meio do “olhar político” direcionado à poética visual de Daniel Francisco, possamos demonstrar, não que “[...] o tema da tese não importa tanto quanto a experiência de trabalho que ela comporta”,⁴⁷ mas que o tema importa tanto quanto essa experiência e que “[...] conclusões úteis podem ser extraídas de um tema aparentemente remoto ou periférico”.⁴⁸ Umberto Eco alerta-nos sobre o risco de superficialidade, em especial nas teses de caráter político, por duas razões:

Numa tese histórica ou filológica existem métodos tradicionais de pesquisa a que o autor não pode se subtrair, enquanto para os trabalhos sobre fenômenos sociais em evolução muitas vezes o método precisa ser inventado (razão pela qual frequentemente uma boa tese política é mais difícil que uma tranquila tese histórica.⁴⁹

Creio na existência desse risco, porém ele diminuiu à medida que, ao cursar o doutorado em história cultural e ter acesso aos autores que sustentam esse campo de estudo, o “olhar histórico” criou perspectivas ao “olhar político”. Isso pode ser compreendido retomando-se a discussão de Sarlo que faz da história da Argentina uma autobiografia; isto é, uma sociobiografia — como a vejo —, pois ela trabalha na perspectiva da autobiografia intelectual, ou seja, de uma autobiografia coletiva, construindo sua reflexão sobre o lugar dos intelectuais da sociedade argentina de uma forma poética e científica. Ao pôr em cena uma reflexão sobre o passado partindo de uma situação presente, nesse mesmo movimento ela avalia as posições do intelectual nessa história.

Nesta tese, ao abordar um problema atual relacionado com minha formação e atuação profissional, avalio minhas posições e as de outros nesse movimento. É um aspecto com o qual me reconheço na explanação da socióloga argentina. Com base no prefácio de Irene Cardoso para o livro de Sarlo *Paisagens imaginárias*,⁵⁰ destaco pontos importantes do método sociobiográfico adotado antes e que agora se fortalecem ao me identificar com os pontos propostos por

⁴⁶ SARLO, 1997, p. 35–41; 58–9.

⁴⁷ ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 7.

⁴⁸ ECO, 2014, p. 7.

⁴⁹ ECO, 2014, p. 35.

⁵⁰ CARDOSO, I. Prefácio. In. SARLO, 1997, p. 10–22.

essa autora. Proponho uma crítica do presente: o tema é atual e trata de um fenômeno social em transformação. Ao mesmo tempo, é marginal, pois trata da arte-educação pós-moderna no meio rural e da poética visual calcada nessa experiência, sobre a qual pouco foi escrito.

“O presente é entendido, não enquanto o imediatamente dado, e sim um presente construído tanto na sua relação com o passado quanto pelo distanciamento diante da percepção imediata”.⁵¹ Se assim o for, então faz sentido falar desse presente à luz do que diz Albuquerque Júnior:

A História é uma prática discursiva que participa da elaboração do real assim como outras práticas e que por sua normatividade, estaria próxima da ciência, mas seria também, em grande medida, uma arte narrativa, pois não só representa o real como participa da sua invenção.⁵²

Fica claro que o pesquisador cria seu objeto e, com base em documentos que já não são neutros e segundo a forma como os organiza, relaciona e lê esses documentos, cria seu discurso; e isso tudo não carrega nada de neutralidade. “O modo de construção desse presente realiza-se fundamentalmente por meio de um estilo de reflexão caracterizado por interrogações abertas e permanentes”.⁵³ Com efeito, o trabalho de Beatriz Sarlo vem reforçar a defesa que proponho de um método relativamente imetódico e abre as portas para a reflexão crítica sobre a narrativa que resulta dele. Nem biografia do artista em questão nem “autobiografia pura”⁵⁴ ou “sociobiografia pura”, seja minha, seja do artista; mas sim uma “narrativa social”, e não um “relato íntimo” — para usar os termos de Adir Ferreira.⁵⁵ Trata-se de uma narrativa embebida da poética do pesquisador — conforme seu programa — e que, ao procurar compreender a poética do artista, elimina as barreiras entre um e outro. Se a obra do artista Daniel Francisco é fonte e objeto da pesquisa aqui descrita, então ele e eu somos sujeitos, objetos e fontes. Passamos a nos confundir porque nossas poéticas se aproximam na obra do artista e nesta tese.⁵⁶

⁵¹ CARDOSO, 1997, p. 10–22.

⁵² CARDOSO, 1997, p. 10–22.

⁵³ CARDOSO, 1997, p. 12.

⁵⁴ A “autobiografia pura” pode ser entendida como aquela “[...] que nem sempre incorpora os elementos contextuais, que ancoram a compreensão local e contextual dos relatos de vidas vividas”. Cf. FERREIRA, 2006, p. 13.

⁵⁵ FERREIRA, 2006, p. 23.

⁵⁶ Não parto do artista para pensar na obra de arte; antes, parto da poética como instrumento privilegiado para compreender a obra de arte. Também não partiria de mim para pensar na obra científica; ao contrário, partiria da narrativa, da poética como instrumento privilegiado para compreender o trabalho científico que

A dinâmica interna da arte de Daniel Francisco, “[...] que é o principal fundamento para se pensar o artista — seus temas, materiais, técnicas, suas tendências estilísticas e seus compromissos críticos e estéticos, que assume a posição de um fio condutor [...]”,⁵⁷ é também — sobretudo aqui — o fundamento principal para pensar em meus temas, minha bibliografia, meus métodos, minha narrativa, meus compromissos críticos. Existe uma afecção entre mim e o artista que se dá na vida. Parte de minhas “estruturas de sentimento”⁵⁸ está materializada na sua arte, pois — cabe frisar — fui sua professora de arte e participei da rede de relações discursivas e poéticas que construiu sua obra; da mesma forma, como meu aluno, ele participou da rede de relações discursivas e poéticas que constrói essa narrativa histórica.

Se o modo de construção desse presente realiza-se, fundamentalmente, por meio de um estilo de reflexão caracterizado por interrogações abertas e permanentes, isso faz com que a posição do intelectual nesse lugar seja instável e sem garantia; mas decorre daí a condição de uma autonomia possível do pensamento crítico.⁵⁹ Essa instabilidade, não confundível com insegurança, pode ser compreendida com a reflexão a seguir.

O ato de historicizar um acontecimento é um ato político; e todo ato político implica ações que se apresentam como estratégias e táticas — no sentido que lhes deu Michel de Certeau.⁶⁰ Para esse autor, tanto o objeto como o objetivo de uma pesquisa são estratégias; logo, a produção acadêmica “[...] é o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”.⁶¹ São ações que

Elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem [...] A estratégia postula um lugar suscetível (demasiadamente formal) de ser circunscrito

está diretamente ligado às correntes científicas e artísticas às quais me filio. Aqui não sou poeta, não faço poesia, mas como pesquisadora que pesquisa e escreve — elabora conhecimento — tenho uma poética!

⁵⁷ FRAYZE-PEREIRA, João, A. A escuta poética do delírio. In: DANTAS, Marta. *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio*. São Paulo: ed. UNESP, 2009, p. 8.

⁵⁸ Estruturas de sentimento é o termo formulado por Raymond Williams para designar a inter-relação entre estruturas sociais e as maneiras menos tangíveis em que elas marcam a subjetividade dos agentes sociais e dos produtos culturais que lhes dão concretude. Cf. CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições: sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 152.

⁵⁹ CARDOSO, 1997, p. 10–22.

⁶⁰ CERTEAU, Michel de. Culturas populares. In: _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁶¹ CERTEAU, 1994, p. 99.

como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças.⁶²

Por esse prisma, o olhar histórico e o olhar teórico são estratégias; e o “olhar político” aproxima-se daquilo que Certeau chama de tática: ação realizada sem que nenhuma delimitação de fora lhe forneça autonomia; não tem por lugar senão o outro para operar golpe a golpe. É o saber lidar com situações novas e inesperadas, tal como um saci-pererê “[...] aproveitando-se e dependendo das ocasiões, não possui base para estocar benefícios e prever saídas”.⁶³ Em sua discussão, Certeau insere, além das estratégias e táticas, uma prática de dissimulação: “a sucata”, que seria uma “arte de fazer” distinta dos modelos que reinam (em princípio) de cima para baixo da cultura habilitada pelo ensino (do superior ao primário). A “sucata” é a arte do desvio, a habilidade de desviar.⁶⁴ Por meio de uma metáfora, nos diz que, na “fábrica científica”,⁶⁵ pode-se tentar usar a “sucata”. O trabalho com sucata implica eliminar a visão fragmentada do trabalho e dos lares. Essas duas regiões de atividades se unificam. Outra distinção se impõe: se refere às modalidades de ação, às formalidades das práticas:

Esses estilos de ação intervêm num campo que os regula num primeiro nível [...] mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro [...] Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele se aí instaura pluralidade e criatividade.⁶⁶

Na academia, essa tentativa, a meu ver, torna-se possível com o uso simultâneo das táticas e das estratégias, com maior ênfase na primeira: “[...] a tática é a arte do fraco [...] sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estraté-

⁶² CERTEAU, 1994, p. 102.

⁶³ CERTEAU, 1994, p. 100.

⁶⁴ CERTEAU, 1994, p. 86.

⁶⁵ Certeau compara as instituições científicas com fábricas, daí o termo “fábrica científica”. Com isso, estimula-nos ao trabalho com sucata, em seu dizer: “[...] com relação ao sistema econômico, cujas regras e hierarquias se repetem, como sempre, nas instituições científicas, pode-se usar a sucata [...] conheço pesquisadores habilidosos nesta arte do desvio, que é um retorno da ética, do prazer e da invenção à instituição científica”. Cf. CERTEAU, 1994, p. 90.

⁶⁶ CERTEAU, 1994, p. 92–3.

gia é organizada pelo postulado de um poder”.⁶⁷ Quando o pesquisador e seu objeto de pesquisa se situam em um não lugar (prefiro dizer um não lugar dentro de um lugar que seria a “fábrica científica”),⁶⁸ não é por meio só das estratégias; antes, é pelas táticas que cria “desvios de conduta” dentro da “fábrica científica”. Isso porque as táticas se fazem em um não lugar.

A escritura torna-se uma maneira de fazer com “sucata”. O “virtuosismo conceitual” passa a ter menos importância do que os significados que o pesquisador pode criar com os “desvios de conduta” ao construir seu objeto. Nessa instabilidade, procuro compreender a historiografia contemporânea para continuar sustentando o meu “olhar político”, que “[...] não exclui a dimensão estética colocando-a no seu próprio centro”.⁶⁹ Essa postura só é possível mediante uma transgressão metodológica, visto que a ciência pós-moderna, além de ter uma tolerância discursiva, não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista; a pluralidade metodológica é relativamente imetódica.⁷⁰ Isso indica um aumento de responsabilidade e exposição nada cômoda na ânsia de entender os fatos, muito mais do que de explicá-los.

Dito isso, este estudo não pretende se configurar como radicalmente alternativo e original — exigência moderna que não caberia aqui; embora isso seja bem-vindo caso venha a acontecer. A preocupação é outra: o rigor metodológico não deve superpor-se aos critérios relativamente abertos que foram por mim escolhidos e à imaginação pessoal — e que podem ser considerados como minha poética científica. O trabalho está estruturado em três capítulos.

⁶⁷ CERTEAU, 1994, p. 100–1.

⁶⁸ Não lugar é um conceito que designa um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade. É qualquer espaço que sirva como espaço de transição e com o qual não criamos nenhum tipo de relação. São espaços de anonimato, em nosso dia a dia, na nossa vida e na nossa consciência. Esses espaços são, portanto, descaracterizados e impessoais — não lhes é atribuído nenhum tipo de características pessoais porque não têm, para nós, nenhum tipo de significado ou história. Tal conceito foi proposto pelo antropólogo francês Marc Augé. Cf.: AUGÉ, Marc. *Não-lugares*. Lisboa: 90 Graus, 2005. Mas aqui não me refiro a esse conceito comumente aceito. O fato de o não lugar estar inserido em um lugar (no caso a academia) traz uma mobilidade relativa e permite estabelecer relações com outros pesquisadores desviantes. Como espaço de passagem é capaz de dar forma a vários tipos de identidades em constante mutação. No processo de construção da minha identidade de pesquisadora, foi o “olhar político” que já se esboçava que me direcionou à transdisciplinaridade e ao campo historiográfico, menos para buscar uma posição fixa dentro da academia ou uma espécie de “virtuosismo conceitual”, e mais para compreender meu objeto híbrido (pesquisadora, artista e obra), que — por estar situado na contemporaneidade, quando as práticas e os significados simbólicos passam por mudanças mais rápidas que as teorias — não se situa — assim como eu — em um lugar fixo. Esse objeto híbrido faz com que eu me situe num não lugar dentro de um lugar.

⁶⁹ SARLO, 1997, p. 59.

⁷⁰ SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1999, p. 53.

No capítulo 1 — “Um ‘olhar político’ sobre o ensino de arte moderno e pós-moderno no Brasil” —, esforço-me em aproximar os campos da história cultural e da cultura visual pela pesquisa sociobiográfica, instigada por Williams quando diz ter dificuldade em ver processos da arte e do pensamento como superestruturais no sentido da fórmula tal como ela é comumente usada; ou seja, como área unitária na qual as atividades culturais e ideológicas poderiam ser colocadas.⁷¹ Imagine-se quando se trata do ensino de arte! Qual área o comportaria: a base ou a superestrutura? Talvez não seja correto afirmar que temos dificuldade em ver esses processos dessa maneira; o que ocorre é não ser possível enxergar o que não existe, isto é, áreas unitárias. Até existem, se — como diz Williams — considerarmos, com elas, os conceitos de totalidade e hegemonia

Visto que os questionamentos centrais subjacentes a esta tese se referem à educação em arte relacionada com outras questões importantes, que o ensino da arte integra os mundos da arte (aspecto a ser considerado além daqueles apresentados por Howard Becker⁷²) e que estes compõem contextos socioculturais mais amplos — inclusive o mundo do trabalho com todas suas implicações —, então convém entender em nível macro seu papel nesses contextos. Assim, meu esforço é o de desconstruir processos históricos relacionados com a arte e seu ensino, desde o início do século XVI aos tempos atuais, a fim de perceber os resíduos existentes na experiência poética de Daniel Francisco, que se delineia no âmbito escolar básico, entre 1992 e 1996, e no nível universitário, entre 2008 e 2010.

Para essa abordagem, recorro de início a Brent Wilson,⁷³ para tratar do ensino da arte partindo do mundo ocidental europeu e avançando até o Brasil. Relaciono esse ensino com as políticas públicas em educação que acabam por definir a atuação dos deuses da arte (Mercúrio, Minerva e Bacco, depois os deuses nativos e o deus promíscuo). Esses deuses exercem uma influência na experiência dos professores e seus alunos. Os três primeiros, em especial, ao se incorporarem nos professores das instituições educacionais, transmitem, na maioria das vezes, os valores da cultura dominante pela “tradição seletiva”. Os compartimentos “estrutura” e “superestrutura” se rompem com essa discussão por meio de vários tipos de associação.

⁷¹ WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: _____. *Cultura e materialismo*. São Paulo: ed. UNESP, 2011, p. 50.

⁷² BECKER, 2010.

⁷³ WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte/educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea; consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 81–97.

Além de Wilson, valho-me do pensamento de Maria Emilia Sardelich, Nicholas Mirzoeff e Fernando Hernández — em quem busco suporte conceitual para falar em cultura visual; Raymond Williams, Howard Becker, Maria Elisa Cevasco, Boaventura Santos, Stuart Hall e Peter McLaren — nos quais busco lastro conceitual para me referir à história cultural; Erivaldo A. Nascimento e Arthur Efland — que dão fundamento para tratar criticamente do ensino de arte em meio a esses dois campos. Compondo a lista desses últimos, insiro minha pesquisa de mestrado, defendida no ano de 2007. Proponho um diálogo entre as teorias desses autores com imagens tomadas como documentos visuais: são obras de artistas analisadas por Brent Wilson, imagens mentais entendidas como memórias em movimento a ser fixadas na narrativa e fotografias que tratam do ensino de arte na Escola Municipal Olhos D'água.

No capítulo 2 — “O ensino de arte pós-moderno na Escola Municipal Olhos D'água” —, busco relacionar as políticas públicas com minhas experiências e com as de meus ex-alunos para, então, focar nas experiências de Daniel Francisco de Souza quando criança, orientando-me pelos estudos do comportamento cultural de Victor Turner. Essa relação abarca um recorte temporal que vai de 1992 aos dias atuais. Procuro demonstrar em que medida essas práticas educativas podem ter desencadeado experiências, das comuns às intensas; em que medida promoveram formas de conhecimento-emancipação ou de conhecimento-regulação. Ainda procuro demonstrar como foi a “tradição seletiva” e como as imagens da história da arte adotadas deram lugar a referências visuais do cotidiano, apontando o “campo abrangente” da cultura visual.⁷⁴

Além de autores já citados, incluo na discussão as teorias de Doug Boughn, que trata de métodos de avaliação no ensino de arte. Aproximo-me de novo da história cultural ao apontar brevemente as abordagens de Didi Huberman, Aby Warburg, Carl Schorske, Reinhart Kosellek, Maraliz Christo e Luciene Lehmkuhl, que se interessam pelas imagens como fonte documental e se relacionam com elas diversamente.

O corpus documental utilizado nessa fase da pesquisa inclui portfólios, recortes de jornal, fotografias, entrevistas gravadas, bilhetes, relatórios, mídia digital (DVD), boletins, questionários respondidos, planos de aula e trabalhos dos alunos. Somam-se a esses documentos as fotografias da Tenda Artística e do Recanto dos Artistas, espaços culturais criados no meio rural por Daniel Francisco de Souza já adulto. Demonstro, sobretudo por meio de uma narrativa

⁷⁴ SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar*, Curitiba, ed. UFPR, n. 27, 2006.

poética, como foi a gênese de meu entendimento de que as práticas de ensino e aprendizagem escolares embasadas na ideia de que o professor ensina e o aluno aprende perderam seu lugar; não só para a troca de saberes e culturas, mas também para o diálogo intercultural, que só se concretiza com o reconhecimento de incompletude mútua.

No capítulo 3 — “A prática poética de Daniel Francisco de Souza” —, um primeiro enfoque busca compreender a obra do artista já adulto. À luz de uma leitura poética, enfatizo o material e o simbólico na sua arte. Interessa demonstrar o simbólico como resultado da ação (com a utilização da sucata/resíduo) e o simbólico como a ação em si (na utilização da sucata/resíduo) pensando nas correspondências entre a obra de Daniel Francisco e de Vik Muniz e Arthur Bispo do Rosário. Buscando convergências estéticas e poéticas nas obras dos três artistas, proponho repensá-las tendo em vista imagens de suas obras em constelação: o foco é a associação no uso da sucata/resíduo. A obra de Daniel Francisco vai tomando conta da tese em várias inserções com focos diferentes, enquanto Bispo do Rosário e Vik Muniz participam da tese de forma pontual. Despedimo-nos deles ao fim dessa primeira leitura.

Num terceiro momento, quero compreender como Daniel Francisco traça seu lugar como referencial-chave da criação poética. O espaço do fazer-se sujeito está passando por uma transformação rápida e profunda que o desloca a outros modos não só de trabalhar, de morar, de divertir-se e organizar-se, mas também de produzir arte. Quando chega à universidade e é orientado pelo artista e professor Afonso Lana, tudo isso se intensifica. Sua obra não reflete o bucólico rural como algo intocado e pode confundir os acostumados com as classificações polarizantes ou com a cristalização em torno das práticas das comunidades rurais. Daniel rompe com a tradição e retorna a ela. Se no segundo enfoque da discussão demonstro minha dificuldade em distinguir o arcaico do residual (no sentido cultural dado por Williams) na análise das obras de Daniel Francisco, é nesse terceiro momento que identifico aspectos emergentes em seu trabalho e, com isso, detecto ser o artista Daniel Francisco um *maverick*. Concluo que tanto artista como pesquisadora apresentam traços de *maverick*, afinal ambos são “catadores” e suas produções revelam uma aproximação do trabalho com sucata na arte e na academia. Marta Dantas, Paulo Herkenhoff e Daniel Francisco oferecem a sustentação teórica da primeira parte do capítulo. Nas partes seguintes, Williams e Becker, mais os relatos orais⁷⁵ de Daniel

⁷⁵ Adotei a história oral nas entrevistas, as quais foram feitas de forma despadronizada na modalidade focalizada, que “[...] apresenta um roteiro de tópicos relativos ao problema que vai se estudar e o entrevistador

Francisco e Afonso Lana, participam da trama que se desenrola nesse percurso.

Fecho a tese com “O fazer com sucata na academia e na arte: uma brincadeira séria”, apresentando uma síntese reflexiva da discussão desdobrada nos capítulos. Enfatizo que os conceitos com que lido neste estudo advêm de campos distintos e que os aspectos contraditórios do mundo contemporâneo se multiplicam, formando uma rede de outros caminhos a ser desvendados. De par com esse mundo convencional da arte e, em grande medida por reação a ele, está emergindo outro mundo, construído pelas redes e alianças entre movimentos artísticos locais, nacionais e globais; movimentos que transitam dos territórios físicos para abraçar grupos que habitam o mundo virtual, surgido em decorrência dos avanços da tecnologia da comunicação digital. Participante dessa mobilização, eu espero contribuir para a construção de narrativas que contemplem seres humanos que, assim como eu, sentem-se incompletos. É uma incompletude mútua que gera uma produção de conhecimento baseada em trocas cognitivas, afetivas e prazerosas.⁷⁶



tem liberdade de fazer as perguntas que quiser”. Cf. MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1982, p. 71.

⁷⁶ “O prazer é a marca estética do novo senso comum. A ciência moderna é uma forma de saber que se afirma desencantada e desapaixonada. Os métodos de distanciamento [...] encontram-se entre as principais estratégias argumentativas subjacentes ao desencantamento que alegadamente garante a reprodução do dualismo sujeito/objeto. Prazer, paixão, emoção, retórica, estilo, biografia, tudo isso pode perturbar esse dualismo”. Cf. SANTOS, 2005, v. 1, p. 114.

1 | UM “OLHAR POLITICO” SOBRE O ENSINO DE ARTE MODERNO E PÓS-MODERNO NO BRASIL

A linha de pesquisa história e cultura do programa de doutorado em História da Universidade Federal de Uberlândia, MG, ao propor analisar e construir novas abordagens historiográficas, permite aproximar a história cultural da crítica da cultura visual: campos que fornecem materiais e perspectivas para o “olhar político” e permitem à pesquisa se desenrolar por meio de uma abordagem sociobiográfica. A compreensão de como ocorre a relação dialógica entre o “olhar político” e o pensamento sociobiográfico não requer partir de uma imagem, isto é, de um exemplar da arte ou não; nem da história de vida de um artista ou de um não artista. Essa convicção se apoia em Maria Emilia Sardelich, que, assim como eu, tomou como fontes as teorias da cultura visual em Nicholas Mirzoeff e Fernando Hernández. Conforme Sardelich, “[...] o foco de um trabalho de compreensão crítica da Cultura Visual não está no que pensamos dessas representações, mas sim no que, a partir delas, possamos pensar sobre nós mesmos”.¹ Nas palavras dessa autora, Mirzoeff “[...] enfatiza que [a cultura visual] não se trata de uma história das imagens, nem depende das imagens em si mesmas, mas sim dessa tendência de plasmar a vida em imagens ou visualizar a existência”.² Fica evidente, então, a relação desse campo com a abordagem sociobiográfica defendida por Adir Ferreira³ — e adotada para desenvolver a pesquisa aqui descrita. Mirzoeff entende que a cultura visual “[...] é uma tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida

¹ SARDELICH, 2006, p. 217.

² SARDELICH, 2006, p. 212.

³ FERREIRA, 2006.

cotidiana pós-moderna a partir da perspectiva do consumidor, mais que do produtor”.⁴

Contudo, foi Hernández que adicionou a expressão “compreensão crítica” à abordagem da Cultura Visual. Conforme diz Sardelich,

A compreensão crítica aborda a cultura visual como um campo de estudo transdisciplinar multirreferencial que pode tomar seus referentes da arte, da arquitetura, da história, da psicologia cultural, da psicanálise lacaniana, do construcionismo social, dos estudos culturais, da antropologia, dos estudos de gênero e mídia, sem fechar-se nessas ou somente sobre essas referências. Essa proposta ampla e aberta enfatiza que o campo de estudos não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e/ou sujeitos, mas sim de seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades.⁵

Um trabalho na linha da compreensão crítica da cultura visual — segundo Hernández — “[...] não pode ficar à margem de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança”.⁶

Eis por que inicio este capítulo não com uma imagem da arte, mas com uma reflexão sobre a educação em arte apoiando-me em Raymond Williams, teórico e crítico cultural contrário à simplificação mecânica do marxismo vulgar que reduz a compreensão de cultura, criticando a fórmula que a converte em uma interpretação da superestrutura como simples reflexo, representação ou expressão ideológica. Nesse caso, se a arte e o ensino de arte forem “cultura” e se ambos — tomados por essa simplificação — forem simples reflexo ou interpretação da superestrutura por rejeitar esse pensamento, ainda assim é dele que parto para desdobrar este capítulo.

Não sendo o pensamento de todos (nos mundos da arte e fora deles), deparamos com uma visão que divide em camadas os processos da arte e do pensamento dos demais processos da vida social. Embora não seja geral, é corriqueira a ideia de que os processos da arte estariam relacionados com o mundo dos “aureolados talentosos” e que este seria intocado pelo real. Numa crítica marxista, sobretudo em sua fase ortodoxa, esses processos já foram classifica-

⁴ MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 20.

⁵ SARDELICH, 2006, p. 214.

⁶ HERNÁNDEZ, Fernando. Mas allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación. In: JORNADAS FUNDACIÓS LA CAIXA, Madrid, 2002, p. 3.

dos, rigidamente, como base e superestrutura;⁷ desconsiderando-se dois outros importantes conceitos: totalidade e hegemonia.

Com efeito, creio que pensar na relação da arte com o ensino de arte só é possível se incorporarmos a essa discussão o conceito de *totalidade*;⁸ porém — dirá Raymond Williams — “de forma correta”:⁹

[...] quando o combinamos com o conceito marxista de *hegemonia*, que deve ser entendido como um conjunto de práticas e expectativas e de significados e valores que, do modo como são experimentados enquanto práticas aparecem confirmando-se mutuamente [...] não se tratando de um sistema estático traz a noção de incorporação e nesse ponto, as instituições educacionais transmitem valores da cultura dominante pela “tradição seletiva”.¹⁰

Visto que os questionamentos principais deste estudo se referem ao aspecto educacional em arte (o ensino de arte tem de ser considerado como parte integrante dos “mundos da arte” que nos apresenta Howard Becker)¹¹ relacionado com outras questões e que esse ensino ao integrar os “mundos da arte” participa da “[...] rede de atividades coordenadas levadas a cabo por muitas pessoas diferentes”¹² (materializada nas obras de arte e que compõe contextos socioculturais mais amplos, inclusive o mundo do trabalho com todas as suas implicações), então convém entender seu papel nesses contextos em nível macro. Igualmente, para demonstrar um pouco como se dá o exercício da hegemonia nesses mundos “distintos” (isto é, como muitas questões da arte que seriam subjetivas — superestruturais — estão relacionadas com *ensino* de arte — que estaria na base), então convém entender quem ensina como alguém que faz — produz — no mundo do trabalho.

⁷ WILLIAMS, 2011, p. 43–9.

⁸ Para Williams, no conceito de totalidade, “[...] a base econômica determina as relações sociais que determinam a consciência que, por sua vez, determina as ideias e as obras”. Com isso, ele se opõe a essa fórmula “[...] não devido às suas deficiências metodológicas, mas por conta de seu caráter rígido e estático”. WILLIAMS, 2011, p. 27.

⁹ WILLIAMS, 2011, p. 51.

¹⁰ WILLIAMS, 2011, p. 51–6.

¹¹ BECKER, 2010.

¹² Para Becker: “Todo o trabalho artístico, tal como toda a atividade humana, envolve a atividade conjugada de um determinado número de pessoas. É devido a cooperações entre estas pessoas, que a obra de arte que observamos ou escutamos continua a existir. As marcas dessa cooperação encontram-se sempre presentes na obra. As formas de cooperação podem ser efêmeras, mas na maioria dos casos transformam-se em rotinas e dão origem a padrões de atividade coletiva, aos quais podemos chamar de mundos da arte. [...] A lista de coisas (atividades) a fazer varia evidentemente de um meio de expressão para outro, mas podemos enumerar a título indicativo os tipos de atividades que tem que ser executadas”. Cf. BECKER, 2010, p. 28–9.

Como não é possível separar a arte e seu ensino em “compartimento ou camada”, apoio-me no pesquisador em arte-educação da Universidade da Pensilvânia, Brent Wilson, cujas pesquisas orientam-se para as influências culturais e educacionais no desenvolvimento artístico infantil. A partir da análise de duas obras de arte¹³ que trazem, como tema central, o modo com que os mestres regidos pelos deuses da arte da mitologia romana — Mercúrio, Minerva e Baco — ensinavam seus aprendizes do mundo ocidental europeu, Wilson concluiu que o ideal artístico desses deuses que viviam lado a lado com os mestres e seus aprendizes atravessa os séculos, a ponto de influenciar o ensino de arte até a chegada do modernismo, no fim do século XIX, início do século XX. Numa “brincadeira séria”,¹⁴ trago esses deuses para este capítulo a fim de discutir o ensino de arte no Brasil; nos capítulos seguintes, penetram o âmbito da Escola Municipal Olhos D’água, no meio rural de Uberlândia. O que ocorreu na formação básica nessa escola migrou para a licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia na bagagem do escolar Daniel Francisco de Souza, que se tornou graduando e, então, licenciado em Artes Visuais.

Cumpro esse percurso para pensar em quais seriam os resíduos deixados por esses deuses europeus invocados por Wilson e que se juntaram aos deuses brasileiros — numa relação hegemônica, portanto nada pacífica — na poética que sustenta a experiência estética de Daniel Francisco. Experiência esta que se delineia no âmbito escolar básico entre 1992 e 1996 e ganha contornos mais visíveis no nível universitário, entre 2008 e 2010, sobretudo em sua série de trabalhos de arte denominada *A fauna do imaginário*.

Nascido em 1983, numa casa no meio rural do município de Uberlândia, MG, Daniel Francisco passou a infância e adolescência na roça, quando começou a trabalhar na lavoura e nos serviços domésticos com seu pai e seu irmão — o único. O trabalho com a terra foi se incorporando naturalmente na sua vida, da infância à vida adulta, de acordo com seu desenvolvimento. Na escola Olhos D’água, teve contato com o ensino de arte institucionalizado nas aulas de Educação Artística. Tornou-se tatuador, artista visual, além de trabalhador rural. Após se formar na universidade, tornou-se também pro-

¹³ A primeira obra analisada pelo autor é um entalhe em madeira intitulado *The children of Mercury*, datada de 1460 e de Anônimo Florentino. A segunda é uma composição de Giam Paolo Lomazzo, realizada através da técnica de pena e tinta em 1585–70, chamada *Art Academy*. Cf: WILSON, 2005, p. 83–4.

¹⁴ Chamo de “brincadeira séria” a narrativa embebida em minha poética como pesquisadora, visto que a ciência pós-moderna, além de ter tolerância discursiva, não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo meu critério e minha imaginação como pesquisadora. Ver, na introdução, essa discussão baseada em Adir Ferreira, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, José Carlos Barreira, Paul Ricouer, Paul Veyne, Beatriz Sarlo; Michel de Certeau.

fessor. Eventualmente trabalha na Central de Abastecimento de Uberlândia (CEASA), descarregando cargas de hortifrútis. Meu aluno na escola, também o fora na licenciatura em Artes Visuais e teve seu trabalho final de graduação orientando pelo professor Afonso Lana. Daniel está no campo focal desta tese e das reflexões apresentadas acerca do ensino de arte moderno e pós-moderno. Noutros termos, as reflexões se enredam em sua vida e sua produção.

O ensino *formal* de arte foi implantado no Brasil colônia pelos jesuítas, que trouxeram não somente valores estéticos europeus, mas também os métodos de ensino — ambos regidos por Mercúrio, Minerva e Baco. Por isso, permito-me relacionar esses deuses e suas atuações com o ensino de arte no Brasil. No âmbito desta tese, os deuses da arte aqui são abordados segundo minhas conclusões, e não mais à luz de Wilson, que trata do papel deles no Velho Mundo. Se esses deuses influenciaram a experiência dos mestres e seus aprendizes, do século XV ao século XX na Europa, nas Américas isso ocorreu a partir do século XVI,¹⁵ e pode ser observado na obra de Daniel Francisco. Graças a políticas públicas, as aulas de arte a que ele assistiu na escola se beneficiaram de diretrizes do ensino de arte pós-moderno, que explora conteúdos que foram abandonados pela postura *laissez-faire*.¹⁶ Ao apontar os estudos culturais, o ensino de arte pós-moderno insere na sala de aula, além daqueles deuses, outros deuses — os nativos e o promíscuo, no melhor sentido do termo. Esse último deus, criado na metafísica híbrida, pela dificuldade de nomeá-lo, será chamado por mim de deus Sem Nome. São os deuses, acima de tudo os três primeiros (Mercúrio, Minerva e Baco), que, na maioria das vezes, ao se “incorporarem” nos professores das instituições educacionais, transmitem os valores da cultura dominante pela “tradição seletiva”.¹⁷

¹⁵ Embora, na formação profissional nas artes e ofícios jesuíta o ensino de arte servisse mais à catequização do que ao aprendizado em arte, será considerado. Tal projeto se deu no início do século XVI, avançando ao século XVIII. Conforme Erinaldo Alves do Nascimento, “[...] as Missões Jesuíticas foram oficializadas em 1602 e implantadas entre 1609 a 1786. São consideradas o mais estratégico e eficiente processo de catequese a partir da articulação da governabilidade social, sem o uso impositivo da arma e da violência, pois os castigos eram consentidos e combinados [...] As Artes e Ofícios serviam de instrumento de catequese e conversão dos indígenas. Os aprendizes eram divididos em três grupos: os que aprenderiam a ler escrever e a contar; os que realizariam trabalhos agrícolas, e os que seguiriam as artes e ofícios. As estampas religiosas ou padrões, selecionados pelos jesuítas, serviam de modelos para as esculturas e pinturas a serem copiados”. NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Formação profissional do “bom silvícola” nas artes e ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 40–2.

¹⁶ *Laissez-faire* é o mesmo que “ne pas opposer de résistance”, ou seja, não opor resistência. Cf. LAROUSSE de Poche. Édition mise à jour. Paris: Larousse, 2007. Literalmente, a expressão quer dizer “[...] deixai fazer, deixai ir, deixai passar”. Adaptada à educação, significa “o fazer por fazer”, deixar o processo correr sem esperar ou ter domínio/noção de seu significado, sua finalidade, seus resultados. Termo largamente usado no âmbito da educação, não se sabe ao certo quando nem por quem passou a ser empregado nas pesquisas em educação.

¹⁷ WILLIAMS, 1979, p. 52.

Mais que romper com a ideia de compartimentos, da base e da estrutura, esse percurso me permite demonstrar que tais compartimentos fechados em si não existem. Nada melhor para representar a superestrutura nessa visão fragmentada do que os deuses da metafísica, seja europeia, nativa ou sem fronteiras. Nada melhor para representar a estrutura do que o capital. Wilson afirma que, “[...] embora a arte-educação seja apenas uma pequena parte do(s) mundo(s) da arte [considero que seja uma grande parte], e aos olhos de muitos uma parte insignificante — ela é apesar disso formada e modelada pelo(s) mundos(s) da arte e reflete suas crenças”.¹⁸

Por que essa preocupação ou aparente contradição em dar tanta importância a esses modelos históricos, enquanto o “objeto” de estudo desta tese parece escapar deles? Porque a desconstrução desses processos é importante numa análise de viés cultural. Além disso, minha proposta de análise não se limita ao visual nem à visualidade do trabalho plástico fechado em si; antes, tenta articular a História Cultural com a compreensão crítica da Cultura Visual para entender como o ensino de arte em transição do moderno ao pós-moderno contribui para conformar parte das “estruturas de sentimento” que sustentam a poética desencadeadora de experiências estéticas, das comuns as intensas (com diferentes graus de intensidade), em um morador do meio rural que frequentou a graduação em Artes Visuais. Creio que ao fazer isso trato de compreender uma guerra sem fim — a luta social e política em torno do domínio das imagens.

Meu foco não é a visão; é a visualidade da arte de Daniel. Segundo Sardelich:

As noções de visão e visualidade são básicas para esse entendimento da cultura visual. Walker e Chaplin (2000) definem a visão como o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar socializado. Não há diferença entre um sistema ótico de um brasileiro, de um europeu ou de um africano, mas sim no modo de descrever e representar o mundo de cada um, pois eles têm maneiras próprias de olhar para o mundo.¹⁹

A visualidade como olhar socializado pode abarcar uma alfabetização visual por meio da leitura de imagens ou da crítica da cultura visual. Essas duas designações se relacionam com a alfabetização visual. Conforme Sardeli-

¹⁸ WILSON, 2005, p. 82.

¹⁹ SARDELICH, 2006, p. 213.

ch, “[...] a expressão ‘leitura de imagens’ começou a circular na área de comunicação no final da década de 1970 influenciada pelo formalismo fundamentado na teoria da Gestalt, e pela semiótica [...] nessa concepção, a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos e sua leitura demanda o conhecimento e compreensão desses códigos”.²⁰

Segundo a autora, a abordagem formalista de “ensinar a ver e ler” os dados visuais recebeu influência das obras de Rudolf Arnheim divulgadas no Brasil por Fayga Ostrower. Se Arnheim catalogou dez categorias visuais²¹ para que o espectador desvelasse, nas imagens, os esquemas básicos, por sua vez a desenhista Donis Dondis, além de ter introduzido o conceito de alfabetização visual no formalismo, propôs “[...] um sistema básico de aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais acessíveis a todas as pessoas e não somente aquelas especialmente formadas”.²² Essas propostas de leitura de imagens fundamentam-se em uma racionalidade.

No ensino de arte, os processos de aprendizagem e compreensão de imagens de obras de arte têm se apoiado nas investigações cognitivas de Robert William Ott, Abigail Housen e Michael Parsons, que pesquisaram como se configuravam os estágios de apreensão de uma imagem da arte. Para alguns desses pesquisadores, conforme o entendimento de Luciana Arslan e Rosa Iavelberg, “[...] os leitores de obras de arte se situam e percorrem diferentes níveis de desenvolvimento estético: descrição ou narração, análise ou construção, interpretação, julgamento ou classificação, recriação, revelação e autonomia de leitura.”²³ Essas autoras apresentam uma síntese de tais pesquisas que passaram a auxiliar os educadores a desenvolver leituras de obras de arte de forma gradual e mais aproximada ao estágio do aprendiz.²⁴

Ciente de que “ver” não é “ler”, conforme as noções de visão e visualidade já apresentadas — o ato de ler ocorreria no entendimento de códigos decifráveis desde que o leitor tenha passado por uma alfabetização visual fundada em uma daquelas abordagens —, procuro aqui me aproximar de outra abordagem: a Cultura Visual, que se relaciona com a alfabetização visual, por outro viés, mesmo que mantendo relação com outras linguagens. Não se trata de uma his-

²⁰ SARDELICH, 2006, p. 205–6.

²¹ Essas categorias são: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Ver: SARDELICH, 2006, p. 206.

²² SARDELICH, 2006, p. 206.

²³ ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de arte*. São Paulo: Thompson Learning, 2006, p. 16 (coleção “Idéias em ação”).

²⁴ Cf. ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 15–40.

tória das imagens. A Cultura Visual distancia-se das obras de arte, dos museus e do cinema para focalizar sua atenção na experiência cotidiana. Nesta tese, leva-se em conta a experiência do cotidiano na roça, da qual faz parte o ensino de arte em uma escola rural. Tal experiência está cravada na obra de Daniel, aqui enfocado. “Do mesmo modo que os estudos culturais tratam de compreender de que maneira os sujeitos buscam sentido ao consumo da cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à experiência cotidiana do visual”,²⁵ carregando uma proposta que vai além da leitura de imagens baseada nas abordagens citadas acima. “A abordagem da cultura visual em sua vertente cultural amplia a proposta formalista estética e semiótica da leitura de imagens”.²⁶

Neste caso, consigo identificar que rumamos para a vertente menos restritiva identificada por Barnard segundo o entendimento de Sardelich:

Barnard (2001) identificou duas vertentes fundamentais nos estudos de Cultura Visual. Uma das tendências, que seria, no meu entendimento, a mais “restritiva”, enfatiza o visual, e trata de normatizar, prescrever seus objetos de estudo como sendo a arte, o *design*, as expressões faciais, a moda, a tatuagem etc. A outra vertente toma a cultura como traço que define o estudo, logo refere-se aos valores e identidades construídas e comunicadas pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflitiva desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários.²⁷

Por isso, convém reiterar que meu interesse está, em especial, no entendimento da poética, e não nos formalismos da construção formal ou de uma concepção estética — que implica juízo de valor — na arte de Daniel. Friso esse interesse mesmo ciente de que isso provoca estranheza no leitor habituado a análises fundadas na leitura da imagem; isto é, de imagem como signo que incorpora códigos diversos mediante o entendimento de seus códigos — conforme uma abordagem apresentada acima —, ou seja, pelos elementos básicos de composição: linha, cor, forma, textura, tom, espaço e profundidade. (É claro: não se despreza aqui essa leitura formalista. Reconhecemos sua importância e seus mistérios.)

Partindo desse princípio, entendo que a educação compõe o programa que orienta a poética do artista, por isso lido aqui com o conceito, trazido por Raymond Williams, de que a arte é “[...] consciência, experiência e sentimento que foram atraídos para uma forma fixa”. Com isso, estou “esfumando” da obra de

²⁵ SARDELICH, 2006, p. 212

²⁶ SARDELICH, 2006, p. 216.

²⁷ SARDELICH, 2006, p. 211.

Daniel os elementos básicos de composição e tentando evidenciar a consciência, a experiência, o sentimento²⁸ como elementos não visuais de composição da obra de arte visual. Entenda-se por consciência o que Williams chamou de “consciência prática”, ou seja, “[...] tudo aquilo que está sendo realmente vivido, e não apenas aquilo que acreditamos estar sendo vivido”.²⁹ “Vivido” é só outra palavra para experiência,³⁰ que por sua vez tem um caráter social, e não apenas pessoal.

Feito isso, compreende-se que Daniel e sua obra já estão nessa tese desde a primeira letra, não pelo visual, mas pela visualidade que aponta a crítica da cultura visual quando me esforço para compreender a poética dele. Portanto, o conceito de *poética* tem de ser respeitado, assim como o têm os de *visualidade* e suas vertentes, para compreender que foi a poética — também “consciência, experiência e sentimento” — de Daniel que conduziu sua organização dos elementos visuais básicos de composição ao criar suas imagens. Além disso, como professores de Daniel, Afonso Lana e eu somos quase da mesma geração: vivenciamos experiências do âmbito escolar regidas pelos deuses europeus;³¹ vivenciamos intensamente — ele em Ouro Preto, MG; eu na cidade de São Paulo, SP — boa parte das transformações políticas e culturais que contribuíram para a formação de nossas “estruturas de sentimentos”, ou seja, formação de “[...] uma qualidade particular da experiência social e das relações sociais, historicamente diferente de outras qualidades particulares, que é o senso de uma geração ou de um período”.³² Como tais, de alguma maneira nossas “estruturas de sentimento” participam da formação das “estruturas de sentimento” de Daniel.

O dizer da pesquisadora da área de educação Sonia Maria da Silva reforça o que estou defendendo: “[...] a escola ao colocar dentro do espaço de uma sala de aula saberes para que as pessoas, na condição de alunos, os conheçam, está trazendo a estrutura de sentimento que viabilizou a produção daquela cultura para dentro da sala de aula, ainda que no plano inconsciente”.³³ Por esse

²⁸ WILLIAMS, 1979, p. 121.

²⁹ WILLIAMS, 1979, p. 133.

³⁰ CEVASCO, 2001, p. 155.

³¹ As experiências que Lana e eu tivemos como alunos do que seria hoje ensino fundamental aconteceram conforme ditames da escola tradicional: ênfase no desenho e na pintura, em trabalhos manuais diferenciados para homens e mulheres, na confecção de objetos utilitários (porta-joias, bandejas, porta-retratos), no desenho geométrico e no canto orfeônico. Eram realizadas reproduções de trabalhos artísticos de modelos, sobretudo, de paisagens ou natureza-morta, selecionados pelo professor. O desenho de observação servia-se de estatuetas de gesso, arranjos de frutas ou flores na natureza-morta e objetos tridimensionais em forma de cilindro, cubo, prismas, cones etc.

³² WILLIAMS, 1979, p. 133.

³³ ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. *Cultura e educação: uma reflexão com base em Raymond Williams*, Uni-

viés, entendo que sua “[...] arte é uma estrutura vivida, que foi registrada, e pode ser examinada, identificada e até generalizada”.³⁴ Esta é uma tarefa nada fácil. Para mim, é uma primeira experiência, um “ensaio”. Metodologicamente, uma “estrutura de sentimento” é uma hipótese cultural derivada da prática de tentar compreender a consciência, a experiência e o sentimento e suas ligações numa geração ou períodos, como se apreende de Williams:

As estruturas de sentimento podem ser definidas como experiências sociais em solução, distintas de outras formações semânticas sociais que foram precipitadas e existem de forma mais evidente e imediata. Nem toda arte, porém se relaciona com uma estrutura contemporânea de sentimentos. As formações efetivas da maior parte da arte presente se relacionam com formações sociais já manifestas, dominantes e residuais, sendo principalmente com as formações emergentes (embora com frequência na forma de modificações ou perturbações nas velhas formas) que a estrutura de sentimento, como solução, se relaciona.³⁵

O interesse em desconstruir esses processos históricos se justifica porque, como professora de licenciatura em Artes Visuais, observei que os alunos têm leituras de autores pós-modernos, críticos do pensamento moderno sem terem lido algum texto relativo a estes últimos. Para entender, por exemplo, Foucault e outros críticos pós-modernos, convém entender, minimamente, o pensamento moderno marxista.³⁶ O ensino de arte pós-moderno que avança

versidade Federal do Pará. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0315.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015, p. 9.

³⁴ WILLIAMS, 1979, p. 164.

³⁵ WILLIAMS, 1979, p. 136.

³⁶ Conforme Santos, “[...] a divisão da sociedade em classes com interesses antagônicos, não sendo originária de Marx, tem em Marx a formulação mais sofisticada e constitui um dos patrimônios da sociologia contemporânea, marxista ou não marxista”. Segundo esse autor, o projeto emancipatório do marxismo se desintegra ao privilegiar a opressão de classes e desconsiderar a opressão sexual e outras formas opressivas que o feminismo denunciou, o desencadeou as múltiplas faces da opressão em outras esferas da sociedade. Se antes da década de 1960 a ênfase estava na luta de classe, para Santos “[...] a década de 80 foi dominada pela concorrência entre classe, Estado e sexo enquanto fatores explicativos das estruturas e das práticas sociais, tendo agora que acrescentarmos a etnia e a religião”. Depois se inseriram aí os movimentos ecológicos, que, ao incorporarem as questões do trabalho, apresentaram outro “desdobramento” do marxismo, pois “[...] o que Marx não viu foi a articulação entre a exploração do trabalho e a destruição da natureza e, portanto, a articulação entre as condições que produzem uma a outra”. Esse autor faz outra importante reflexão sobre a pertinência das ideias de Marx, sobretudo das que devem ser preservadas, como ponto de partida poderoso e imprescindível à compreensão da sociedade contemporânea: “A ideia de Marx de que a sociedade se transforma pelo desenvolvimento de contradições é essencial para compreender a sociedade contemporânea, e a análise que fez da contradição que assegura a exploração do trabalho nas sociedades capitalistas continua a ser genericamente válida. SANTOS, 2005, p. 39; 41; 44.

para os estudos culturais de uma maioria da população denominada “minorias” não pode desconsiderar duas questões fundamentais: a luta de classe e a luta simbólica — vide, por exemplo, a “[...] inserção dos estudos das culturas indígenas nas salas de aula somente pelo viés da estética, desconsiderando-se a questão da luta pela terra que acaba por interferir nas produções em arte dos próprios indígenas”.³⁷ Nessa trajetória crítica, como sujeito em transição, torno consciente minha própria “estrutura de sentimento”. Isso só é possível com um referente de um ponto “contrário”, em que identifico um pensamento pós-moderno porque conheço o pensamento moderno, uma arte-educação pós-moderna porque conheço a arte-educação moderna.

Todavia, esse ponto “contrário” não me indica sequencialidade nem polaridade conforme as vê Homi Bhabha:

Se o jargão de nossos tempos — pós-modernidade, pós-colonialidade, pós-feminismo — tem algum significado, este não está no uso popular dos “pós” para indicar sequencialidade — feminismo posterior — ou polaridade — antimodernismo. Esses termos que apontam insistentemente para o além só poderão incorporar a energia inquieta e revisionária deste se transformarem o presente em um lugar expandido e ex-cêntrico de experiência e aquisição de poder. [...] A aquisição mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que “limites” epistemológicos daquelas idéias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes — mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidade policiadas.³⁸

Nada neutros, todos os professores de Daniel participaram da “tradição seletiva” que ocorreu nos processos da sua educação formal. Se sua arte é consciência, experiência e sentimento sintetizados numa “forma fixa”, se a experiência estética é inerente ao ser humano e se tanto a experiência comum como a intensa, com todas as suas nuances, podem ser desencadeadas numa sala de aula — regida pelos deuses criados por humanos nada neutros e onde os mestres produzem “conhecimento-regulação” e “conhecimento-emancipação” —, então suponho ser essa discussão um viés do “olhar político” que se poderia ter sobre a arte de Daniel.

³⁷ Cf. SÁ, Raquel M. Salimeno de. TERRA: e outras questões sobre cultura indígena e educação [entrevista]. Realização Projeto Visualidades étnicas — IARTE – PIBID – UFU. Produção: Centelha Filmes. Uberlândia. 2014. DVD “color.”, 2014.

³⁸ BHABHA, 1998, p. 23.

O que seria uma “forma fixa” passa a ser uma “forma em movimento” — esse tipo de deslocamento ocorre por meio da “maneira de olhar”, ou melhor, de “visualizar”. Foi isso que me instigou a compreender a hegemonia entre os deuses que auxiliam a todos que participam dos mundos diversos da arte e de seu ensino. Outros olhares ou formas de visualizar promovem outros discursos, portanto outros tipos de deslocamento.

Ter deuses não é privilégio do mundo europeu. Mercúrio, Minerva e Baco chegaram, truculentos, ao Brasil; não porque quisessem, mas porque foram pressionados por uma força que a partir do século XIX se transformaria em outro “deus”: o Capital, denominado Vil Metal neste estudo. Por aqui, essa força “divina” e os três deuses se encontraram com outros: os “mestres das artes”³⁹ dos nativos indígenas, aos quais Lux Vidal se refere nestes termos:

[...] uma das grandes fontes de inspiração da arte indígena tradicional e mesmo contemporânea é o mundo dos sobrenaturais, onde, segundo a metafísica nativa, residem os “mestres das artes”, que por intermédio dos xamãs (ou pajés) visionários, transmitem imagens poderosas, cantos expressivos, normas e regras para a confecção de objetos e motivos decorativos, considerados modelos pelos artistas indígenas.⁴⁰

À reflexão sobre a hegemonia dos deuses da arte na produção artística de Daniel Francisco de Souza é bem-vinda a noção de cultura popular em Stuart Hall, que “[...] não é, num sentido ‘puro’, nem as tradições populares de resistência a esses processos nem as formas que as sobrepõem, é o terreno sobre o qual as transformações são operadas”.⁴¹

Com efeito, podemos perceber que os sinais de “formas de luta”⁴² estão materializados nas produções do artista Daniel: são intersecções nada pacíficas que envolvem aspectos do rural/urbano, popular/erudito, artesanato/arte, corpo/mente, razão/emoção, dentre outros binômios. Como sinais de “formas de luta”, também são sinais de “formas de vida”.⁴³ A arte de Daniel é um campo de

³⁹ A palavra mestre nesta página não tem o mesmo sentido empregado no restante da tese. Aqui são considerados mestres as entidades que orientam os xamãs. No restante da tese, mestre designa quem, licenciado ou não, ensina em espaços não institucionais; enquanto professor designa quem é licenciado e ensina arte em instituições de ensino (escolas). São os “deuses” da arte as entidades que orientam os mestres e professores no mundo ocidental.

⁴⁰ VIDAL, Lux. B. O belo é o invisível. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, v. 33, ano IX, p. 16, 2004.

⁴¹ HALL, Stuart. Notas sobre a “desconstrução” do popular. In: _____. *Da diáspora; identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2011, p. 232.

⁴² HALL, 2011, p. 243.

⁴³ HALL, 2011, p. 243.

batalha simbólica que, nitidamente, não se enquadraria em nenhuma categoria dos inventários baseados na descrição do que seja isto ou aquilo, rompendo com a ideia de binômios.

A arte e o ensino de arte compõem os sistemas de valores que representam lutas de classe e lutas simbólicas, ou seja, lutas culturais. Apresentam-se diversamente: como “[...] distorção, resistência, negociação, recuperação”.⁴⁴ As escolas frequentadas por Daniel e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural e a história a ser transmitida, da parte “sem valor”, do que não corresponde aos valores defendidos por Mercúrio, Minerva e Baco quando associados com a modernidade — centralidade, unidade e homogeneidade;⁴⁵ seja no ensino de arte moderno, seja no ensino em direção ao pós-moderno. Num ensino de arte pós-moderno, os valores defendidos por Mercúrio, Minerva e Baco são considerados; porém, são agregados à descentralidade, multiplicidade e heterogeneidade.

A atuação dos deuses indígenas, africanos e do deus promíscuo nos processos de “distorção”, “resistência”, “negociação” e “recuperação” ocorre, também, no âmbito escolar, quando o ensino de arte pós-moderno contesta as características modernas ao imprimir as características de sua condição. Porém, pode haver situações em que os valores desses deuses sejam apropriados pela lógica do mercado a serviço do Vil Metal.⁴⁶

Convém esclarecer que inserir na sala de aula exemplares do repertório visual de “culturas não ocidentais”⁴⁷ e das culturas “populares” não basta para considerar tal inserção como atitude alinhada em um ensino de arte pós-moderno. Tem de haver uma preocupação de criar, em torno delas, formas que viabilizem a transição do “conhecimento-regulação” para o “conhecimento-emancipação”. É preciso compreender que as imagens são discursos visuais passíveis de participar do processo de distorcer, resistir, negociar e recuperar.

⁴⁴ Stuart Hall considera que Raymond Williams prestou-nos grande contribuição através de sua distinção entre movimentos emergentes, residuais e incorporados. HALL, 2011, p. 242.

⁴⁵ EFLAND, 1998, p. 8 (cf. discussão apresentada na introdução).

⁴⁶ Cf. SÁ, 2007.

⁴⁷ Para que se entenda o que está sendo denominado como “culturas não ocidentais”, reporto-me a Boaventura Souza Santos, para quem “[...] os modos evolucionistas e relativistas de se definir uma cultura permitiam distinguir sociedades *modernas* de sociedades *pré-modernas* [...] nas sociedades coincidentes com espaços nacionais e com territórios sob a autoridade do Estado, estruturalmente diferenciadas, as modernas [...] ‘têm’ cultura, e as outras sociedades, pré-modernas ou orientais [...] ‘são’ culturas’. [...] Todavia a distinção entre essas sociedades ficou cada vez mais difícil de ser mantida, por causa da mobilidade populacional decorrente, sobretudo, do aumento na desigualdade social num mundo globalizado e neoliberal”. Eis por que considerar, também, as culturas de fronteira entre as orientais e as ocidentais. SANTOS, Boaventura S.; NUNES, João Arriscado. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 27.

Eis por que compreender as imagens como algo além do formalismo importa ao discurso oral do mestre e do professor⁴⁸ ante o discurso visual de quem produz imagens.

Integrante desse sistema e tendo participado da trajetória de Daniel Francisco de Souza, em grande parte do seu percurso de formação educacional em arte, tenho a impressão de que são os deuses da arte que me inspiram a escrever esta tese: estratégia e tática de enfrentamento — não sei bem se ao Vil Metal ou se a mim. Esses deuses não são Mercúrio, Minerva e Baco nem outro deus da metafísica europeia, tampouco da metafísica nativa brasileira. São deuses contemporâneos e promíscuos. Poderia dizer que são eixos de energia híbrida em movimento que me atravessam antes dos conceitos. É a necessidade de tornar consciente minha “estrutura de sentimentos”, em grande parte calcada na arte e no seu ensino.

1.1 Hegemonia entre os deuses da arte

Ao tomar as imagens como documentos e ao analisá-las, Wilson nos auxilia a entender mais o papel dos deuses da arte no mundo europeu — na experiência estética dos mestres, professores e aprendizes. Após a análise que fez da obra de Anônimo Florentino datada de 1460, *The children of Mercury*, ele conclui que na Idade Média e nos primórdios do Renascimento o ensino da arte ocorria com a criança se tornando artista pela aprendizagem com um mestre; mas ela sempre tinha consigo um deus — Mercúrio —, que representava agilidade, habilidade e destreza. As crianças tinham de *imitar* o trabalho de seus mestres, e a criação era um ato de fazer objetos, e não o de criar formas estéticas repletas de ideias novas.⁴⁹ Wilson se refere à outra obra: *Art academy*, criada entre os anos de 1565 e 1570, pelo artista e teórico da arte Gianni Paolo Lomazzo, que também se baseou nas análises realizadas por E. E. Roman.⁵⁰ Nessa obra, Minerva, deusa da *sabedoria* e do *intelecto*, e Baco, “[...] cuja presença sugere haver um elemento de *agitação divina* e *inspiração criativa* a realização artística”,⁵¹ passam a dividir, com Mercúrio, o espaço ocupado nos

⁴⁸ Ver essa distinção na nota 3 da introdução

⁴⁹ WILSON, 2005, p. 83.

⁵⁰ Brent Wilson se apoia em ROMAN E. E. Academic ideals of art education. *Children of Mercury: the education of artists in the sixteenth and seventeenth centuries* (published in conjunction with an exhibition, Bell Gallery, List Art Center, Brown University), Providence, 1984, p. 82–95.

⁵¹ WILSON, 2005, p. 83.

locais de aprendizagem reservado aos deuses. A entrada de Minerva nessa história quer dizer que criar arte é uma *busca intelectual* e uma pesquisa igual a qualquer outra das artes liberais.⁵²

Nascimento nos diz que a distinção entre “artes liberais” e “ofícios mecânicos” (exercidos por artesãos) na perspectiva do jesuitismo advém, em essência, da escolástica ibérica. Tal filosofia entendia que “[...] as artes liberais dependiam de uma elaboração mental e por serem consideradas fundamento para a contemplação, eram tidas como superiores”.⁵³ Quem se tornasse artista tendo Minerva por perto seria gerador do conhecimento, continuaria a trabalhar com as mãos, porém conforme ideias requintadas baseadas na sabedoria convencional do renascimento. Graças a Minerva, a arte passou a ser considerada como qualquer outra esfera do conhecimento, por isso carregava o *status* honroso que faltou ao artista dos tempos medievais regido por Mercúrio.⁵⁴

Para autores como Wilson, com a vinda do modernismo nas artes, que ocorreu na modernidade durante a passagem do século XIX para o XX, “[...] a ideia do artista como um intelectual estudioso e a arte visual como arte liberal se tornou verdadeiramente ultrapassada”.⁵⁵ Isso mudou a postura dos mestres, professores e jovens aprendizes. “Com a visão dos poetas e pintores desbancada pela do cientista, a cultura do Ocidente cedeu parte da sua alma para colher conhecimento e compreensão científica”.⁵⁶ Excluiu-se a ideia da arte como conhecimento. Logo, Minerva não seria mais requisitada. Incluía-se aí a arte só como expressão, daí o termo “livre expressão”. Convém esclarecer: a afirmação de distanciamento de Minerva dos processos criativos *da arte* nesse período suscita divergências; mas desconheço críticos que não concordem que ela se distanciou do *ensino de arte*.

A concepção da “livre-expressão” vincula-se histórica e ideologicamente ao Modernismo, enfatizando a visão pessoal como interpretação da realidade, a emoção como principal conteúdo da expressão e a busca do novo, do original como o ideal a ser alcançado. Na visão dos críticos desta concepção, existe uma defasagem significativa entre a Arte produzida neste período e a Arte ensina-

⁵² WILSON, 2005, p. 84.

⁵³ Conforme Erinaldo Alves do Nascimento, a escolástica ibérica como filosofia “[...] classificava, em geral os saberes em artes liberais, filosofia, e teologia. As artes liberais — entre as quais se incluíam a pintura, escultura, arquitetura e engenharia — eram inerentes ao ‘homem livre’, distintas dos ofícios mecânicos (exercidos pelos artesãos), peculiares as atividades ‘servis’”. Cf. NASCIMENTO, 2008, p. 32.

⁵⁴ WILSON, 2005, p. 83.

⁵⁵ WILSON, 2005, p. 84.

⁵⁶ EFLAND, 1998, p. 3.

da nas escolas. Isto se explica considerando-se que a Arte Moderna, mais do que expressão e emoção é um novo conhecimento, uma nova epistemologia da Arte, envolvendo pesquisas, construções e materialidades outras. Enquanto na escola, a ênfase maior ou quase que exclusiva, se dá na expressão e no espontaneísmo.⁵⁷

A visão modernista da arte promoveu mudanças significativas na arte-educação, e a defasagem se deu pela ideia então corrente — e criticada por Wilson — de que “[...] as crianças nascem num estado alegremente ingênuo, e quando elas se dirigem para a arte, é de responsabilidade do professor cuidar para que elas não se contaminem pelas influências do passado. Nas escolas a arte deveria ser para as crianças um alimento natural, não uma instrução”.⁵⁸ Essa postura pedagógica enfraqueceu o ensino de arte, pois o crescimento artístico não viria da educação formal, e sim da espontaneidade; imagens produzidas pelas crianças passaram a ter importância, e o pensamento de que poderiam fazer arte fez surgir pesquisas na área da pedagogia e psicologia.⁵⁹ Desenhos feitos por crianças e arte de povos tribais passaram a influenciar a criação dos artistas modernos europeus como fonte de energia criativa.⁶⁰

Com efeito, isso pode ser mais bem entendido se consideramos uma terceira leitura de Wilson — de uma obra do início da segunda metade do século XIX: *L’atelier*, de Gustave Courbet. No texto visual, o artista, nos diz que a presença dos deuses da arte não tem mais importância: a criança passa a ser respeitada segundo sua capacidade de criar e as fases do seu desenvolvimento. Datada de 1854, essa prenuncia o que estava se instalando e viria a se fortalecer a seguir: o modernismo na arte e o espontaneísmo no ensino de arte.

⁵⁷ RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae Barbosa (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008b, p. 63–70.

⁵⁸ WILSON, 2005, p. 58.

⁵⁹ Cf. OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 59.

⁶⁰ LUCIE-SMITH, Edward. Arte Moderna: história da arte e crítica de arte. In: BARBOSA, 1989, p. 13–5.



FIGURA 1.
Gustave Courbet.
*The painter's
studio, real
allegory, resolving
a phase of seven
years in my artistic
life*, 1855.

Ao analisar a obra de Courbet (FIG. 1), Wilson diz que esse pintor

[...] apresenta um recorte da humanidade. À esquerda, Courbet, mostra o povo, a pobreza, a prosperidade e a miséria; ao centro vemos o próprio artista pintando enquanto um modelo e um garotinho observam; e à direita, amigos e colegas de Courbet do mundo artístico e literário, entre eles: Baudelaire e Champfleury. “Entre os vários significados existe uma alegoria sobre as fases do homem” (Hofmann, 1977).⁶¹ Há uma criança sendo amamentada pela mãe, e depois, dois garotinhos, o primeiro ao cavalete com o artista, parecendo ab-sorto pelo poder que possui ao criar visões de realidade a partir de simples pintura, e o segundo, desenhando aos pés do pensativo cavalheiro [...] é no mínimo auspicioso que nessa primeira grande produção dramática do modernismo, a criança tenha assumido o papel de artista, tenha sido colocada entre os artistas, e tenha recebido a mesma importância. Nesta pintura, uma visão radical sobre a criatividade das crianças entrara, se não no consciente, pelo menos no subconsciente da vanguarda artística.⁶²

⁶¹ HOFMANN, W. The painter's studio; its place in nineteenth-century art. In: CHU, Petra tem Doesschate (ed.). *Courbet in perspective*. New Jersey: Eaglewood Cliffs, Prentice-Hall, 1977, p. 110–20.

⁶² WILSON, 2005, p. 86.

Considero-me uma crítica do ensino de arte. E se eu fosse uma artista contemporânea a fim de me comunicar por meio de uma obra visual bidimensional (da mesma maneira com que fizeram os três artistas citados por Wilson), da forma como ocorre o ensino de arte na transição do moderno ao pós-moderno, sobretudo no Brasil, a partir de 1992 (quando me iniciei na docência de arte) até os dias atuais, o desenho em minha mente seria feito por meio de um “olhar político” e um “fazer com sucata”. Esses dois conceitos, apresentados na introdução desta tese, me inserem pessoalmente dentro desse desenho. Segundo Adir Ferreira:

A validade científica dos relatos pessoais de vivências como recurso metodológico ainda é alvo de crítica; tem-se a impressão de que a liberdade de escrita do autor e o formato narrativo construído por ele perturbam o pesquisador tradicional positivista, que menospreza os registros de quem fala da própria vida.⁶³

Esta tese que se faz por meio de uma pesquisa sociobiográfica calcada numa investigação qualitativa e orientada pelas influências da pós-modernidade revela o papel do investigador qualitativo como intérprete.

Os pós-modernistas defendem só ser possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva. Tal posição desafia a possibilidade de alcançar a verdade através do adequado, ou seja, científico uso da razão. Não é possível raciocinar ou conceptualizar para além da localização do eu num contexto histórico-social específico: desta forma esta perspectiva enfatiza a interpretação e a escrita como características centrais da investigação.⁶⁴

Sinto-me instigada a realizar uma releitura do quadro *The painter's studio, real allegory, resolving a plase of seven years in my artistic life*, de Gustave Courbet (1855), desenhando e pintando na mente tendo como tema *O ensino de arte na cidade de Uberlândia no processo de transição do ensino de arte moderno ao pós-moderno*. A pintura estaria sempre em movimento com as imagens se sobrepondo mutuamente e demonstrando situações de poder e hegemonia. Não seria o todo da imagem a ser “suplantado” por outra imagem, como no caso do cinema, para dar movimento; seriam fragmentos do todo da forma a “ir e vir” num movimento e numa mutação constantes, mostrando a efervescência do processo histórico. Os aspectos residuais incorporados e emergentes “fixa-

⁶³ FERREIRA, 2006, p. 21.

⁶⁴ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: editora Porto, 1994, p. 45.

dos” nas imagens, também, estariam num ir e vir. As “lutas de classe”,⁶⁵ assim como outras lutas, inclusive as simbólicas, estariam impregnadas em todo o espaço da obra.

Ocupando o lado esquerdo do espaço do quadro, em conflito, estariam as pessoas (inclusive artistas, professores, mestres, crianças e jovens) na sua diversidade: em meio a manifestações reivindicatórias, seja do Movimento Sem Terra, do Movimento Passe Livre, dos movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, seja do Vem pra Rua, da Marcha para Jesus e outros. Não dispensaria os “rolezinhos”,⁶⁶ as torcidas nos campos de futebol, os desfiles de moda, as pessoas nos parques públicos, as celas superlotadas, as igrejas (dos neopentecostais e dos carismáticos), os botecos, os indígenas acuados pela soja e as hidrelétricas, sem me esquecer do Congresso Nacional.

Ocupando o lado direito do espaço do quadro, as escolas — dentro delas, deuses, professores, alguns artistas, crianças e jovens (também em conflito) e alguns membros da comunidade, que adentravam ali vestindo camisetas indicativas de que faziam parte de algum projeto artístico/cultural com a marca de alguma empresa. Ao mesmo tempo e no mesmo espaço, licenciandos em Arte sonhadores estariam ali por meio de programas institucionais de âmbito federal, buscando formas mais plurais de atuar nas escolas e a humanização visual do espaço escolar. Se do lado de fora da escola impera a não tolerância à di-

⁶⁵ Ver nota de rodapé 40 na Introdução.

⁶⁶ Popularmente, “rolezinho” significa passear ou dar uma volta. A palavra tem sido usada para descrever reuniões de rapazes e moças, sobretudo da periferia, em *shopping centers*. Especialistas debateram o fenômeno do “rolezinho” no programa de Thaís Antônio, repórter de radiojornalismo da Empresa Brasil de Comunicação. Segundo Thaís, “[...] o chamado rolezinho começou em São Paulo, no fim do ano passado [2013]. Desde então, vários ocorreram, chegando a reunir milhares de pessoas. [...] Em 11 de janeiro de 2014 foi no shopping Itaquera, teve a participação de 6 mil jovens e terminou em confronto com a Polícia Militar. Daniel de Souza, o MC Danadinho, esteve presente. Ele disse que a origem do ‘rolezinho’ são os chamados encontros de admiradores, em que fãs dos cantores de funk iam aos *shoppings* para encontrar os ídolos. Sobre esse fenômeno, Aécio Amado, editor do programa de Thaís, relata: “De acordo com a professora da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Ivana Bentes, o fenômeno tem um forte caráter político [...] A simples existência de um jovem negro da periferia dentro de um *shopping center*, sendo rejeitado, sendo considerado um consumidor indesejado, já é um fato político, independentemente da intencionalidade”. Já no relato do professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, Fernando Menezes, “[...] o que está em jogo, nesse caso, é o direito de ir e vir e o direito à propriedade”. O professor da Universidade de Brasília Alexandre Bernardino discorda: “É claramente uma manifestação de preconceito em relação a um determinado grupamento social que se caracteriza por pobreza e por negritude, um grupo que se manifesta politicamente, no sentido mais amplo da palavra, e que não pode ter seu direito de manifestação e de ir e vir cerceado em um lugar público, porque o lugar é privado, mas é aberto ao público, então é público”. REPÓRTER do Radiojornalismo da EBC. Apresentação, Thaís Antonio; edição, Aécio Amado. Brasília, 16 jan. 2014, 22h54. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2014-01-16/especialistas-debatem-fenomeno-do-rolezinho>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

versidade — geradora de conflitos beirando a ações neofascistas —, isso acaba adentrando a escola por meio de uma parcela de alunos, professores e funcionários. Por isso, ao espaço escolar, no “vaivém” de sobreposição de imagens, nem todos os deuses teriam livre acesso; tudo dependeria da figura dos professores e da relação destes com três aspectos que são base de sua atuação: o histórico, o epistemológico e o pedagógico, que convivem de forma inevitável e conflitante.

O ponto de partida para compreender a convivência entre esses aspectos é sua relação com os paradigmas da modernidade e pós-modernidade, ou seja, com dois conjuntos conflitantes de ideias, sonhos e valores de base científica e cotidiana. Como a relação dos professores com esses paradigmas está em mutação constante, talvez deversem sumir e reaparecer na “tela” constantemente, e a cada aparição seus corpos assumiriam formas e significados simbólicos diversos, feito personagens de ficção. A Mística, personagem feminina dos filmes *X-Men*, da Marvel Comics,⁶⁷ talvez seja um exemplo pertinente para transmitir meu pensamento. Com seu poder de transmutação, ela tem habilidade de mudar as características físicas e se transformar em outra pessoa e até de mimetizar a voz.

Com relação aos aprendizes, ora estariam na sala de aula sentados em fila — prática herdada dos jesuítas —, ora assistindo a uma apresentação em *datashow* de trabalhos de artistas modernos, pois o professor, nesse seu momento, demonstraria como, na sua formação acadêmica, os movimentos que existiram antes do modernismo na arte foram quase apagados da memória para que este se instalasse. Se isso ocorreu na Europa, também ocorreu no Brasil — embora tardiamente —, onde fez mudar a postura dos professores de licenciatura em Artes Visuais. Isso acaba por ser transportado para a sala de

⁶⁷ Marvel Comics é uma editora de histórias em quadrinhos fundada nos Estados Unidos, no começo da década de 1930, por Martin Goodman. A primeira publicação aconteceria em 1939, com a revista *Marvel comics*, que mostrou ao público os personagens Tocha Humana e Namor. A segunda edição foi lançada no ano seguinte, com o nome de *Marvel mystery comics*. Nos anos 1940, Jack Kirby e Joe Simon deram origem ao primeiro herói patriota: o Capitão América. No fim da década de 1950 e início do decênio de 1960, foram responsáveis pela criação do Quarteto Fantástico. Ainda na mesma década, outros heróis foram criados, com destaque para o Homem-Aranha, de Stan Lee e Steve Ditko. Nos anos 1980, a Marvel Comics passou a investir em mídias diferentes, gerando desenhos animados de sucesso como *G. I. Joe*, *Transformers* e *Muppet Babies*. De tal modo, entraria na década de 1990 com um grande sucesso, consequência do aumento na venda de história em quadrinhos nos Estados Unidos. Em 1997, enfrentou uma crise financeira grave; mas foi reerguida e licenciou alguns dos heróis para estrelar filmes de sucesso, além de se firmar como a principal editora de histórias em quadrinho dos Estados Unidos. A empresa cresceu substancialmente com a parceria estabelecida com Hollywood. Em 2009, a Marvel Entertainment foi comprada pela Walt Disney Company. O catálogo da Marvel possui cerca de cinco mil personagens, incluindo Hulk, O Justiceiro, Demolidor, Thor, Homem de Ferro, Blade, Motoqueiro Fantasma e X-Men. Cf. THE MARVEL comics encyclopedia: the complete guide for the characters of the marvel universe. New York: DK Publishing, 2006; também <http://marvel.com>.

aula do nível básico, em que ecoam os modelos adotados nas universidades.⁶⁸ Em outras aparições, os aprendizes estariam em museus e galerias, realizando visitas monitoradas; também poderiam estar nas quadras das escolas realizando trabalhos extraclasse, talvez em extraturno. Além disso, haveria aparições em que aprendizes descalços e subnutridos comporiam turmas multisseriadas em verdadeiras escolas/casebres; poderiam estar ainda em uma espécie de cubículo passando por uma experiência de educação inclusiva. Essa última aparição merece mais atenção como experiência vivida por mim na condição de professora de Arte da rede municipal da cidade de Uberlândia.⁶⁹

De repente, outra cena surgiria no espaço do quadro. Numa grande escola de periferia de uma cidade no interior de Minas Gerais, um aluno pequeno que tinha o hábito de morder a si postava-se de pé segurando um cesto de metal e ameaçando jogá-lo na cabeça da professora de Arte, ali sentada. Os discentes gritavam e jogavam papéis uns nos outros. Uma menina chorava. A sala de aula era “inclusiva” — fazia-se a inclusão afastando-se os “alunos-problema” dos outros alunos. Ali, concentravam-se todos que deveriam ser incluídos. A maioria tinha problemas de aprendizagem por motivos diversos e não averiguados a fundo, nem pela escola nem pelas famílias. Menos a menina que não tinha duas pernas e chorava. Ela não chorava por não ter as pernas, mas porque não tinha problemas de aprendizagem: era organizada, meiga, querida pela família, não suportava o barulho e gostaria de sair correndo dali, talvez de mãos dadas com a sua professora. Mas ela não tinha pernas e a professora não

⁶⁸ Conforme pesquisa sociobiográfica escrita em 2007 ao tratar da minha formação no curso de licenciatura em Artes Visuais, “[...] nas imagens adotadas pelos docentes como referência para desencadear o processo criativo nos discentes, eram considerados, sobretudo, os traços formais da obra; o contexto histórico e social do artista envolvido era visto superficialmente. Noutros termos, a arte era distanciada da cultura que a envolvia. [...] Desconsiderava-se, também, o contexto cultural dos alunos, vindos de grandes e pequenos centros urbanos, além dos que provinham da zona rural [...] Recordo-me que, na primeira fase da licenciatura (1980–1982), predominava a visão modernista com ênfase na expressão e, na segunda, a visão modernista com ênfase na abstração. Sobretudo na segunda fase, (1993–1997), era quase proibido figurar; eram valorizados os trabalhos que enfatizavam mais a cor, e menos a forma — se insistisse em aparecer, esta poderia fazê-lo de maneira sutil, partindo para a abstração propriamente dita”. Cf. SÁ, 2007, p. 37.

⁶⁹ Estou considerando aqui a defesa que o pesquisador Adir Ferreira faz das sociobiografias: “Desde que se escapasse do viés psicológico da vaidade intelectual de uma avaliação irrealista de sua história de vida e de suas capacidades pessoais, as condições e os sentidos dados pelo pesquisador a si mesmo como sujeito de análise poderiam ser úteis para leitores que se identificassem com o relato crítico e contextualizado da pesquisa. Penso, em especial, nos relatos reflexivos sobre as agruras e as satisfações da carreira profissional dos educadores que poderiam servir àqueles que compartilham do mesmo campo de trabalho, com as afetações psicológicas, existenciais e sociais decorrentes [...] Para isso, entretanto, deveria estar claramente colocado e assumido pelos autores o enquadramento social narrativo desses estudos de carreiras e de histórias de vida em instituições conhecidas: eles acabam sendo os representantes, os testemunhos de sua geração, do seu contexto institucional, dos papéis e do status atribuídos socialmente. São, nessa perspectiva, narrativas sociais e não relatos íntimos”. Cf. FERREIRA, 2006, p. 23.

tinha coragem de romper com a sua profissão e sair correndo daquele lugar. Talvez o que acontecesse com a professora fosse o contrário de falta de coragem, mas o excesso de coragem em conviver com situações tão desafiadoras, mesmo que adoecesse com isso.

Durante todo o ano letivo, uma vez na semana, aconteciam aulas de 50 minutos de horror. A professora retirava a aluna de sua cadeira de rodas ou do colo da mãe no andar térreo e levava a menina nos seus braços até a sala no primeiro andar. Era uma sala pequena, sem janelas. Havia uma abertura no alto, à esquerda. Foi planejada para ser depósito, daí que os alunos ocupavam todo o espaço. Ela punha a aluna em uma cadeira, passava um cinto de couro em seu encosto e no corpo da menina para que ela não perdesse o equilíbrio e caísse; e ficava ali, no fundo da sala, acuada e espremida, esperando que os alunos entrassem. Não tinha como sair daquele lugar superlotado. Em certo dia, ela iria exhibir parte de um filme para os alunos, que deviam se deslocar para a sala de vídeo — também improvisada. Ela pediu que se afastassem, pegou a menina sem pernas nos braços e saiu primeiro. Eles deviam sair depois dela, que os conduziria. De fato, foram atrás, mas como num estouro de boiada. A professora caiu, sobre aluna e se apoiou sobre seus cotovelos para não esmagá-la. A aluna estava em pânico. A professora segurava aquele tronco e afagava a menina. Não havia ninguém para acudi-las. Só havia o afeto mútuo. Choraram juntas.

Com raras exceções, artistas tendem a penetrar no currículo escolar só por meio da projeção de seus trabalhos; de preferência, os mortos e sacralizados pela história da arte. De maneira eventual, são apresentados contemporâneos, assim como artistas que, no processo da “tradição seletiva” dos pesquisadores acadêmicos e críticos de arte, são tidos como populares. Mesmo que eventualmente, mesmo que reduzido e mesmo que seja mais para cumprir a lei (11.645/2008),⁷⁰ a arte indígena teve garantido seu espaço. Mas haveria quem, mais consciente, entendesse que a arte indígena não pode ser desassociada dos conflitos promovidos pelo Vil Metal como a questão da terra. Em raras situações, congadeiros (que são muitos em Uberlândia) entram na escola de “corpo e alma”, e não só por meio de reproduções fotográficas num esforço docente de

⁷⁰ A lei 11.645, aprovada e sancionada em março de 2008, refere-se à obrigatoriedade da inclusão, no currículo do sistema educacional, o estudo e a valorização da cultura indígena, medida que vale para todos os graus de ensino. De acordo com a nova lei, todas as disciplinas, em especial a arte-educação, a literatura e a história, devem incorporar a contribuição dos indígenas à cultura brasileira. Cf. <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9403&option=com_content&task=view>. Acesso em 15 ago. 2015.

cumprir a lei 10.639/2003.⁷¹ Enquanto isso, neopentecostais radicais — alunos e professores —, com suas Bíblias nas mãos, “metralham” não só as nossas senhoras, mas também as iemanjás. Quando em sala de aula, os deuses estariam assistindo à produção dos artistas apresentados em *datashow*, pensando em maneiras de inspirar os professores e seus aprendizes por meio dos seus métodos de ensino que avançariam para o fazer artístico. Muitos alunos portariam telefones celulares, acessando disfarçadamente *websites* como Facebook e WhatsApp. Do lado esquerdo da tela, no meio da multidão, fora da escola, algumas pessoas estariam como os alunos: com “cara” de depósito de informações não decodificadas trazidas pelo mundo virtual.

Se nesse vaivém fossem representadas visualmente as experiências na educação em arte que ocorreram na Escola Municipal Olhos D’água nos anos em que lá atuei (1992–2001), quase tudo o que foi descrito acima se manteria: o *datashow* seria substituído por projetor de *slides*, retroprojetor ou imagens no papel; o mundo virtual dos computadores — inclusive dos “telefones-computadores” — não existiria. Porém, como num buraco negro, a imagem se abriria.

A complexidade em retratar meu pensamento ao leitor e a impotência frente a isso me levam a recorrer às “imagens em constelação”: fotografias que tratam do ensino de arte na Escola Municipal Olhos D’água que, ora consteladas, podem nos levar a vários tipos de associação.⁷² Embora não muito representativas e tecnicamente pouco elaboradas, têm registros fotográficos

⁷¹ A lei 10.639/2003 acrescentou, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O mesmo artigo determina que tais conteúdos devem ser ministrados no currículo escolar, sobretudo nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9403&option=com_content&task=view>. Acesso em: 15 ago. 2015.

⁷² Essa proposta se relaciona com uma experiência que tive em visita à 30ª Bienal de Arte de São Paulo, sob curadoria do venezuelano Luis Pérez-Oramas. Ao visitar o *website* dessa Bienal, este propunha algo inovador e interativo a seus visitantes virtuais: o diálogo entre as obras. O texto de apresentação tinha esta explicação: “Constelações são conjuntos de estrelas próximas umas às outras. Foram criadas por astrônomos que, ao observar o céu noturno, perceberam que, traçando linhas imaginárias entre as estrelas, criavam os mais variados desenhos. O que você vê quando olha para o céu em uma noite estrelada? [...] Que outras coisas podemos agrupar? Na 30ª Bienal — A iminência das poéticas, a curadoria pensou em constelações, nas quais as obras de artistas se relacionam de alguma maneira. Sua disposição no espaço, a proximidade ou distância entre as obras nos ajudam a perceber novos aspectos dos trabalhos, suas semelhanças ou diferenças. Existem tantas formas de juntar artistas quanto de fazer desenhos com as estrelas. Que tal criar a sua própria constelação com obras de artista da 30ª Bienal — A iminência das poéticas? Você está convidado a criar sua própria constelação, publicá-la em mídias sociais, mostrar a seus amigos e descobrir constelações criadas por muitas outras pessoas”. Cf. BIENAL de Arte de São Paulo. 30ª. *A iminência das poéticas?* Disponível em: <www.30bienal.org.br>.

feitos, a maioria por mim, o que justifica minha ausência nas imagens em meio às pessoas. Para os dias de hoje, repleto de imagens, são poucos os registros; mas, considerando-se que não havia máquinas fotográficas digitais, essa prática exigia recursos financeiros incompatíveis com o salário de uma professora.

O buraco negro se abriria no espaço da tela e daria lugar a um novo ambiente cheio de materiais comuns (papéis e tintas, pincéis e colas) residuais ou naturais (palhas e sementes, fibras vegetais e tocos de madeira, penas e retalhos de tecidos, argila e carvão, latas), crianças e adolescentes agrupados de maneira espontânea, por algum tipo de afinidade. Alguns desenhavam sentados em mesas; outros, no chão. Alguns costuravam, outros faziam arapucas. Crianças se escondiam em caixas de papelão, enquanto outras se deliciavam sentadas em torno de uma bacia cheia de jabuticaba, talvez amparadas pelos deuses nativos. Havia quem, conforme o que fosse a práticas, saía da sala de aula para a área externa da escola, a exemplo de um menino que gostava de fazer fogo imitando o homem pré-histórico. Nas paredes, imagens de artistas consagrados pela história da arte de séculos variados, até os exemplares da arte rupestre. No meio das imagens pregadas na parede, trabalhos de alunos. Alguns, inclusive a professora, apresentavam uma expressão de quem passava por uma “experiência intensa”. Ela circulava entre os grupos e os deuses da arte transitavam por ali, livremente e encantados. Observavam e enviavam inspirações. O deus Sem Nome emitia energias híbridas. Um garoto vestido com um macacão jeans e uma camisa azul clarinho, com seu tope-tinho bem feito (provavelmente por ele mesmo), com certeza estava passando por uma “experiência intensa”, manipulando bambus, latas, arames e penas: o garoto retratado é Daniel Francisco de Souza, que futuramente, vinte anos mais tarde, se tornaria um artista, professor e tatuador e artista estudado nesta tese.

Os deuses da arte estariam transitando livremente, não só dentro da escola, mas também do lado de fora da escola, entre as pessoas da comunidade. E ali participavam das festas populares e de outras manifestações culturais emergentes. Depois retornavam a escola e nos inspiravam. Enfurecido e esbravejando estaria o Vil Metal — pela presença em movimento dos deuses e principalmente do deus Sem Nome que com sua avidez por uma transversalidade cultural, se fazia assessorar por uma legião de astutos sacis Pererê.

Tudo o que se viu passar no meio escolar, por meio dessa narrativa convive, com rastros históricos deixados desde a colonização. No Brasil o *ensino formal de arte*, foi implantado no início do século XIX, a partir de 1816 com a

vinda da Missão Francesa. Vários pesquisadores⁷³ da arte e seu ensino comungam da ideia de que os artistas franceses que vieram para cá, a fim de implantar este ensino, impuseram valores neoclássicos tais como, o desenho, a cópia fiel e o uso de modelos europeus ao Barroco e Rococó⁷⁴, por aqui já existente.

Mais que rastros deixados pela Missão Francesa no ensino de arte no Brasil, muito do passado do jesuitismo que se instalou no início do século XVI — “[...] respaldado por Portugal, que reforçava a centralização do poder imperial e papal”⁷⁵ — ainda demarca o presente no ensino de arte. Como herança, conforme afirmou Nascimento, o jesuitismo deixou a ideia de arte como algo dispensável ao currículo; ou seja, priorizaram-se as “artes literárias”, vistas como matriz de “um raciocínio reto”.⁷⁶ Como esclarece esse autor,

O presente está repleto de suposições do jesuitismo, algumas delas infiltradas nos fundamentos da instituição escolar, com implicações nos modos de ver, dizer e fazer de diversas áreas do conhecimento. São destacadas, mencionando as mais evidentes a hierarquia entre quem ensina e quem aprende; os saberes dissociados da vida; as aulas em espaço fechado; a classificação entre cultos e ignorantes; as penalizações e moralização dos educandos. Tais suposições, antes controvertidas, agora são tidas como “naturais” e consensuais. Estão incrustadas no modo de ver, dizer e agir do sistema educacional. Exemplificam o quanto o passado contribui para que o presente seja o que é.⁷⁷

Isso acontecia nos confinamentos dentro das missões jesuíticas oficializadas em 1602 e implantadas entre 1609 e 1786. Com base na configuração

⁷³ Cf. SCHWARCZ, Lília Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002; BARBOSA, 1978; BARATA, Mario. Século XIX: transição e início do século XX. In: ZANINI, Walter. *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983; e outros.

⁷⁴ O barroco floresceu entre o fim do século XVI e meados do século XVIII, na Europa. Foi introduzido no Brasil pelos jesuítas, no fim do século XVI, início do século XVII. Nesse momento, é um movimento de catequização. A partir do século XVII, o barroco passa a se expandir, e seu desenvolvimento pleno ocorre no século XVIII, para se estender às duas primeiras décadas do século XIX. Como estilo, constitui um amálgama de tendências barrocas, portuguesas e francesas, italianas e espanholas. Tal mistura é acentuada nas oficinas laicas, multiplicadas no decorrer do século, em que mestres portugueses se unem aos filhos de europeus nascidos no Brasil e seus descendentes caboclos e mulatos para realizar obras das mais representativas. O amálgama de elementos populares e eruditos produzido nas confrarias artesanais ajuda a rejuvenescer estilos entre nós, ressuscitando, por exemplo, formas do gótico tardio alemão na obra de Aleijadinho (1730–1814). O movimento atinge o auge artístico em 1760, sobretudo com a variação rococó do barroco mineiro. Cf. OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. *Rococó religioso no Brasil e seus antecedentes europeus*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003; BAZIN, Germain. *O Aleijadinho e a escultura barroca no Brasil*. Tradução Mariza Murray. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Record, 1963.

⁷⁵ NASCIMENTO, 2008, p. 32.

⁷⁶ NASCIMENTO, 2008, p. 28.

⁷⁷ NASCIMENTO, 2008, p. 28.

dos estados administrativos modernos e da reforma protestante, o jesuitismo que surgiu no renascimento tinha como alvo a conversão dos indígenas. Com a pedagogização dos conhecimentos calcada na “tradição seletiva” – ou seja, numa “[...] versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativo no processo de definição e identificação social e cultural”⁷⁸ — foi se institucionalizando na educação uma espécie de “barbárie civilizada” — diriam Löwy e Bensaid. Em suas palavras,

As duas grandes guerras mundiais do século XX podem atestar o lado perverso, irracional, do “processo civilizador”, e da manipulação estatal da violência manifestada em toda sua terrível potência, impossível mesmo de ser comparada aos mais agressivos dos combatentes das tribos primitivas das grandes migrações da história da sociedade humana. A própria história moderna pode ser interpretada como uma sucessão de atos desse gênero — o massacre dos indígenas das Américas, o tráfico negreiro, as guerras coloniais. Trata-se de uma barbárie “civilizada”, isto é, conduzida pelos impérios coloniais economicamente mais avançados, o que constitui ao mesmo tempo uma ruptura com a herança humanista e universalista dos iluministas.⁷⁹

Tal barbárie chegou aqui antes do jesuitismo ou da Missão Francesa; ou seja, chegou no início da colonização, com a prática de esmagar as culturas e a arte indígena daqui. Mas se consolidou institucionalmente na educação com a catequese, que se sobrepôs a qualquer outra ordenação do saber dos indígenas.

Quando falo de cosmogonias e rituais mitológicos refiro-me a uma outra ordenação do saber, articulada antes da chegada dos colonizadores, de tessitura milenar, cujas analogias estavam fundadas em uma visão auto-reflexiva na própria cultura e alimentada pela tradição e pelo parentesco. Tratava-se de um conjunto de saberes que estabelecia um outro tipo de relação, distinta da européia, envolvendo a realidade cultural e a fantasia, ancorada nos mitos e nos saberes transmitidos pelos antepassados.⁸⁰

Por isso, podemos afirmar que, mesmo antes do jesuitismo e da Missão Francesa, Mercúrio, Minerva e Baco pisaram em solo brasileiro, trazidos nas

⁷⁸ WILLIAMS, 1979, p.118.

⁷⁹ LÖWY, M.; BENSaid, D. *Marxismo, modernidade e utopia*. São Paulo: Yama, 2000, p. 47.

⁸⁰ NASCIMENTO, 2008, p. 29.

embarcações dos desbravadores, isto é, pelos “artistas viajantes”.⁸¹ Conforme Ana Maria Beluzzo,

De uma maneira geral, as primeiras imagens das terras brasileiras correspondem a dois impulsos. De um lado, a projeção sobre o desconhecido, os símbolos e mitos, os contos maravilhosos e as fábulas. De outro, a observação direta e o cálculo, que proporcionam descrições geográficas na forma cartográfica, de cartas náuticas a roteiros de conquista, pelos quais se definem domínios e limites entre terra e mar, e nas quais a representação é um meio de orientar a ação. De um lado, a construção simbólica mais vaga. De outro, a precisão do desenho que defende o navegador da geografia fantástica. Contudo, forma poética e ação política sempre estão combinadas nesse amálgama, que é a imagem.⁸²

Os efeitos da colonização vêm sendo presenciados pelos três deuses desde o início. Eles que aqui estiveram, de início, na condição de acompanhantes dos artistas, não só presenciaram, mas também colaboraram, cada qual a sua maneira, para o jesuitismo, que andava lado a lado com uma força que no século XIX se transformaria no deus Vil Metal. Conforme diz Nascimento, “[...] o jesuitismo teve respaldo de Portugal porque, além dos interesses mercantilistas, promovia a cultura lusa. Reforçava a centralização do poder imperial e papal, o uso da força e da escravidão, a estratificação e hierarquização das classes”.⁸³

⁸¹ Numerosos “artistas viajantes”, com ou sem visibilidade no mundo da história da arte, estiveram no Brasil. Cito alguns. Segundo Miguel Luiz Ambrizzi, em 1555 estabeleceu-se uma colônia francesa, na qual foram inseridos os geógrafos André de Thevet e Jean de Lery, que produziram obras geográficas. Em 1630, dois artistas holandeses, Albert Eckhout e George Marcgraff, estiveram em Pernambuco produzindo trabalhos plásticos. Entre 1783 e 1792, dois ilustradores, José Joaquim Codina e José Joaquim Freire, com o naturalista brasileiro Alexandre Rodrigues Ferreira, realizaram a Viagem Filosófica do Amazonas — Cf. AMBRIZZI, Miguel Luiz. O olhar distante e o próximo — a produção dos artistas-viajantes. *19&20*, Rio de Janeiro, v. VI, n. 1, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/artistas/viajantes_mla2.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015. Conforme Cláudia Valadão Mattos, na história da arte, “[...] o conceito de ‘viajante’ é aplicado apenas àqueles artistas que se aventuraram por lugares distantes, localizados para além das fronteiras da própria Europa e que tal conceito carrega muitos problemas. Com base nessa autora, cito dois: um seria “[...] a não preocupação com o fato das imagens criadas por eles terem sido negociadas em um contexto específico [...] em sua maior parte, elas foram encomendadas e não espelham diretamente, ou unicamente o projeto do artista”. O segundo problema seria “o discurso sobre os “viajantes” que desvia ainda o pesquisador da necessidade de compreender a inserção real de cada um desses artistas, compreender as negociações e os intercâmbios próprios a tais viagens”. Cf. MATTOS, Cláudia Valadão. Artistas viajantes nas fronteiras da história da arte. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE — IFCH/UNICAMP, 3., Campinas, 2007, p. 415. Ainda assim, mantenho a denominação artistas viajantes. Suas obras não estão no foco deste estudo, mas convém afirmar a vinculação de sua produção com o projeto de ocupação estética dos colonizadores europeus.

⁸² BELLUZZO, Ana Maria. A propósito do Brasil dos viajantes. *Revista USP*, São Paulo, ano 30, v. 8, n. 19, jun./ago. 1996, p. 15. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/30/01-beluzzo.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

⁸³ NASCIMENTO, 2008, p. 32.

Os nativos que agiam sob a proteção ou auspícios de outros deuses faziam decantar outros conteúdos históricos na criação das formas, até a ruptura trazida pelos jesuítas por meio do ensino de artes e ofícios. Desde então, as artes eram produzidas segundo modelos europeus com a temática católica.

Os heróis míticos passaram a se contrastar e se mesclar com os heróis da arte de versão ocidental. Os deuses inventados na relação com a natureza passaram a se confrontar com o Deus Trino criador da natureza; as narrativas míticas, derivadas da tradição étnica foram progressivamente, sendo substituídas por relatos bíblicos e pela tradição ocidental.⁸⁴

Havia um plano dirigido à infância pobre e indígena. Elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega em meio a crianças nessa condição, privilegiavam-se filhos de caciques e deles se recolhiam informações para concretizar o projeto catequético em tupi.⁸⁵ A forma perversa do conhecimento-regulação se evidencia em leituras como as de Nascimento:

Afastava-se os meninos indígenas do convívio com a cultura nativa, com a finalidade de desarticulá-los culturalmente e de transfigurá-los subjetivamente. O ensino ocorria em instituições oficiais, especialmente concebidas para essa finalidade. [...] a eficiência era comprovada quando os meninos repudiavam e delatavam os costumes dos pais, além de se dedicarem a ofícios.⁸⁶

Dominar habilidades múltiplas para garantir uma produção artística de acordo com a temática católica e com modelos europeus impostos pelos jesuítas era o que vislumbravam saber os mestres jesuítas e aprendizes inspirados por Mercúrio, Minerva e Baco. Embora fossem submetidos aos modelos europeus, os deuses nativos reagiram à imposição cultural. “Os índios, na qualidade de hábeis pintores e escultores, apropriaram-se das técnicas européias para, também, representarem, sutilmente, seus valores e tradições”.⁸⁷ Pode-se dizer que uma espécie de “antropofagia cultural” já vinha acontecendo no Brasil, nos “po-

⁸⁴ NASCIMENTO, 2008, p. 36.

⁸⁵ Segundo Nascimento, no ensino do jesuitismo as infâncias foram hierarquizadas. Tratava-se de um ensino estratificado, que forjava estudantes de acordo com a condição social e econômica. As infâncias pobres eram projetadas para atender à manufatura; a infância de classe média serviria à manutenção da ordem social; a infância do príncipe, para administrar e usufruir as riquezas. Para cada protótipo de infância, o jesuitismo projetava programas, disciplinas e conteúdo específicos. A atividade de ensino implicava recorrer ao confinamento para impor e criar disciplina. Cf. NASCIMENTO, 2008, p. 46.

⁸⁶ NASCIMENTO, 2008, p. 46.

⁸⁷ NASCIMENTO, 2008, p. 43.

rões”, fora dos circuitos oficiais das missões e, depois, da academia. Mesmo que tentassem colocar Mercúrio, Minerva e Baco em compartimentos separados, esqueceram-se de que, na calada da noite, transitavam ao bel-prazer; e nesse ir e vir acabavam se encontrando com outros deuses da metafísica nativa. Esqueceram-se do conceito de totalidade e do exercício da hegemonia presentes nessas relações metafísicas. Foi assim que Mercúrio, Minerva e Baco descobriram que os indígenas e os africanos, que também viviam transitando “pra-lá-e-pra-cá”, pensavam na arte de outra maneira. Uma transformação considerável ocorreu no ensino de artes e ofícios em Minas Gerais, no século XVIII, com a ascensão dos artistas leigos — a maioria mestiça. Os pais passaram a ser os mestres dos filhos. A produção artística baseada nos modelos europeus foi, aos poucos, substituída por padrões variados. Mantinha-se a temática religiosa, mas os estilos pessoais foram surgindo, em meio a número cada vez maior de artistas qualificados.⁸⁸

Foi isto que a Missão Francesa encontrou quando chegou aqui em 1816: um barroco florescente. Não era mais aquele barroco importado de Portugal. Havia sido modificado por artistas e artífices brasileiros. Organizado por Joachim Lebreton e formado por artistas neoclássicos como Jean Baptiste Debret e Nicolas Antoine Taunay, além dos escultores Auguste Marie Taunav, Marc e Zéphirin Ferrez e do arquiteto Grandjean de Montigny, segundo Barbosa, o grupo interveio na mudança do paradigma estético do Brasil. “O barroco passou a ser a coisa para o povo enquanto as elites se aliaram ao neoclassicismo. [...] Instalou-se aqui um preconceito de classe baseado na categorização estética”.⁸⁹ No processo de implantação do ensino formal de arte no Brasil, mesmo que com objetivos diferentes daqueles do jesuitismo, a “tradição seletiva” se sobrepôs aos interesses do povo. Nas escolas de arte, seja a serviço da invenção industrial ou das “belas artes”, não se ensinava a “ser barroco”, mas se ensinava a “ser neoclássico”, retomando os ideais greco-romanos e renascentistas.

Essa ideia adentrou o século XX, pois — conforme aponta Nestor Canclini — o Brasil passava por um novo tempo: o da implementação do “modernismo sem modernização”; ou seja, “[...] o modernismo que propicia a renovação das idéias, mas com uma modernização de baixa eficácia nos processos sociais”.⁹⁰ Para esse autor, tudo isso representa uma modernização com expansão restrita ao mercado e uma democratização para minorias abastadas. Noutros termos, as classes dominantes, que não representam a maioria da população, são quem

⁸⁸ NASCIMENTO, 2008, p. 45–6.

⁸⁹ BARBOSA, 1998, p. 31.

⁹⁰ CANCLINI, 2000, p. 69.

se beneficiou desse desajuste na manutenção da sua hegemonia que ocorreu, também, através das imagens adotadas por escolas e museus⁹¹ — pela “tradição seletiva”. Ainda segundo Canclini, isso aconteceu na cultura visual mediante três operações frente a cada transformação modernizadora:

1) espiritualizar a produção cultural sob o aspecto de “criação” artística, com a consequente divisão entre arte e artesanato; 2) congelar a circulação dos bens simbólicos em coleções, concentrando-os em museus, palácios e outros centros exclusivos; 3) propor como única forma legítima de consumo desses bens essa modalidade também espiritualizada, hierática, de recepção que consiste em contemplá-los.⁹²

Foram vários os movimentos culturais e artísticos ligados ao modernismo que ocorreram no início do século XX. Oriundos desses movimentos, alguns modernistas acabaram promovendo mudanças no ensino de arte.⁹³ Conforme afirmou Canclini, “[...] os modernismos beberam em fontes duplas e antagônicas: de um lado, a informação internacional, sobretudo francesa; de outro, ‘um nativismo que se evidenciaria na inspiração e busca de nossas raízes’”.⁹⁴ Canclini revela que, antes, também ele concordava com historiadores da arte para os quais os movimentos inovadores com relação às vanguardas, “transplantes” ou “enxertos”, eram desvinculados da nossa realidade. Depois de entrar em vários desacordos, esse pensamento foi substituído por uma visão mais complexa da modernidade latino-americana. Mantendo-se a ideia de que o modernismo não é a expressão da modernização socioeconômica, esse autor apresenta uma nova visão: a de que somos culturalmente híbridos, e não enxertos ou transplantes.⁹⁵

Com outro enfoque, Barbosa diz que, no modernismo, a relação entre colonizado e colonizador ainda é um enigma difícil de ser decifrado; e essa dificuldade — que, diz essa autora, perturba-nos desde a missão Francesa — é uma “[...] perturbação da consciência colonizada, derivada da confusão de pa-

⁹¹ Cf. MARQUES, Mara Rúbia. Políticas públicas e práticas escolares nos programas de formação docente. In: CICILLINI, Graça A., NOGUEIRA, Sandra V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu, 2002.

⁹² CANCLINI, 2000, p. 69.

⁹³ Segundo Barbosa, “[...] o modernismo no ensino de arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey”. No Brasil, “[...] suas idéias chegaram através do educador Anísio Teixeira que foi o modernizador da educação no Brasil e principal personagem da Escola Nova”. Cf. BARBOSA, 2008a, p. 1.

⁹⁴ CANCLINI, 2000, p. 79.

⁹⁵ CANCLINI, 2000, p. 70.

péis: colonizado *versus* colonizador”.⁹⁶ Ela nos esclarece como o modernismo inclui em sua configuração a mesma problemática:

O projeto do modernismo europeu foi intensamente baseado nas culturas colonizadas ou primitivas. Por sua vez, essas culturas, para se renovarem socorreram-se do modernismo europeu, dos valores renovados das metrópoles que incluíam interpretações feitas pelos colonizadores acerca deles, o colonizado, o outro da história. Na verdade, importamos nossos próprios valores distorcidos pelo colonizador. Entretanto, no Brasil, a voz precursora de Oswald de Andrade conclamava pela atitude, defendida depois pelos pós-colonialistas como Albert Memmi e Paulo Freire, de lutar por um lugar na história, embora se tratasse de uma história escrita pela Europa e de um lugar designado, nominado pelo próprio colonizador. [...] O cubano Roberto Retamar, na década de 1970 atualizou o conceito de antropofagia de Oswald de Andrade. Canibalizando-o, tornando-o pós-colonial na teoria e contra discursivo na prática. Deglute, desconstrói e reorganiza as influências européias e dos Estados Unidos. Nem mais a dependência cultural, nem mais a busca inalcançável da originalidade modernista, mas adequação e elaboração em diálogo crítico com os países centrais. O contra-ataque ao neocolonialismo sugere, no limiar do século XXI, operações mais complexas do que a sedutora ideia modernista do canibalismo/antropofagia.⁹⁷

O modernismo na arte enfatizou a visão pessoal, a emoção e a busca do novo, apresentando-se como novo conhecimento, ao mesmo tempo em que a identidade infantil seria intensamente discutida com a descoberta da criança como ser autônomo pela pedagogia e pela psicologia na Europa e nos Estados Unidos. Conforme Dulce Osinski, “[...] o descompasso entre os estudos realizados sobre a psicologia infantil e o ensino vigente suscitou discussões a respeito da necessidade de uma educação mais criativa que viria influenciar a tendência pedagógica para o ensino da arte que foi disseminado”.⁹⁸ Creio que Baco foi chamado a assumir um posto de destaque, pois sua presença divina sugere a *agitação e inspiração criativa e inventiva*.

Ao Brasil, essas inovações chegam nos anos de 1920 e 1930 e foram incorporadas pelas primeiras escolas especializadas em arte com atividades extracurriculares que não abrangiam o ensino generalizado.⁹⁹ “[...] a arte para

⁹⁶ BARBOSA, 1998, p. 32.

⁹⁷ BARBOSA, 1998, p. 32

⁹⁸ OSINSKI, 2001, p. 59.

⁹⁹ “É no fim da década de 1920 e início da década de 1930, que encontramos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. [...] Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte [...] e lá as crianças e adolescentes

criança deixou de ser vista por muitos como uma preparação do intelecto ou uma preparação moral, para ser encarada também como a liberação de fatores emocionais e a expressão de experiências”.¹⁰⁰ As crianças passaram a ter uma atenção especial com relação a outras formas de comunicação e expressão além da escrita. Ao mesmo tempo, problemas surgiram, visto que essas inovações trouxeram modelos para a educação concentrados na “livre expressão”. Conforme tendência mundial, o ensino aqui “[...] se afastou propositadamente do contexto histórico [...]”,¹⁰¹ “[...] espelhado na crença modernista, de que nas escolas para as crianças, a arte deveria ser um alimento natural, não uma instrução”.¹⁰²

Contudo, a visão da “livre expressão” foi deturpada, o que levou, de forma irrefletida, à sala de aula a atividade docente sustentada no *laissez-faire* e afastou Mercúrio, Minerva e até Baco. Há de considerar que a “livre expressão” respaldada por pesquisas no âmbito da pedagogia e da psicologia acolhe a criança e enaltece a agitação e inspiração criativa e inventiva, enquanto o *laissez-faire* se sustenta no descompromisso e abandono. Os deuses nativos e o deus Sem Nome — creio —, fora dos espaços institucionais, atuavam — como ainda atuam — nas bordas, inspirando a todos, adultos e crianças, nos quintais e nos parques infantis, nos botecos e nas performances populares profanas e religiosas.

No Brasil, a modernização do Estado se dá de acordo com o receituário capitalista¹⁰³ e em duas fases históricas. A primeira — o Estado do Bem-estar Social ou Estado propalado por Keynes, também chamado de primeira modernização ou momento da contratualização social — vai do decênio de 1940 ao de 1960 e tem como essência o caráter nacionalista sustentado pelo discurso da

das escolas públicas podiam estudar arte gratuitamente. [...] Os modernistas paulistas, Mario de Andrade e Anita Malfatti também se detiveram de perto sobre o problema das crianças e adolescentes: Anita como professora na Escola Mackenzie e em seu próprio atelier, e Mário de Andrade como chefe do departamento de cultura criando os parques e Bibliotecas Infantis”. Cf. BARBOSA, Ana Mae. Mario de Andrade e a arte-educação. In: BARBOSA, 1998; cf. também BARBOSA, 2008a.

¹⁰⁰ DUARTE, 1981, p. 114.

¹⁰¹ LUCIE-SMITH, Edward. Arte moderna: história da arte e crítica de arte. In: BARBOSA, 1989, p. 13.

¹⁰² WILSON, 2005, p. 58.

¹⁰³ Conforme Ricardo Antunes, o capitalismo respaldado no liberalismo clássico, que já não incluía a escravidão e esteve presente nas colônias inglesas e na América, evolui para o capitalismo espelhado nas teorias da administração de Ford e Taylor. Calcado nas ideias da socialdemocracia, surgiu nos EUA e na Inglaterra. Pode ser entendido como expressão do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que dominaram a indústria capitalista em boa parte do século XX, caracterizado pela produção em série fordista com o cronômetro taylorista. Por volta de 1940, o fordismo/taylorismo se expande para outros países, com a proposta de modernizar o Estado, e encontra momento propício para sua implantação e difusão após a Segunda Guerra Mundial. ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

socialdemocracia.¹⁰⁴ Também cria mecanismos de controle e direção do processo produtivo, exercendo um domínio tanto do produto desse processo como da força de trabalho.¹⁰⁵ A segunda ocorre dos anos 1970 à década de 1990, quando a educação serve às exigências das tecnologias com os processos de industrialização sob influência dos Estados Unidos.¹⁰⁶

Os reflexos dessas mudanças no âmbito da educação se evidenciam. Na década de 1960, adotou-se um modelo de desenvolvimento de maior abertura de nossas portas ao capital estrangeiro, permitindo uma invasão cultural dos Estados Unidos que influencia a educação no Brasil. Em 1966, na ditadura que se iniciou com o golpe militar de 1964, é implantado outro modelo capitalista de educação: a firmação do acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) para aperfeiçoar o sistema industrial. O acordo de 1966 é consolidado pela lei 5.692/71, que transforma a educação em vários aspectos, inclusive quanto a tornar obrigatória a Educação Artística no então primeiro e segundo graus.¹⁰⁷

No campo da educação artística, o desenho geométrico divide espaço com o *laissez faire*. Este, que era a base epistemológica da maioria dos professores, permaneceu no imaginário das futuras gerações, assumindo outras roupagens permeadas pelos reflexos da ditadura, pois “[...] o sistema de poder que passou a dominar o país em 1964 se propôs a eliminar ou controlar o espírito crítico, inerente a toda atividade intelectual, jornalística, artística, filosófica ou científica”.¹⁰⁸ Mercúrio — e só Mercúrio, o deus da *agilidade, habilidade e destreza* na imitação dos mestres — passou a ser raramente convidado a dar palestras e minicursos nas escolas. Baco — deus da *agitação divina e inspiração criativa* — e Minerva — deusa da *sabedoria* e do intelecto — foram presos nos porões da ditadura. Mas desses porões enviavam mensagens, não se sabe bem como, aos que estavam sendo oprimidos dentro e fora dos porões para que não se intimidassem ante o aparato repressivo país afora.

¹⁰⁴ Cf. MARQUES, 2002, p. 165.

¹⁰⁵ Cf. SILVA, Marcelo S. P. Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983–1994). 1999. Tese (doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas.

¹⁰⁶ Cf. MARQUES, 2002, p. 165.

¹⁰⁷ No dizer de Barbosa, isso não foi conquista de arte-educadores do Brasil; foi criação ideológica de educadores dos Estados Unidos que, ao reformular a educação brasileira, estabeleceu os objetivos e o currículo — BARBOSA, 1978, p. 32. João Francisco Duarte converge para essa análise ao afirmar que esse acordo permite falar no caráter “humanizante” e “formativo” do sistema educacional do Brasil, voltado ao “homem integral” porque inclui a arte para sua formação. Mas essa é uma ideia enganosa, pois existe um abismo cavado entre a letra da lei e sua aplicação concreta. Cf. DUARTE, João F. J. *Fundamentos estéticos da educação*. Uberlândia: Cortez, 1981, p. 20.

¹⁰⁸ Cf. IANNI, Octávio. *O Estado e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978, p. 224.

A época do governo militar foi de efervescência criativa nas artes visuais, cênicas, musicais e literárias. As obras dos artistas eram táticas poéticas contra a ditadura, regidas — creio — pelo deus Sem Nome, que transitava também no meio dos novos movimentos sociais. Em plena ditadura, a década de 1970 abre espaço à segunda fase da modernização do Estado:¹⁰⁹ começa a globalização do capital, da economia mundial sem fronteiras, das forças privadas transnacionais e dos mercados financeiros que passam a dominar a economia mundial, tornando cada vez mais impotentes as políticas econômicas dos Estados nacionais e disseminando a competitividade internacional entre nações como se fossem empresas.¹¹⁰ Fortalece-se a vinculação crescente do Estado e do empresariado nacional com a estratégia neoliberal que prega a retirada do Estado na economia, implicando uma nova postura deste ante as emendas sociais. Iniciado em 1970, esse processo se intensifica nos anos 80. A educação passa a ser influenciada pelas regras de sustentação do neoliberalismo com um discurso de produtividade imposto pelo Vil Metal. Desde a imposição do regime militar (1964) até seu término (1985), houve um estado que insistia em ser nacionalista e que, contraditoriamente, abria-se as portas ao capital estrangeiro, sobretudo em função da industrialização.

Em 1990, com a ascensão de Fernando Collor de Melo, depois a de Fernando Henrique Cardoso,¹¹¹ intensificam-se ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais¹¹² redi-

¹⁰⁹ Conforme Marques, “[...] trata-se do processo que tem expressado a passagem da construção do Estado à desconstrução do moderno Estado brasileiro, a que chamamos segunda modernização ou momento da Descontratualização Social, dos anos 1970 e 1990”. Cf. MARQUES, 2002, p. 165.

¹¹⁰ Sobre isso, afirma Lucia Bruno: “[...] vivemos uma época em que o processo econômico já não se encontra mais definido nem controlado diretamente por qualquer país em particular, mas por uma rede de grandes grupos econômicos que se configuram como os centros incontestes do poder, embora dentro de uma estrutura informal e não reconhecida juridicamente como tal” — cf. BRUNO, 1999, p. 39. Todavia, do ponto de vista econômico, “[...] mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital, o que ressalta, mais uma vez, o caráter classista do Estado, que, ao mesmo tempo em que se torna Estado mínimo para as políticas sociais, e de distribuição de renda, configura-se como Estado máximo para o grande capital”. PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2003, p. 33.

¹¹¹ Em 15 de janeiro de 1985, a eleição de Tancredo Neves à presidente da República do Brasil via colégio eleitoral encerrou a ditadura. Como ele morreu antes de tomar posse, assumiu seu lugar José Sarney, que governou de 1985 a 1990. Eleito pelo voto direto, Fernando Collor de Mello presidiu o país de 1990 a 1992; com sua saída do governo via *impeachment*, assumiu a presidência Itamar Franco, que deu lugar ao governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2003.

¹¹² O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional avançam para as políticas educacionais, o que faz o discurso da educação como prática da cidadania e democracia ser substituído pelo discurso da produtividade. A divulgação que se tem na mídia é que as orientações desses organismos focam, sobretudo, nas medidas econômicas, camuflando o fato de que essas mesmas orientações avançam para as políticas educacionais. Cf. SILVA, 1999.

recionando o paradigma da educação e enfatizando o trinômio produtividade–eficiência–qualidade total. Nessa ocasião, surge a nova LDBEN (lei 9.394/96), cujo título V, capítulo II, art. 26, § 2º determina que “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.¹¹³ O lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade¹¹⁴ se situa nesse contexto como resposta do empresariado e do governo às exigências (im)postas pelas transformações socioeconômicas, políticas e culturais no mundo capitalista. O processo de globalização avança do capital à educação e à cultura.

A LDBEN define que a arte-educação deve ser obrigatória, “[...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.¹¹⁵ Ora, não se promove desenvolvimento cultural de ninguém sem haver entendimento crítico do mundo globalizado em que são desenvolvidas estratégias de exclusão social e cultural. A essa ação de implantação hegemônica do projeto neoliberal, nesse começo de século XXI Santos reage assim:

De par com a globalização neoliberal, e em grande medida por reação a ela, está emergindo uma outra globalização constituída pelas redes e alianças transfronteiriças entre movimentos lutas e organizações locais ou nacionais que nos diferentes cantos do globo se mobilizam para lutar contra a exclusão social, a precarização do trabalho, o declínio das políticas públicas.¹¹⁶

No meio das polêmicas citadas, está a Proposta Triangular. Surgida no Brasil, no início da década de 1980, foi sistematizada e, a partir de 1987, com suas possibilidades emancipatórias, sustentou uma nova maneira de ensinar arte nas escolas. Sua dupla triangulação aponta o multiculturalismo crítico, que passa por um processo de amadurecimento com contribuições de pesqui-

¹¹³ BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, “seção I”, p. 27.834–41.

¹¹⁴ O Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) começou em 1990, para apoiar a modernização das empresas que precisavam se ajustar à abertura econômica e à forte concorrência estrangeira. O programa difundiu o conceito de qualidade como estratégia empresarial e gerencial, e não apenas como aspecto técnico. Na década de 1990, o aumento médio da produtividade da indústria brasileira foi de 8,6% ao ano. De uma dezena de empresas com ISO 9000, pulamos para quatro mil, que buscaram voluntariamente essa certificação de qualidade. A partir desse progresso, o PBQP, agora incorporado ao Avança Brasil, aliou a ideia da qualidade na produção à qualidade de vida. Daí o novo slogan: “Qualidade: mostre; exija; viva. Quem faz o Brasil é você”. Cf. BRASIL. Comitê Nacional da Qualidade e Produtividade. Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade. Qualidade. Mostre. Exija. Viva. Quem faz o Brasil é você, 1998. Disponível em: <<http://www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=182&cod>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

¹¹⁵ BRASIL, 1996.

¹¹⁶ SANTOS, 2003, s. p.

sas nos cursos de pós-graduação. Somos instigados a rever nossos papéis como artistas/educadores/intelectuais nas nossas academias e a convidar Mercúrio, Minerva e Baco e os demais deuses dos mundos diversos da arte “não ocidental” — sobretudo quem foi sufocado pela chegada dos colonizadores — a retomar, não os seus lugares antigos — que inexistem —, mas espaços de fronteira para participar, com os professores, desse processo complexo de transição do ensino de arte moderno ao ensino de arte pós-moderno. O momento atual exige atenção. Criar e disseminar o conhecimento é uma forma de poder — já o demonstrou Foucault.¹¹⁷ Conforme a linha paradigmática que se apresenta, os princípios dessa proposta poderão ser apropriados e ressignificados pela lógica do mercado¹¹⁸ em conformidade com as formas não críticas de multiculturalismo apresentadas por Peter McLaren, as quais conduzem à irreflexão e a boicotes culturais/visuais, desencadeando processos de invisibilidade. Com isso, fortalece-se ainda mais o *apartheid* artístico-cultural.¹¹⁹

O conceito de multiculturalismo é polêmico e não perde esse traço quando migra para a educação. McLaren apresenta quatro concepções de multiculturalismo enraizadas nas práticas docentes, e as características de cada uma delas tendem a se misturarem entre si no horizonte geral da vida social. As três primeiras — o multiculturalismo conservador, o humanista liberal e o multiculturalismo liberal de esquerda — carregam muitos problemas.¹²⁰ Em contraposição às três concepções anteriores, esse autor desenvolve a ideia do multiculturalismo crítico e de resistência, “[...] que compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais

¹¹⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

¹¹⁸ Cf. SÁ, 2007.

¹¹⁹ McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

¹²⁰ Segundo McLaren (2000), o multiculturalismo conservador é o que disfarça falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças. Os que acolhem esse pensamento acusam as minorias malsucedidas de ter “bagagens culturais inferiores”, reduzindo os grupos étnicos a apêndices da cultura dominante; nessa redução se pode reconhecer uma tendência a uma visão colonizadora e a construção de uma cultura comum cuja estratégia é adotar um idioma só, que se sobrepõe dialetos regionais. Na sua forma humanista liberal, o multiculturalismo argumenta que há uma igualdade cognitiva e intelectual entre as raças; mas o que existe é uma desigualdade pela privação cultural; e alcançar uma igualdade relativa requer mudanças nas restrições econômicas e socioculturais. É uma questão “etnocêntrica”. Também se argumenta que, se as restrições econômicas forem sanadas, todos poderão ter acesso a um modelo da cultura ideal, ou seja, da cultura dominante. Por sua vez, o multiculturalismo liberal de esquerda revela que há uma tendência a se ignorar a diferença como construção histórica e social que constitui o poder de representar significados. “Assume-se com frequência que exista uma ‘fêmea’ autêntica ou uma experiência ou maneira de estar no mundo ‘afro-americana’ ou latina [...] trata a diferença como uma ‘essência’ que existe independentemente de história, cultura e poder”. Tanto o multiculturalismo humanista liberal quanto o liberal de esquerda — segundo McLaren — estão imersos no discurso de reformas, por isso não conseguem avançar. Em contraposição às concepções anteriores, esse autor desenvolve a ideia do multiculturalismo crítico e de resistência. Cf. McLAREN, 2000, p. 111; 119; 120.

amplas, como resultado de signos e significações [...] enfatizando a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais, e institucionais nas quais os significados são gerados”.¹²¹ Barbosa ressalta outra questão: “[...] a multiculturalidade aditiva vem sendo veementemente criticada por sociólogos, antropólogos, educadores e arte-educadores. Por abordagem aditiva entendemos a atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos a outras culturas”.¹²²

À luz de Canclini, não se pode negar que há problemas em nossa formação cultural e acadêmica, influenciados pela modernidade como projeto social e pelo modernismo como projeto cultural e artístico, nos quais — em consonância com elites representantes do domínio financeiro e, em boa parte, do intelectual¹²³ — ainda não se veem manifestações populares com bons olhos; estas ainda são consideradas como primitivas e incultas.¹²⁴ Nesses termos,

O grande desafio multicultural do Brasil é minimizar o preconceito social, diminuir a distância entre a elite e as pessoas comuns. Preconceito de classe é ainda o grande inimigo do multiculturalismo no Terceiro Mundo. Os museus de arte do Terceiro Mundo e seus artistas são os mais ciosos da manutenção da divisão de classes na produção artística.¹²⁵

Reafirmo que a teoria estética e a teoria social caminham juntas. Como disse Raymond Williams, não se pode compartimentar ou separar em camadas os processos da arte relacionados com experiências estéticas “das comuns as intensas”¹²⁶ do artista e que correspondem às atividades realizadas por sujeitos distintos nos “mundos das artes”, também diversos.¹²⁷ Vejo o ensino de arte, também, como processo da arte; assim como vejo os professores de arte de todos os níveis de ensino como parte dos mundos da arte, seja na formação direta de artistas ou de professores de arte. Contribuem para a formação de historiadores, críticos de arte e para o simples fruidor ou consumidor da arte. No âmbito do ensino, os professores abordam o que é subjetivo (a arte compreendida como “consciência, experiência e sentimento”) quando é do mundo objetivo do trabalho que ecoam suas vozes — são trabalhadores da educação.

¹²¹ McLAREN, 2000, p. 120–2.

¹²² BARBOSA, 1998, p. 93.

¹²³ CANCLINI, 2000.

¹²⁴ DUARTE, 1981.

¹²⁵ BARBOSA, 1998, p. 87.

¹²⁶ SHUSTERMAN, 2012.

¹²⁷ BECKER, 2010.

No percurso da investigação subjacente a esta tese se evidenciou que as duas formas de conhecimento apontadas por Santos — “conhecimento-regulação” e “conhecimento-emancipação” — penetraram nos espaços formais de educação em arte no Brasil. Em momentos históricos diferentes e salvo formas sem visibilidade na história da arte e na história do ensino de arte, o que se viu foi a ênfase no movimento ou cumprimento do trajeto que vai do “caos” à “ordem” na produção do “conhecimento-regulação”. (Eu arriscaria dizer: que vai do “caos indígena” à “ordem barroca” explorado pelos jesuítas). Após o “caos” do barroco rococó, veio a “ordem” neoclássica estabelecida pela Missão Francesa a mando português; e, com o modernismo, foi-se do “caos neoclássico” à “ordem” modernista.

Em todos os momentos históricos pós-jesuitismo até o presente deste estudo, a educação formal passou a ser um meio de disseminar valores, inclusive os estéticos, por meio da “tradição seletiva”. Williams delineou esses processos de dinamização cultural mediante sua distinção entre momentos “emergentes, residuais e incorporados”, o que deu base a Stuart Hall para desenvolver sua “desconstrução do popular”:

Os elementos da “tradição” podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância. Dessa maneira, as culturas, são concebidas não como “formas de vida”, mas como “formas de luta” e constantemente se entrecruzam: as lutas culturais relevantes surgem nesses pontos de luta.¹²⁸

Para encerrar este capítulo, cabe fazer um comentário à guisa de síntese. Ao se inspirar em Paulo Freire, a Proposta Triangular se fez pós-colonialista; e como tal aponta alternativas passíveis de nos levar à produção do “conhecimento-emancipação” e, assim, cumprir a trajetória do colonialismo rumo à solidariedade. A educação em arte permite fazer desencadear experiências estéticas intensas; e a concretização dessa possibilidade se vincula à forma de hegemonia na atuação dos deuses da arte nos espaços formais de educação. Assim, a Proposta Triangular convida os deuses europeus, os nativos e o deus promíscuo a adentrar a sala de aula. Se há entraves, não estão neles.



¹²⁸ HALL, 2011, p. 243.

2 | ENSINO DE ARTE NA ESCOLA MUNICIPAL OLHOS D'ÁGUA

Neste capítulo, busco relacionar as políticas públicas com minhas experiências como professora e as experiências de meus ex-alunos para focar nas experiências de um deles: Daniel Francisco de Souza. Procuro compreender e demonstrar, mas sem aprofundar — pois isso não é o foco deste estudo, ainda que possa vir a ser um desdobramento — em que medida essas práticas educativas podem ter desencadeado experiências comuns ou intensas; em que medida promoveram as formas de conhecimento-emancipação ou de conhecimento-regulação. Com a implantação do projeto de arte-educação,¹ que ocorreu, de início, nas escolas urbanas em 1990 e avançou para as rurais (inclusive para a Escola Municipal Olhos D'água, em 1991), a Proposta Triangular chega de forma pioneira às escolas municipais da cidade de Uberlândia, tra-

¹ O projeto de arte-educação foi implantado no município de Uberlândia em 1990, antes mesmo de ser votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. Foi o primeiro projeto responsável por um grupo de arte-educadores organizado que refletiu sobre práticas e políticas simultaneamente. Esse grupo é a matriz do que surgiu a seguir: a Associação dos Estudantes e Profissionais do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (AEPA-ΔMAP), fundada em 1995 e extinta em 1999, o grupo atual de arte-educadores do município de Uberlândia, frequentadores ou não do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), e, ainda, o Núcleo de Pesquisa em Educação e Arte (NUPEA). A AEPA-ΔMAP tinha como um de seus objetivos expressar as reivindicações dos profissionais e estudantes de arte nos planos educacional, cultural, social e político. Sua diretoria foi composta por professores de Arte do ensino básico da prefeitura e do ensino superior (Universidade Federal de Uberlândia/UFU), artistas plásticos e estudantes de arte. O CEMEPE abriga um grupo de arte-educadores que se mantém desde 1990, mesmo com rotatividade permanente de coordenadores, extinção da remuneração e afastamento de muitos professores, com encontros quinzenais que promovem reflexões pertinentes ao ensino de arte. Criado pela professora doutora Elsiene Coelho da Silva, docente da área de ensino da arte do Instituto de Artes da UFU e ex-professora de arte-educação da prefeitura de Uberlândia, o NUPEA é formado por professores e alunos do DEART e por professores da prefeitura que participam ou participaram do grupo do CEMEPE e da Escola de Ensino Básico (ESEBA) da UFU. O percentual de professores da rede municipal é maior ante os outros componentes do grupo, e alguns vinculados à UFU iniciaram sua carreira na prefeitura de Uberlândia como professores de arte-educação, portanto receberam influências do que estou considerando como grupo matriz. Cf. SÁ, 2007, p. 36.

zendo Mercúrio, Minerva e Baco. Eu conhecia esses três deuses “de vista”. Vim a conhecê-los “pessoalmente” na licenciatura plena em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, quando retomei meus estudos. Vieram de lá para a sala de aula da escola Olhos D’água pelo viés da História da Arte e passaram a participar ativamente da minha experiência como educadora nessa escola. Estiveram comigo atuando em torno do domínio das imagens por meio da “tradição seletiva”, definindo o repertório visual, a produção, o consumo e a circulação de imagens nas práticas de sala de aula.

Contudo, em dado momento as imagens do campo da História da Arte adotadas começaram a dar lugar àquelas que tratavam da estética do cotidiano rural, apontando o “campo abrangente” da cultura visual. Poderíamos pensar nas áreas de conhecimento desses dois campos de estudo, também, como campos de batalha entre imagens que avançam para lutas simbólicas. O deus promíscuo e abrangente que habitava em mim não demorou a se manifestar; e a sala de aula se transformou num ringue. O resultado dessas lutas simbólicas foi registrado nas avaliações que eu fazia de alunos com base em instrumentos como portfólio, recortes de jornal, fotografias, entrevistas gravadas, bilhetes, relatórios, *cd-rom*, boletins, questionários respondidos, planos de aula e outros documentos, guardados como tesouros afetivos. Outras evidências úteis à avaliação foram as exposições de seus trabalhos.

Para avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes, meu pensamento se voltava a uma avaliação que comportava formas distintas de análise e discutia modos diversos de produzir conhecimento. A estratégia mais coerente com o que está sendo referido é a “avaliação autêntica”, que pretere “[...] o teste em favor de procedimentos que requerem do aluno comprometimento em projetos complexos, desafiadores, que reflitam situações da vida real e que sejam de longo prazo”.² Isso sugere que o tipo de conhecimento produzido procura enfatizar menos o conhecimento-regulação — “[...] mensurável por julgamentos globais que produzem índice maior de concordância entre avaliadores”³ —, e mais o conhecimento-emancipação — “[...] que implica procedimentos metodológicos plurais, redesenháveis, conforme o desdobramento dos indivíduos e do grupo, dentre outras variáveis”.

Em vez de fazer julgamentos globais, a forma de “avaliação autêntica” procura “[...] mapear os caminhos intelectuais dos escolares — seu pensamen-

² BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, 2005, p. 383.

³ BOUGHTON, 2005, p. 382.

to, seu entendimento”.⁴ Essa busca se estendia a mim, avaliadora que mapeava meus próprios caminhos intelectuais: meus pensamentos e meu entendimento. Como deixam entrever os relatórios apresentados à coordenação do projeto de arte-educação das escolas municipais de Uberlândia, que avançaram para esta tese. Tidos como tesouros afetivos, tais documentos permitiram que em 2007 eu desenvolvesse minha pesquisa de mestrado.⁵ Hoje, somados a outros, compõem o *corpus* de sustentação da pesquisa aqui descrita, para que se pense de forma crítica em minhas práticas poéticas como educadora.

Migrei de São Paulo para Uberlândia (MG) em 1979. No ano de 1982, estava licenciada em Educação Artística. Dedicava-me ao desenho técnico de arquitetura, prestando serviços aos profissionais dessa cidade. Só voltei meu olhar ao ensino de arte ao prestar concurso para o cargo de professor da rede escolar municipal, em 1991. Portanto, com um “olhar estrangeiro”, dei início à minha vida de educadora no ano de 1992, na Escola Municipal Olhos D’água.

Localizada no km 14 da BR-365, às margens da rodovia, na fazenda Olhos D’água e próxima de uma igrejinha onde se celebram missas, onde as pessoas casam-se, batizam-se e despedem-se deste mundo, a escola atendia uma comunidade predominantemente católica, da qual muitos estão migrando para templos evangélicos, não sei se para ficar ou para sondar, a exemplo de Daniel Francisco. Em certa época do ano, as pessoas — muitas a pé, para pagar promessas — seguem por essa rodovia rumo a uma cidade próxima, Romaria. Por ela já vi passar anjinhos cansados de tanto andar, empurrados pelos pais; e até uma noiva empoeirada rastejando o tule abandonado. Meninos com cabeleiras abaixo dos ombros e muitas pessoas comuns disputam o acostamento

⁴ BOUGHTON, 2005, p. 380.

⁵ A pesquisa recompõe a trajetória do ensino de arte na educação municipal de Uberlândia entre os anos de 1990 e 2006 para detectar potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo. Destaca como as políticas públicas tratavam as questões culturais na arte-educação, como se materializaram nos espaços institucionais de formação continuada de professores e o que tais espaços propunham por intermédio dos seus gestores. Enfoca os aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos, articulando a experiência social e profissional com o ensino de arte promovendo um diálogo com diferentes autores que tratam da teorização estética e social e de suas relações com o ensino de arte na modernidade e na pós-modernidade. Aprofunda pressuposto conceituais relativos às relações de poder com a educação e suas conexões com o multiculturalismo no ensino de arte, aproximando-nos de campos como a sociologia, antropologia, enfocando a crise de paradigmas e suas relações com as culturas, os poderes e as identidades. Faz um histórico da arte educação contemporânea no Brasil, desde o princípio até os marcos mais significativos, detectando a ação das políticas públicas nas fases diferentes do capitalismo — desde a institucionalização do ensino de arte até a atualidade — para sustentar a identificação de avanços e limitações em tais políticas na arte-educação nacional e local, tendo em vista a teia de relações interinstitucionais que define avanços e limitações relativos às formas de multiculturalismo geradas, que se constroem com base nos conceitos de arte, educação e cultura. O foco da investigação foram os principais centros de formação continuada de professores ligados à Universidade Federal de Uberlândia e à prefeitura dessa cidade. Cf. SÁ, 2007.

com os caminhões e as queimadas, doloridas, do cerrado. No salão da igreja, reúnem-se mulheres do clube de mães, cujas voluntárias pesam os recém-nascidos da comunidade para controlar um crescimento saudável via nutrição acompanhada; crianças cujas mães pintam panos de prato e, sobretudo, inter-relacionam-se. Lá também eram velados os corpos de alguns moradores. Três alunas da escola foram atropeladas na rodovia. Velamos seus corpos com caixões fechados.

Conforme os documentos consultados, essa escola é fruto de uma batalha: antes de se localizar na fazenda Olhos D'água, era situada em terreno de Joaquim de Oliveira e se chamava — cabe reiterar — Escola Rio de Janeiro. Os moradores da região buscaram na prefeitura de Uberlândia a possibilidade de então criar o ensino fundamental até a oitava série; porém, era pequeno o contingente discente, daí a negativa ao pedido até que se aumentasse o número de alunos para estender até aquela série.⁶ Os moradores aceitaram a proposta, mas encontraram dificuldades:

[...] a prefeitura se propôs a aumentar o prédio da escola, porém o proprietário do terreno, senhor Joaquim de Oliveira não consentiu com a obra, alegando de que disporia de mais espaço em seu terreno para a realização da obra de extensão da escola, sob pena de fechar a mesma. Assim, todos os alunos da região, ficariam sem condições de estudar. Uma das moradoras da região, a senhora Maria Alves Menezes, proprietária das terras de Olhos D'água, tomando conhecimento do acontecido, e sensibilizada com a situação crítica das crianças que já estudavam naquela escola, resolveu, num gesto nobre, doar um pedaço de suas terras para a construção de uma nova escola.⁷

A Escola Municipal Olhos D'água foi inaugurada em 1978. O ensino de arte foi inserido nas escolas municipais de Uberlândia — convém frisar — em 1989, mediante um projeto de arte-educação extracurricular proposto pela professora Cesária Alice Macedo para subsidiar a reflexão e a prática dos professores e ampliar o espaço da disciplina Educação Artística no currículo para suprir a demanda de todos os estudantes em suas fases de desenvolvimento nas escolas municipais do meio rural e na zona urbana.⁸ Em 1990, o projeto foi refor-

⁶ESCOLAMUNICIPAL OLHOS D'ÁGUA. *Regimento escolar*. Datiloscrito e encadernado. Uberlândia, 2012. 73p.

⁷ESCOLA MUNICIPAL OLHOS D'ÁGUA, 2012.

⁸MACEDO, Cesária A. *História do ensino de arte: uma experiência na educação municipal de Uberlândia* (1990–2000). 2003. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

mulado para compor a grade curricular dessas escolas, portanto se antecipou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de forma pioneira no sistema educacional de Minas Gerais e no Brasil. A equipe proponente do projeto reformulado incluía as professoras Fernanda de Araújo Arantes, Marta de Fátima Reis, Virgínia Machado Sanches e o professor Sérgio Naghettini, sob a coordenação da professora Cesária Alice Macedo. “Com a implantação do projeto de Arte-educação nas escolas municipais começou-se a falar e construir um ensino de arte calcado nos fundamentos da Abordagem Triangular”,⁹ conhecida hoje como Proposta Triangular.

Apresentado em dezembro de 1990, o projeto reformulado presumia, dentre outros itens, oficinas de arte-educação, ação cultural, projetos integrados e a viabilização de discussões, troca de experiências e leituras. Noutros termos, já havia ações que se configuravam como de formação continuada dos professores de arte. Além disso, a coordenadora visitava as escolas para avaliar as condições físicas e pedagógicas, e as bibliotecas das escolas eram enriquecidas com aquisição de livros de arte, educação e cultura. O objetivo geral do projeto era “[...] recuperar a arte como elemento fundamental na educação para que, expressando suas vivências, o educando [...] [pudesse] chegar a compreendê-las e a emprestar significados à sua condição no contexto cultural”.¹⁰ A ação cultural era assim descrita no projeto: “[...] esse trabalho será desenvolvido com a comunidade onde a escola está inserida a partir de levantamento da realidade cultural de bairro ou região”.¹¹

Também havia projetos especiais, por meio de oficinas itinerantes nas escolas rurais e urbanas, que se somavam ao trabalho realizado pelo professor de Educação Artística no dia a dia da escola. Em dezembro de 1991, contando com a participação e a contribuição de 24 professores, a equipe se expandiu através de concursos públicos, e a proposta curricular foi reorganizada, aproveitando-se as experiências de cada um. O ensino de arte foi então implantado na escola Olhos D’água.¹² Participei, desde 1992 e já concursada, dessa reorganização. Configura-se, então, a preocupação em incluir experiências do grupo envolvido respeitando-se a bagagem cultural dos participantes. Nesse período, as reuniões entre os professores de arte eram semanais, sob a coordenação daquela mesma professora/coordenadora, que acompanhava a implantação da

⁹ ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍ-BA/AEPA-AMAP. Informativo. “Editorial”. Uberlândia, abr.–maio–jun./1997.

¹⁰ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto de Arte-educação*. Uberlândia (MG), 1990, s. p.

¹¹ UBERLÂNDIA, 1990.

¹² MACEDO, 2003, p. 82.

disciplina Educação Artística nas escolas orientada por um corpo docente que acompanhava e participava das mudanças contemporâneas na arte-educação do Brasil.

De início, eu não tinha consciência da importância da minha postura profissional nem uma crítica formulada acerca disso. Tal consciência surge influenciada pela atuação da então coordenadora, atenta tanto à sistematização nessa área como aos avanços da indústria cultural e que adquiriu um material bibliográfico vasto por meio da secretaria de Educação, encaminhado às escolas municipais para os professores. Além de termos acesso a publicações sobre cultura, arte e arte-educação mais recentes e respeitadas, nós professoras éramos incentivadas a escrever relatórios sobre nossas práticas em sala de aula; ou seja, a refletir sobre elas e a trocar essas experiências com o grupo de docentes que se reunia no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CE-MEPE) e eram remunerados para esse fim. Nesses encontros, dedicávamo-nos a reflexões epistemológicas, pedagógicas e sobre políticas públicas que envolviam nossa prática. Esse é um dos aspectos do pioneirismo do projeto de arte-educação naquela época.¹³

Eu ministrava aulas da pré-escola à oitava série, incluindo aulas para jovens e adultos no curso noturno. No início da minha atuação, as salas de aula ainda não eram superlotadas, como foram ficando a cada ano que se passava, em decorrência da nucleação realizada em 1984. Há de considerar que quanto maior o número de alunos em uma escola, maior a arrecadação de verba para sua manutenção, talvez por isso as condições em que se acolhem os estudantes, em alguns casos, não sejam muito consideradas. Eis um exemplo desses transtornos gerados pela nucleação: tivemos que ceder a sala de arte para comportar uma nova turma de escolares e as aulas foram perdendo a qualidade. Muitas aconteciam no pátio, sob o sol e disputando a sombra de uma única árvore nos fundos da escola. Sair com educandos do espaço cercado da escola era risco, pois estávamos à beira da rodovia. Se nos primeiros anos da minha atuação as crianças eram mais tranquilas e muito espertas, com mais poder de concentração, comunicação e criação, pouco a pouco tudo isso se perdeu pelo excesso de alunos, pelo espaço físico limitado e pelo retorno das carteiras enfileiradas.

Nos primeiros anos, era tudo mais roça, mais jabuticabas, mais tuca-nos, mais flores para professora, mais cantorias. Que não se leia nada de bu-cólico nessa afirmação! As crianças gostavam de cantar músicas sertanejas,

¹³ SÁ, 2007, p.143.

sobretudo em duplas. No inverno, as pequenininhas gostavam de tomar sol da manhã. Saíam de madrugada, ainda no escuro de casa, para chegar à escola por volta das 7h. Muitas não tinham agasalhos e suas bochechas ficavam trincadas pelo frio. Diziam: “Professora, ‘vamo quentá’ sol?”. E, feito mandruvás, ficávamos “quentano” sol. Beijinhos e abraços inesquecíveis! Me recordo que, em 1999, não havia mais material convencional (papéis, lápis, tintas etc.) disponível nem o espaço da nossa sala de arte repleta de materiais residuais (tocos de madeira, sementes, penas, panos, sabugos, pedras etc.). Não sabíamos bem o que fazer. Tínhamos um rolo pequeno de cordão, um resto de tintas com cores primárias e uma infestação de besouros. Sentamos no chão, amarramos cordões de uma carteira à outra, pintamos as costas dos besouros com cores diferentes. Colocamos os bichinhos nos cordões e demos a largada: já! Como artistas de circo ou heróis de filme de aventura, os “besouros-Indiana Jones” iam com as patas grudadas no cordão, movendo-se até chegar ao outro lado do fio. Alguns caíam e eram desclassificados. Sempre havia um vencedor que era ovacionado pelas crianças. Até que uma delas falou: “Nossa professora, isso é nojento!”. “Porque nojento?”, disse eu. “Esse besouro é o rola-bosta. Vive dentro da bosta da vaca”, ela retrucou. Fila para lavarmos as mãos. O circo fechou, mas ficou a lembrança! Os discentes aprenderam as cores primárias, e eu aprendi o hábito do rola-bosta.

Estou contando coisas poéticas ligadas ao prazer. Mas é claro que nessa “seleção” omiti os surtos de leishmaniose, a subnutrição, o trabalho infantil, o alcoolismo dos pais, o uso indevido que se fazia da escola na época das eleições para manter a oligarquia uberlandense, “herança de outros tempos”,¹⁴ a falta de assistência médica às famílias (como a de Daniel Francisco), as mortes de escolares na rodovia esburacada, o racismo reforçado por educadoras que não representavam a maioria e a pressão que eu sofria de pedagogas da Secretaria Municipal de Educação contra minhas tentativas — algumas vezes bem-sucedidas — de desenvolver projetos de arte que valorizassem a cultura da comunidade local. Uma poética não se faz só de prazer, mas também do seu oposto.

Foi em 1994 que recebemos um recado: as reuniões de área estariam suspensas porque a administração não as permitiria mais. Nessa mesma ocasião, uma assessora da secretaria me disse, em bom tom: “Você precisa parar com essa mania de querer ‘juntar gente’, seu trabalho deve se limitar à sala de aula”. Esse “juntar gente” se referia a um projeto que envolveria a comunidade

¹⁴ Cf. LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História do ensino rural em Uberlândia-MG: memórias e práticas de professoras (1926–1979). *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 127–149, jan./jun. 2012, p. 135–9.

rural de Olhos D'água: tecedeiras que abandonaram seus teares os revitalizariam; estudantes criariam outros padrões; plantaríamos algodão com apoio de pesquisadores da UFU e seria construída uma pracinha em frente à escola e à igreja com replantio de árvores do cerrado em extinção. Teríamos ali um espaço para a venda da produção.¹⁵

Com base num levantamento que realizei com a colaboração dos escolares, tínhamos mobilizado em torno de 25 tecedeiras interessadas em reativar seus teares. Isso mostra que, embora as ações com a comunidade fossem um objetivo que constava no projeto de arte educação das escolas municipais e tivéssemos apoio da coordenação inicial, na realidade isso aconteceu até certo ponto: àquele ao qual a comunidade pôde chegar para servir, sem opinar sobre decisões importantes, promover transformações, enfim, sem se emancipar.¹⁶ “Nessa época chegou o discurso do ‘amigo da escola’, do qual a comunidade não participava, exceto para lavar os pratos e cumprir outras tarefas”.¹⁷ Esse período coincide com a extinção da coordenação de área. A ideia que se tinha então, contradizendo o projeto implantado em 1990 de boas práticas educativas, eram aquelas concentradas na sala de aula.

Em uma visita à escola em 2007, professores me disseram que as festas juninas — prática cultural importante no meio rural — aconteciam nas salas de aula. Cada professor com seus alunos. Perdeu-se o diálogo da escola com a comunidade envolvente. A festa se escolarizou, se urbanizou, se trancafiou. Também existe o aumento da violência no campo. Há de considerar também que o rural está se urbanizando — o bairro Vila Marieusa é o limite entre o campo e a cidade. Nos anos em que lá atuei e, é provável, nos anteriores, alguns professores dessa escola rural tinham uma vivência diferente de quem atuava na zona urbana. Na dinâmica rural, a escola e a igreja, em geral próximas, cumprem seu papel de conexão com o saber e o divino de forma colaborativa; são espaços importantes para encontros entre pessoas das comunidades.

Na escola Olhos D'água, tive contato com Daniel Francisco, que foi meu aluno da quarta à oitava série. Após algum tempo distantes um do outro, nos reencontramos na UFU, em 2007, quando ele cursava a licenciatura em Artes Visuais e eu atuava como professora substituta, além de coordenar o projeto

¹⁵ Cf. SÁ, 2007, p. 143.

¹⁶ Cf. SÁ, 2007, p. 143.

¹⁷ Cf. SÁ, 2007, p. 115.

Educação, Arte e Cultura: Conceitos e Métodos.¹⁸ Foi um reencontro emocionante. A sala de aula cheia, eu entrei, me apresentei e, quando bati os olhos no fundo da sala, lá estava ele, sorrindo para mim, com aquele olhar infantil que eu tão bem conhecia. Olhamo-nos e saímos dos nossos lugares — eu da frente da sala, ele dos fundos. Abraçamo-nos. Acho que até choramos — ele por dentro, eu por fora. Sabíamos que fomos importantes um para o outro nas experiências na escola — eu como professora, ele como aluno. Colaboramos mutuamente com nossas incompletudes culturais.

Na universidade, fui sua professora disciplinar e coordenadora, uma vez que Daniel passou a compor a equipe multidisciplinar formada por pesquisadores, artistas, representante indígena, artesãos e estagiários do curso de Artes Visuais que integraram o projeto de extensão Educação Arte e Cultura: Conceitos e Métodos, no qual foram ministradas 160 horas aula teóricas e práticas. No módulo “Patrimônio cultural nas experiências educativas”, propusemos visitas técnicas aos espaços urbano e rural do município.¹⁹

Daniel acompanhou os participantes em todos esses percursos como contratado para esse fim. Porém, a importância de sua participação foi maior quando a proposta foi reconhecer e refletir sobre a diversidade encontrada em cada ambiente rural visitado. Além dos distritos de Miraporanga e Cruzeiro dos Peixotos, visitamos a Tenda Artística e o Recanto dos Artistas — espaço cultural criado por ele em sua casa, situada na estrada do Pau Furado (Tenda dos Morenos), a sete quilômetros do bairro Morumbi, em Uberlândia —, seguindo intuitivamente tendências contemporâneas em que os artistas unem a arte com sua vida cotidiana; indo em sentido contrário à ideia de *ateliês* sacralizados. Tirada em uma das passagens do roteiro de visita, a fotografia a seguir demonstra a satisfação do nosso reencontro. Agora somos o artista/camponês e a professora/pesquisadora.

¹⁸ Projeto cultural aprovado na Lei de Incentivo Cultural do Ministério da Cultura (Lei Rouanet) e pela lei de incentivo municipal da prefeitura de Uberlândia (Lei Roberto Rezende). *Diário Oficial do Município*, n. 3.821, 13 de dezembro de 2007. Realização: Raquel Mello Salimeno de Sá (DEART-FAFCS-UFU) e do In-front (grupo de pesquisa Interculturalidade e Poéticas de Fronteira). Resultou na publicação: SÁ, Raquel M. Salimeno de (Org.). *Educação, arte e cultura: conceitos e métodos*. Uberlândia: Composer, 2010.

¹⁹ As visitas foram realizadas nos seguintes espaços: Museu do Índio da UFU, Parque Linear, Parque Siquierolli, Parque Sabiá, Tenda de Umbanda Coração de Jesus, edificações do bairro Fundinho, Igreja Espírito Santo do Cerrado, Centro de Fiação e Tecelagem, Festa do Congado e Folia de Reis, Distritos de Miraporanga e Cruzeiro dos Peixotos, casa da tecelã dona Zamita, Galeria de Arte Saraiva Queiroz, encontro de folia de reis.



FIGURA 2.
O artista/
camponês Daniel
Francisco de Souza
e a professora/
pesquisadora
Raquel Salimeno,
junho de 2008.

2.1 Tenda Artística: um documento visual de práticas cotidianas do artista

Para dar continuidade a esse exercício historiográfico, extraí uma fotografia de uma segunda constelação de imagens realizada por mim com o intuito de desencadear relações reflexivas entre as imagens (ver FIG. 3, p. 77); foi tirada na ocasião em que visitamos a Tenda Artística com monitoria de Daniel. O artista estava passando pelo processo de criação da série Fauna do imaginário. Muito incomodada, enquanto observava a obra em processo sentia o conflito que ele estaria passando. Ao mesmo tempo, via pontos de convergência de seu trabalho com as propostas de arte-educação ocorridas na escola Olhos D'água quando fui sua professora. Via também, no seu trabalho plástico, algo semelhante ao trabalho do artista/professor Afonso Lana, que, até então, não havia entrado nessa história: os ossos como elemento de composição da obra. Além dos materiais, estava escancarada ali a transição do ensino de arte moderno ao pós-moderno: uma tela abstrata e sobreposta a ela um crânio de cavalo: elemento representativo de uma prática cultural daquele lugar. Havia lâmpadas, cabresto e galhos. Além da obra, padrões gráficos de tatuagens nas paredes de placa, uma mesa, o filtro d'água, um capacete de motoqueiro e um sofazinho.

Seria tudo isso o retrato de uma prática sociocultural? Haveria ali uma relação de hegemonia entre o rural e o urbano, a tela e o crânio? O osso se apresenta de forma semelhante à carranca das porteiras nas roças mineiras. Seria o passado no presente? A experiência na escola rural estaria materializada na produção atual de Daniel? Em que medida as experiências nas aulas de arte e as experiências do cotidiano rural estariam imbricadas na obra?

Quando fotografei a situação, quis registrar o que entendi ser uma luta simbólica materializada na obra em processo na casa do artista. Nesse sentido, esse documento visual seria o “conector” entre o tempo cósmico e o tempo vivido na criação do tempo histórico, que se traduz em lutas simbólicas e foi criado por mim com uma intenção: documentar indícios que permitem iniciar a discussão em torno da trajetória conflitante da criação da *Fauna do imaginário*, das práticas cotidianas do artista e das relações do artista com seu mundo. Fica claro que, como pesquisadora, eu passava por um processo de criação de meu objeto de pesquisa. Partindo dos documentos — que já não são neutros —, da forma como os organiza, relaciona e lê o discurso seria criado por mim, assim como foi o documento.

Naquela ocasião, conceitos de arte corriqueiros não abrangiam o que eu vislumbrava. Foi o conceito de arte apresentado por Raymond Williams que veio ao encontro do que eu pretendia exercitar em meu discurso historiográfico: arte é experiência, consciência e sentimento, atraídos pelo artista a uma forma “fixa”. Na fotografia, fica evidente que esses três elementos estavam sendo fixados pelo artista. Não eram os elementos visuais de composição o que mais me importava, mas a visualidade em torno deles, por entender que o significado da parte — a obra — está no todo — o contexto. Isso me aproxima mais de uma leitura poética do que de uma leitura estética. Aquilo que, intuitivamente, eu tinha em mente como discurso encontrou abrigo no materialismo cultural de Williams, que, segundo Cevasco, “[...] não considera os produtos da cultura ‘objetos’ e sim práticas sociais: o objetivo da análise materialista é desvendar as condições dessa prática e não meramente os componentes de uma obra”.²⁰

Considerando a arte de Daniel como prática social, caberia pensar em uma narrativa que me trouxesse prazer científico. O trabalho com sucata na academia implica eliminar a visão fragmentada do trabalho e dos lazeres. Essas duas regiões de atividades tinham de se unificarem. Partindo do princípio de que estou construindo o presente e inventando o real, num fazer acadêmico

²⁰ CEVASCO, 2001, p. 160.

com sucata, que, conforme Certeau, abre-se à pluralidade e criatividade, essa reflexão se caracteriza por interrogações abertas e permanentes. Isso faz com que minha posição seja uma posição instável e sem garantia neste não lugar dentro de um lugar — a academia. Se o prazer é a marca estética do novo senso comum, assim como a paixão, a emoção, a retórica, o estilo e a biografia,²¹ então assumo, de vez, a não neutralidade científica.

Assim, a situação foi fotografada porque sua leitura poderia desencadear meu processo criativo ao relatar esta tese por meio de uma sociobiografia, método que, ao carregar essas cinco marcas e ser relativamente imetódico, é prazeroso. Isso nos leva ao entendimento de que essa fotografia tem a função de desencadear em mim o processo criativo acadêmico por ser uma imagem que trata de realidades históricas que transmitem cultura. Minhas realidades históricas e as do artista são importantes aqui. A fotografia da obra e seu entorno tem função para mim que não é a mesma da obra de arte em si para o artista. Isso pode ser compreendido como o que Didi-Huberman entende ser o início de uma “[...] abertura dialética estabelecida na relação entre imagem e sujeito”;²² ou seja, entre a obra de arte, seu entorno e eu. Cabe aqui reiterar Schorske, para quem o historiador ocupa posição diferente da posição dos especialistas, quando vou ao encontro do “olhar político” em Sarlo. Isso ocorre quando o pesquisador:

Procura situar e interpretar temporalmente o artefato num campo onde se cruzam duas linhas. Uma é vertical, ou diacrônica, com a qual se estabelece a relação de um texto ou um sistema de pensamento com expressões anteriores no mesmo ramo de atividade cultural (pintura, política, etc.). A outra é horizontal, ou sincrônica, com ela, o historiador avalia a relação do conteúdo do objeto cultural com as outras coisas que vêm surgindo, simultaneamente, em outros ramos ou aspectos da cultura.²³

Antes de dar continuidade a esse exercício de construção historiográfica com imagens, reporto-me a alguns historiadores que usam imagens para fins diversos. Para esses pesquisadores, elas ora são documentos, ora são o objeto da pesquisa, ora são um e outro — este estudo se enquadra nesse último.

²¹ Cf. SANTOS, 2005, p. 114.

²² LINS, Jaqueline Wildi. O enigma da imagem: a contribuição de Warburg à História da Arte. In: COLÓQUIO FRANCO BRASILEIRO DE ESTÉTICA, 6.; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 9., Salvador, BA. *Anais...* UFBA, 2009, p. 2.

²³ SCHORSKE, Carl. *Viena fin-de-siècle: política e cultura*. Tradução Denise Bottmann. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras; Campinas: ed. Unicamp, 1990.

Em todos esses usos, cada qual a sua maneira, faz-se o cruzamento das linhas sincrônicas e anacrônicas na interpretação dos artefatos.

O teórico alemão Aby Warburg (1866–1929), considerado fundador da chamada história social da arte entre o fim do século XIX e o início do século XX, foi quem, segundo Jacqueline Lins, “[...] delimitou um campo de investigação a que chamou de ‘psicologia histórica da expressão humana’, a metodologia básica na qual considera o estudo das formas, quer dizer, a análise das imagens, como inseparável do estudo das funções”.²⁴ Na análise iconológica criada por ele, “[...] as imagens não são entidades a-históricas, e sim realidades históricas, inseridas num processo de transmissão de cultura”.²⁵ Seu caráter metodológico, que enfatiza uma investigação sobre as fontes de imagens, passou a interessar a muitos historiadores contemporâneos. Embora não seja historiador da arte, Carlo Ginzburg relaciona textos com imagens, assim como Warburg na confrontação de diferentes documentos que se complementam.²⁶ Outro pensador que dialoga com o alemão é Didi-Huberman, ao defender que “[...] a postura do sujeito-historiador da arte, preocupado somente com leituras conteudistas das obras de arte, precisa ser alterada, para que possa ser vivenciada a abertura dialética estabelecida na relação entre imagem e sujeito”.²⁷ O que Didi-Huberman realmente propõe, diria Lins, é uma escrita da história da arte como imagem dialética feita mediante a montagem de tempos anacrônicos.

O trabalho teórico de Warburg é lido por Huberman como o pensamento do anacronismo, ou seja, uma montagem de tempos heterogêneos ²⁸onde “a imagem dialética surge como ‘sintoma da memória’, interpenetrando criticamente o passado e o presente, percebendo a memória não como um depósito de tempos passados, mas como um jogo de remanescentes presentes”.²⁹

²⁴ LINS, 2009, p. 1.

²⁵ LINS, 2009, p. 1.

²⁶ No seu ensaio sob o título “De A. Warburg a E. H. Gombrich: notas sobre um problema de método”, Ginzburg analisa escritos de Warburg e se preocupa em demonstrar a importância do pensamento desse historiador, que se destacou entre os estudiosos dedicados à história da arte e da cultura. A influência que Warburg exerce em Ginzburg aparecer nesta epígrafe: “Deus está no particular”. Isso nos leva à micro-história, que postula o ver microscopicamente as coisas. GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Garotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

²⁷ LINS, 2009, p. 2.

²⁸ LINS, 2009, p. 4.

²⁹ PUGLIESE, Vera. Aproximações à trama conceitual de Didi-Huberman, 2005 apud LINS, Jaqueline Wildi. O enigma da imagem: a contribuição de Warburg à História da Arte. In: COLÓQUIO FRANCO BRASILEIRO DE ESTÉTICA, 6.; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 9., Salvador, BA. Anais... UFBA, 2009, p. 4.

Também Schorske trata das imagens como documentos de construção historiográfica. No oitavo ensaio do livro *Pensando com a História*, intitulado “A graça e a palavra: as duas culturas da Áustria e seu destino moderno”, ele analisa o complexo urbano Ringstrasse, especificamente o teatro e a universidade. Ele parte das pinturas de Gustav Klint realizadas em 1887 e que intencionam dar uma ideia da função social e da substância cultural do teatro Burgheater em seu apogeu:

[...] o conselho municipal de Viena o encarregou de pintar, a partir do palco do teatro antigo, o retrato de um grande grupo de elite vienense reunida na platéia [...] o retrato também mostrava que, no teatro e nos salões, a elite intelectual, artística, financeira e política, convivia numa única vida social. Já as pinturas realizadas em 1900 no teto nobre da universidade expõe a crise da sociedade austríaca, questionando a própria cultura da universidade liberal.³⁰

Reinhart Kosellek, no livro *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, apresenta uma coletânea de artigos que tratam, de modo geral, de um tema comum: responder à questão: o que é o tempo histórico? No primeiro artigo, “O futuro passado dos tempos modernos”, ele parte da análise do quadro *A batalha de Alexandre*, de Albrecht Altdorfer, pintado em 1528, na sua discussão. O tema do quadro é a batalha de Issus, ocorrida em 333 a. C. e o marco do começo da época helenística. Kosellek nota que os persas são representados na pintura de forma semelhante aos turcos, que no ano em que o quadro foi pintado sitiaram Viena.³¹

Seguindo a tendência mundial, pesquisadores brasileiros têm as imagens como foco importante em suas pesquisas. Maraliz Christo, com base em imagens e textos, procura compreender a crítica de arte da época. Estabelece um diálogo entre a obra *Los funerales de Atahualpa*, de Luis Montero, e a produção artística no Brasil na década de 1860 quanto ao papel da pintura histórica na definição das nacionalidades, em particular ante o “problema” do índio no continente.³²

Luciene Lehmkuhl busca compreender — escrevendo com palavras e imagens — a política da época associada com a obra de arte *O café* (1935), de

³⁰ SCHORSKE, Carl. *Viena fin-de-siècle: política e cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 150.

³¹ KOSELLEK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, ed. PUC-RIO. 2006; 2011, p. 22–3.

³² CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. Representações oitocentistas dos índios no Brasil. In: PARANHOS, Kátia; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto (Org.). *História e imagens: textos visuais e práticas de leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 71–99.

Candido Portinari. Ela parte de uma inquietação sobre um fato: a historiografia da arte brasileira, ao contrário da portuguesa, omite não apenas o contexto da Exposição do Mundo Português, mas também a exposição e a representação da arte contemporânea no Brasil naquele ano em Lisboa. A obra foi aclamada pela crítica portuguesa no mesmo momento em que a arte contemporânea daqui alcançava o seu sucesso. Interessa à historiadora problematizar qual imagem o Brasil do Estado Novo quis divulgar na Europa então.³³

Esses pesquisadores, com suas abordagens, despertaram ainda mais em mim o interesse pelas imagens e o desejo de desvendar os “segredos” contidos na obra de Daniel partindo da fotografia tirada na visita técnica à Tenda Artística. No ano de 2014, instigada por esse documento visual, entrevistei Daniel. O resultado vem a seguir.

2.2 O passado no presente e o presente no futuro

FIGURA 3.
Tenda Artística
na casa do artista
Daniel Francisco
de Souza e trabalho
da série *Fauna do
imaginário*, à época
em processo de
criação — junho de
2008.



³³ LEHMKUHL, Luciene. *O café de Portinari na Exposição do Mundo Português: modernidade e tradição na imagem do Estado Novo brasileiro*. Uberlândia: ed. UFU, 2011.

Estamos na casa de Daniel Francisco de Souza, construída de placas de muro, diferentemente da casa de seus pais, feita de alvenaria. Ambas estão no mesmo terreno. Seus avós vieram do Nordeste e por aqui se instalaram como trabalhadores de uma fazenda. Deixaram a casa, que foi garantida há tempos atrás pelo sistema de usucapião, a seu filho João Basílio de Souza, pai de Daniel. Ali moram seus pais e o irmão. Os homens, incluindo Daniel, são trabalhadores rurais. Sua mãe sofre de esquizofrenia desde que o artista era ainda uma criança. A casa de Daniel e a de seus pais estão num mesmo terreno. A casa dos seus pais era uma construção antiga, mas foi modificada. As duas casas se situam próximas da escola Olhos D'água. Daniel estudou nessa escola, o que pode ter influenciado o criador da Fauna do imaginário. Ali, os alunos tiveram aulas de arte ministradas por professores habilitados que adotavam a Proposta Triangular. Quando Daniel pegava sua moto e rumava para UFU, em Uberlândia, onde cursava licenciatura em Artes Visuais, sua mãe interferia em sua obra. Na universidade, ele passou por vários processos, transformou e foi transformado.

Sobreposto à janela da casa de Daniel, um trabalho plástico em processo de criação: uma tela pintada com a técnica de aerógrafo; acoplada à tela, o crânio de um animal achado nas andanças que o artista faz pelo cerrado. Acima do crânio, destoando da tela, há galhos secos. Nos buracos do crânio, onde havia olhos, há lâmpadas fluorescentes. Um cabresto no crânio morto. Minha atenção se dirige ao crânio do animal incrustado nessa tela. No meio rural, as pessoas costumam colocar crânios de animais nas porteiras para afugentar maus espíritos. Mas o crânio não está em uma porteira, e sim em uma tela. Ao fundo, grafismos de tatuagens alusivas à fase em que o artista tirava seu sustento, também, como tatuador no bairro Granada, complementando sua renda de trabalhador rural. A prática foi abandonada porque ele se cansou de tatuar mulheres de presidiários e depois viver sob ameaças. Também os evangélicos que estão chegando à zona rural associam desenhos de tatuagem com “coisas do demônio”. Mesmo com formação católica e participante eventual da festa de folia de reis, Daniel se viu abalado ou influenciado pela igreja evangélica e abandonou, por um tempo, o ofício de tatuador. Porém, seu corpo também é tatuado; e isso é definitivo. Ele se diz parte da sua obra quando posa em frente à parede de placas pintada. Os dois suportes — a parede de placa e o próprio corpo do artista — misturam-se.

No ambiente da casa de Daniel, há o filtro d'água e um sofá — para o descanso do trabalho na lavoura. O trabalho plástico era parte da exigência do trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais. Quando Daniel chegou à aca-

demia, quase foi engolido por ela; quase virou mais um pintor de quadros abstratos, sem rosto. Mas, na sua memória, havia o cheiro da terra e do esterco — o resíduo. Quando foi tirada a fotografia apresentada na Figura 3, o artista/aluno não estava sendo orientado pelo artista/professor Afonso Lana. Tem-se a impressão de que ele se sente forçado a pintar uma tela — pintar telas é coisa de artista, reza o senso comum. O artista/aluno sobreviveu às exigências acadêmicas daquele momento. Numa ação que parece ser ora estratégia, ora tática, ele mantém seus ossos e gravetos suportados por uma tela. A tela e a acrílica parecem digladiar com os materiais residuais; parece haver um desentendimento visual que reflete uma crise. Num futuro próximo, um arado tomará o lugar da tela. O arado será deslocado do lugar de trabalho e transformado em arte, assim como ocorreu com o crânio. Uma pergunta volta à tona: em que medida o ensino de arte pós-moderno que ocorreu na escola rural está sinalizado nessa fotografia?

2.3 O ensino de arte pós-moderno e a cultura do lugar

Minha prática na escola Olhos D'água, iniciada — cabe frisar — em 1992, coincidiu com meu retorno à UFU, em 1993, para cursar licenciatura plena em Artes Plásticas, concluída em 1997.³⁴ Em 1993, Daniel estava na quinta série, tinha 13 anos e havia sido meu aluno na quarta série. Nessa ocasião, eu já exercia a prática de ensino em sala de aula como profissional e havia passado a atuar, também, como estagiária/estudante. Dedicava-me à reflexão sobre as novas teorias do ensino de arte que a graduação e coordenação de área da prefeitura nos ofereciam.

As novas teorias que “rompiam” com a arte-educação moderna e avançavam para a arte-educação pós-moderna sustentavam a Proposta Triangular. Surgida aqui no início da década de 1980 — não sem ser adaptada à realidade do país —, transformou o ensino com suas possibilidades emancipatórias e tem sustentado uma nova maneira de ensinar arte em muitas escolas, a ponto de constituir referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (PCN/Arte), regidos pela LDBEN. Responsável pela sistematização dessa proposta, Ana Mae Barbosa, além de salientar a importância dos conteúdos no ensino de

³⁴ Meu ingresso na graduação em Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia aconteceu em duas fases e em nenhuma delas fui aluna do professor Afonso Lana: a primeira (licenciatura curta em Educação Artística) começou em 1980 e terminou em 1982; a segunda se iniciou em 1993 e terminou em 1997.

arte, defende um ensino multicultural, afirmando a importância “[...] da ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente”.³⁵

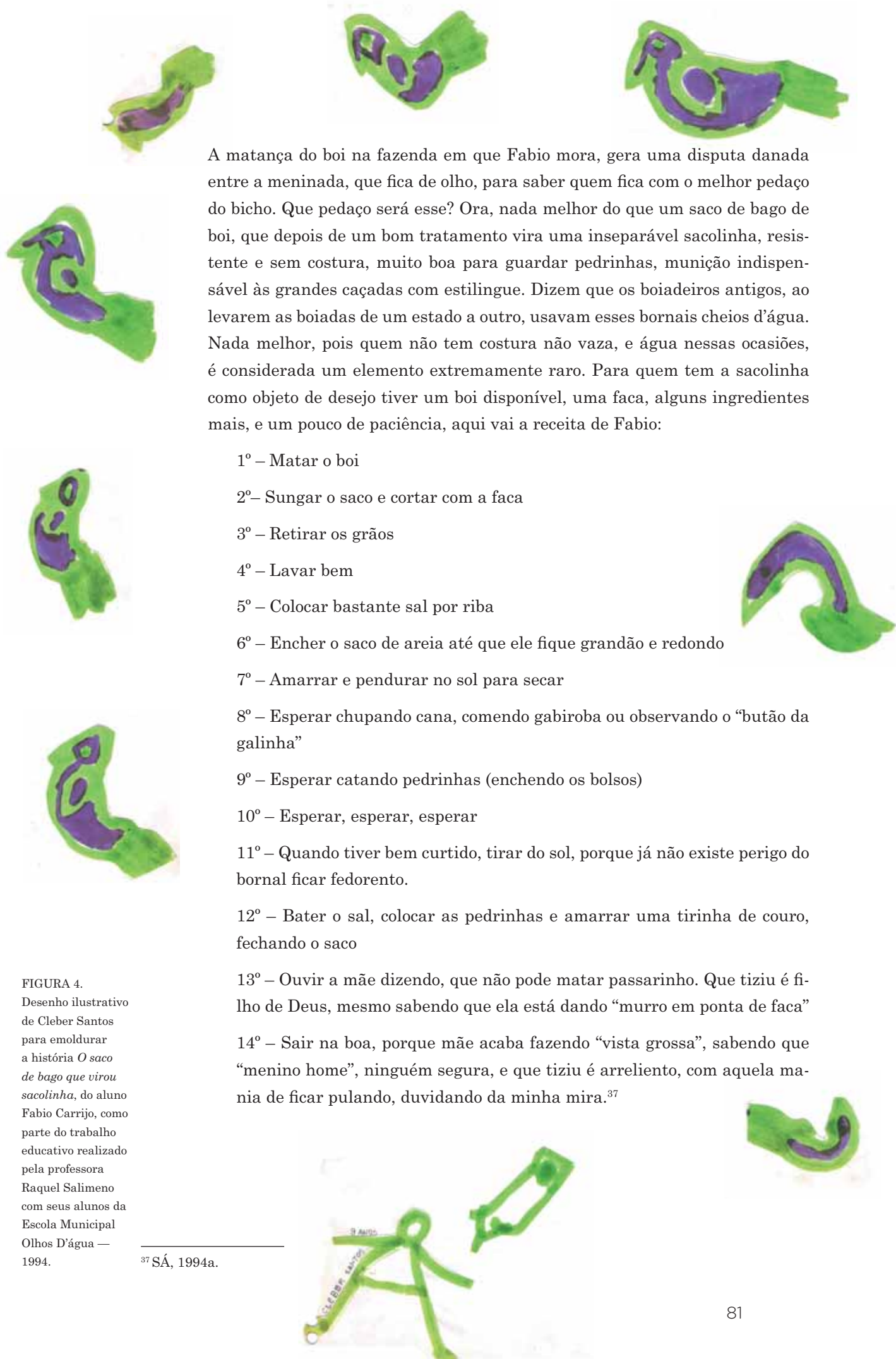
Os trabalhos exigidos em várias disciplinas da licenciatura em Artes Plásticas (hoje Artes Visuais), nas disciplinas de práticas de ensino e de práticas poéticas e na metodologia de pesquisa foram feitos com a incorporação de ações que eu vivenciava na escola e na comunidade de Olhos D’água. Portanto, Daniel é um artista que, quando criança, frequentou uma escola onde seus colegas e ele tiveram aulas de arte orientadas pela Proposta Triangular. Algumas dessas experiências merecem mais reflexão.

No primeiro semestre de 1994, como exigência da disciplina de Metodologia de Pesquisa 2 — ministrada pelo professor Joaquim Vilar —, apresentei o trabalho que tratava do uso de um material pedagógico desenvolvido e aplicado em 1993; o objetivo era estimular as crianças das terceiras e quartas séries a ilustrar suas histórias de vida ou de pessoas próximas a elas. Apresentá-lo aqui ajuda a demonstrar não só a experiência individual de alguns alunos (a experiência de Daniel é apresentada noutro momento), mas também para conhecer o projeto de arte-educação desenvolvido na escola, esse organismo vivo. Isso para compreender o contexto escolar em que estava inserida sua turma — órgão desse organismo — e o próprio Daniel como célula desse órgão que se diferenciava das demais.

Enquanto comíamos jabuticabas sabará, hoje em extinção, ouvia histórias que as crianças de várias turmas e as professoras moradoras da zona rural contavam. Essas histórias foram organizadas em um livreto com o título *Histórias e fazeres do roceiro que vive no campo — o verdadeiro trabalhador rural e grande produtor de alimentos para corpos e mentes*.³⁶ Esses textos eram adotados como material didático e ilustrados pelas crianças. Às vezes, dependendo do tema, vinham acompanhados de discussões sobre educação ambiental; desestimulávamos a matança de pássaros e roubo dos filhotes de papagaios e maritacas, que eram retirados dos seus ninhos. Trago aqui algumas dessas histórias; embutidas nelas, está a vida das pessoas, registrada por meio de textos e desenho (ilustrativo, que bastava nessa proposta). Eis duas dessas histórias recolhidas entre os estudantes e publicadas no livreto. A primeira é intitulada “O saco de bago que virou sacolinha”:

³⁵ BARBOSA, 1998, p. 24.

³⁶ SÁ, Raquel M. Salimeno de. *Histórias e fazeres do roceiro que vive no campo — o verdadeiro trabalhador rural e grande produtor de alimentos para corpos e mentes*. Trabalho disciplinar (Metodologia de Pesquisa 2) — Licenciatura em Artes Plásticas, Universidade Federal de Uberlândia, 1994a. Texto produzido segundo relato do aluno Fabio Carrijo, aluno da quarta série da escola Olhos D’Água.



A matança do boi na fazenda em que Fabio mora, gera uma disputa danada entre a meninada, que fica de olho, para saber quem fica com o melhor pedaço do bicho. Que pedaço será esse? Ora, nada melhor do que um saco de bago de boi, que depois de um bom tratamento vira uma inseparável sacolinha, resistente e sem costura, muito boa para guardar pedrinhas, munição indispensável às grandes caçadas com estilingue. Dizem que os boiadeiros antigos, ao levarem as boiadas de um estado a outro, usavam esses bornais cheios d'água. Nada melhor, pois quem não tem costura não vaza, e água nessas ocasiões, é considerada um elemento extremamente raro. Para quem tem a sacolinha como objeto de desejo tiver um boi disponível, uma faca, alguns ingredientes mais, e um pouco de paciência, aqui vai a receita de Fabio:

1º – Matar o boi

2º – Sungar o saco e cortar com a faca

3º – Retirar os grãos

4º – Lavar bem

5º – Colocar bastante sal por riba

6º – Encher o saco de areia até que ele fique grandão e redondo

7º – Amarrar e pendurar no sol para secar

8º – Esperar chupando cana, comendo gabirola ou observando o “botão da galinha”

9º – Esperar catando pedrinhas (enchendo os bolsos)

10º – Esperar, esperar, esperar

11º – Quando tiver bem curtido, tirar do sol, porque já não existe perigo do bornal ficar fedorento.

12º – Bater o sal, colocar as pedrinhas e amarrar uma tirinha de couro, fechando o saco

13º – Ouvir a mãe dizendo, que não pode matar passarinho. Que tiziu é filho de Deus, mesmo sabendo que ela está dando “murro em ponta de faca”

14º – Sair na boa, porque mãe acaba fazendo “vista grossa”, sabendo que “menino home”, ninguém segura, e que tiziu é arrelento, com aquela mania de ficar pulando, duvidando da minha mira.³⁷

FIGURA 4. Desenho ilustrativo de Cleber Santos para emoldurar a história *O saco de bago que virou sacolinha*, do aluno Fabio Carrijo, como parte do trabalho educativo realizado pela professora Raquel Salimeno com seus alunos da Escola Municipal Olhos D'água — 1994.

³⁷ SÁ, 1994a.

Em 1993, Fabio Carrijo relata essa prática cultural, e eu transcrevi poeticamente seu relato. A história foi ilustrada por vários discentes de turmas da escola que estavam em fases variadas de desenvolvimento do desenho infantil. Tenho o registro de dois desenhos que demonstram essa experiência: um deles emoldura o texto da história e foi realizado por Cleber dos Santos, então com 9 anos de idade. Creio que ele conhecia bem essa prática de matar passarinhos; vê-se pela forquilha do estilingue — que se costuma fazer com galhos de goiabeira e pela forma como o estilingue foi desenhado. Ele se concentrou na morte do passarinho. O pássaro morre nos céus pela estilingada e vem caindo, caindo e se despedaçando, até chegar ao chão. O desenho do aluno, que sugere movimento, ocupa todo o espaço do papel: Cleber brinca com o tempo, como num desenho animado. O despedaçar-se do pássaro pode ser observado em cada fase da queda, representada no desenho. São várias as temporalidades representadas no mesmo desenho. Há poucas cores e a figura humana. Não se vê a aparência do desenho inexpressivo do boneco palito mesmo que se aproxime bem dele. Uma linha unindo as duas pernas forma um triângulo que nos dá a impressão de ser um tronco do corpo. Somente essa figura humana é sustentada por uma base de pequenas linhas verticais sugerindo um gramado; o restante é espaço, é céu. Isso traz a sensação de movimento no espaço. Verifica-se um esforço pela representação que subtrai os planos aos olhos, à medida que se enfatizam as relações entre os elementos que se dispõem no espaço; em especial na relação de movimento entre os desenhos do pássaro, que a cada instante vai se desintegrando no ar. A composição sugere a forma aberta onde o observador se vê obrigado a passear com os olhos em todo o espaço do papel.

O segundo aluno, Pedro Rodovalho, de 12 anos de idade, concentrou-se na representação da retirada dos testículos do boi. Percebe-se que ele tem familiaridade com o ato de matá-lo e cortar pedaços. O boi está pendurado numa estrutura de madeira — parece que dois ganchos o penduram por uma pulseira próxima ao casco. A faca corta; o boi sangra — de olhos abertos. O matador não demonstra compaixão — é trabalho corriqueiro. Essa representação articula a imagem em camadas dispostas paralelamente à boca de cena e não enfatiza as relações entre os elementos que se dispõem à frente e os que se encontram ao fundo da composição. No desenho, aparece uma maneira de representar a cena, por meio de camadas de desenho. A perna do boi entre os braços do seu algoz e a trava de madeira atrás dele são o que dá uma noção de perspectiva representada por planos. No primeiro plano, o braço e a mão seguram a faca; no segundo, as pernas do boi e o tronco do homem; no terceiro, o outro braço do homem e o restante do corpo do boi. É esse entrelaçar do boi com o homem

que realiza o jogo da cena. O observador se vê obrigado a penetrar nos primeiros planos antes de atingir o fundo do desenho. A composição é fechada em si, enfatizando somente um aspecto da cena: a retirada dos testículos no centro do desenho. Não existe ponto de fuga na trava. As pernas dianteiras do boi foram eliminadas sem que o observador perceba. Não fazem falta.

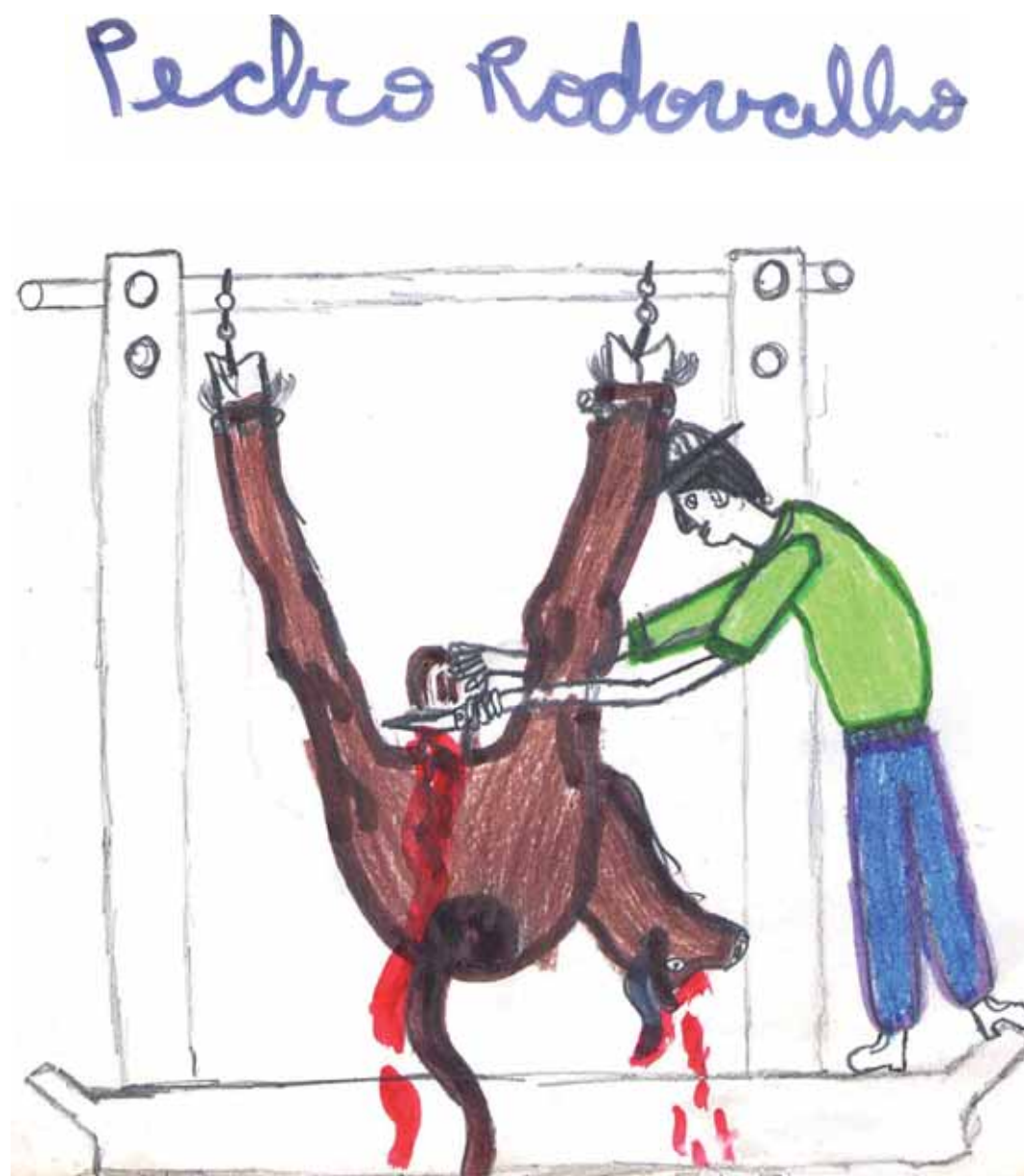


FIGURA 5.
Desenho ilustrativo
de Pedro Rodovalho
para a história
*O saco de bago que
virou sacolinha*, da
do aluno Fabio
Carrijo, como
parte do trabalho
educativo realizado
pela professora
Raquel Salimeno
com seus alunos da
Escola Municipal
Olhos D'água —
1994.

Convém notar como uma mesma história pode sensibilizar os educandos diversamente e como cada qual representa a cena conforme a experiência que tem das ações, seu repertório visual ou seus “arquivos de programas” e a fase do desenvolvimento do grafismo em que se encontra. A intenção maior das crianças que narram e desenham é transmitir práticas culturais, fazer um saco de bago virar sacolinha, para guardar pedrinhas utilizadas para matar passarinhos. Contudo, havia uma preocupação real de muitos professores — incluindo a mim. Práticas culturais destrutivas não devem ser preservadas. Também se considera que, em detrimento da natureza em seu sentido amplo e do próprio homem, o maior predador não é o pequeno produtor, mas sim as grandes atividades de monocultura. Com relação ao boi, o fato de não ser silvestre e de o homem o matar para se alimentar parece justificar a morte do bicho. Hoje para mim isso não seria tão fácil. Com a permissão do leitor, o lado poético que, com base em vários autores, é permitido nesta tese me faz pensar: coitados do pássaro e do boi! Não se vê compaixão por nenhum. Torço para que haja um céu que acolha os bichos mortos e que lá estejam os dois juntos, a brincar.

Colocando de lado os meus sentimentos pelos dois bichos, saliento a rede de circulação que envolve a “tradição seletiva” nessa proposta. Quem conta a história, quem a transcreve, quem a lê e quem a desenha: todos participam do processo de selecionar a tradição. O aluno narrador conta o que lhe convém como lhe convém. A professora escriba seleciona, de um repertório de histórias contadas por outros, o que lhe convém, de modo que sua versão escrita do relato oral incorpora suas fantasias às do contador. O aluno leitor, ao ler a história, desenha mentalmente a cena em movimento conforme referências imagéticas de seu mundo; seleciona uma cena da história escrita e, conforme seus arquivos de programas visuais, representa a ação por meio de uma narrativa visual. Não há neutralidade em nenhuma narrativa: seja a oral, a escrita, a mental ou a visual. Retomo aqui esses textos e desenhos para transformá-los em documentos/monumentos que me permitam inventar o real nesta tese. Uma vez escrita a tese, será divulgada e continuará a ser reinventada. Nada de neutralidade, portanto!

Na ocasião em que apresentei esse trabalho a ser avaliado, recebi muitos elogios. Um deles veio da professora Lucimar Bello, nestes termos:

Raquel, viajei nas suas estórias e nas imagens, me tornei adulta-criança. Ótimo! Pense em: 1. O título: Estórias e Fazeres; verdadeiros trabalhadores rurais, grandes produtores de alimentos para corpos e mentes; 2. Que tal pensar

em uma introdução que situe você também no trabalho, e publicá-lo com textos e imagens? 3. Mergulhe fundo cada dia mais. É um prazer ler suas coisas.³⁸

No ano de 2001, ao ler as histórias e ver as ilustrações pela segunda vez, ela disse: “Raquel, fiquei pensando em *Cem anos de solidão* [de Gabriel Garcia Marques] e em *Labirintos da solidão*, de Octavio Paz. Adorei ler de novo”.³⁹ O professor da disciplina Metodologia de Pesquisa, Joaquim Villar, avaliou o trabalho dizendo:

Gostei de tudo, do material colhido, do tratamento dado, da apresentação. Acho importante o envolvimento dos seus alunos, da preocupação pedagógica de inserir seu trabalho na vivência cultural da comunidade em que atuava. Curti as ilustrações das crianças. Você leva jeito para escrever. Por que não trabalha mais isso, leia contos, Machado de Assis, Mario de Andrade e tantos outros, estrangeiros também.⁴⁰

Por essas avaliações, sinto-me encorajada a deixar conhecer outra história do livreto, a “Raízes”:

Pão, pão... queijo, queijo, ou melhor, pão de queijo. Pão de queijo? O que é, como é? O pão de queijo é resultado da chuva, do sol e da terra, e das mãos e mentes dos homens. Na Fazenda Lage, Olavo olha pro céu e percebe que já é tempo de chuvas, logo do plantio da mandioca. Há vinte anos nessa atividade, antes em áreas maiores, pra consumo e venda, hoje Olavo planta somente para o gasto da família. Para se produzir a mandioca, é preciso fazer uma cova onde se enterra a rama de uns vinte centímetros cada uma e esperar entre 12 a 18 meses, sempre capinando a área plantada, para que o mato não concorra com a mandioca, na absorção dos nutrientes próprios da terra. Dependendo da área a ser cultivada, contrata-se as pessoas que trabalham e ganham por dia. Se o espaço for pequeno, precisa-se no mínimo de duas pessoas para acompanhar todo o processo: plantio, manutenção e colheita. No caso específico de Olavo, são os homens da família que cuidam do cultivo. Depois da colheita as mulheres se reúnem descascam e ralam a mandioca. Lavam a massa em um pano grosso e deixam o pó assentar até o dia seguinte, se não estiver chuvoso. Desses atos, resultam torrões de polvilho que são colocados em cima de uma taboa forrada. No terceiro dia, recolhe-se tudo e passa-se no ralo novamente,

³⁸BELLO, Lucimar. [Comentários escritos sobre propostas educativas]. Uberlândia, MG, 8 de novembro de 1994a.

³⁹BELLO, 1994a.

⁴⁰VILLAR, Joaquim. [Comentários escritos sobre propostas educativas]. Uberlândia, MG, 8 de novembro de 1994.

pondo para secar definitivamente por três dias de sol. Finalmente, o polvilho é passado numa peneira fina e já está pronto para ser utilizado, como um dos ingredientes da receita do pão de queijo, que varia na quantidade de ingredientes, dependendo da região, mas que são sempre os mesmos: polvilho, ovos, água, leite, sal, óleo e queijo. Esse tipo de pão é muito consumido em Minas Gerais, estado famoso pela quantidade de polvilho, do queijo, e das chamadas quitandeiras. Olavo hoje com sessenta e nove anos, não sabe ao certo, onde começou essa “mágica”, na sua família. Coisa de tataravô para bisavô, avô, pai, filho, neto, bisneto e assim por diante. Certeza tenho eu, que isso só pode ser resultado de conversa de compadres, um português, outro indígena, pitando um fumo e misturando cultura num final de tarde vermelha.⁴¹

FIGURA 6.
Raízes, desenho
ilustrativo de
Isaque Silva,
então com 10 anos
de idade, como
parte do trabalho
educativo realizado
pela professora
Raquel Salimeno
com seus alunos da
Escola Municipal
Olhos D'água —
1994.



⁴¹ SÁ, Raquel M. Salimeno de; CARRIJO, Maria de Lurdes Carrijo. *Raízes*. In: SÁ, 1994. Maria de Lurdes Carrijo era professora regente da escola Olhos D'água, nora de Olavo e parceira de mãos ricas nesse processo. É moradora do meio rural de Uberlândia.

Retirei do meu baú de documentos um desenho que o aluno Isaque Silva havia feito de um indígena plantando mandioca. Na cabeça do indígena havia um adereço de penas vermelhas; no rosto, pinturas. Seu corpo tem tronco grande, colorido e cheio de círculos. Braços e pernas são muito pequenos em relação ao corpo. Talvez isso tenha ocorrido não porque ele desconhecesse as proporções, e sim porque teria iniciado o desenho pela cabeça e pelo corpo e, na hora de pôr membros, não havia mais espaço no papel. Mesmo assim, o aluno foi em frente. Desenhou o indígena colhendo duas raízes de mandioca e coloriu com lápis de cera. Passou anilina por cima. Perguntei o que seriam os círculos no corpo do indígena. As bolinhas azuis — disse ele — são para enfeitar seu corpo: são pinturas de índio; as bolinhas amarelas são pães de queijo que o índio havia comido antes de sair para trabalhar lá na casa do português!

Tenho lembranças adoráveis de muitas pessoas da escola Olhos D'água. Não sei bem se eram elas ou, se naquela época, a lente da sensibilidade estava aguçada em meu olho. Por isso não posso deixar de falar da professora Eurides Pereira de Sousa, que em 1994 estava prestes a se aposentar, após ser madrinha de tantas crianças e casais que até perdeu a conta. Usava verde e amarelo na Copa do Mundo de Futebol e sabia como poucos cantar o Hino Nacional todinho. Foi uma dessas professorinhas corajosas e desbravadoras que se embrenharam mato adentro para ensinar a ler e a escrever quem lá vivia. São pertinentes aqui dois relatos de seu início de sua carreira.

Numa sala de aula multisseriada, Eurides alfabetizava e ensinava às pessoas muitas outras coisas que, da cidade, ela sabia. Esperta que era, além de ensinar, aprendeu com o povo da roça; por exemplo, a ouvir e a contar “causos” — coisa que gente da cidade tende a não saber. Certa vez, hospedada em um casarão na região da Saudade, município de Uberlândia, a senhora que lhe deu morada afirmava, à luz do lampião, que o casarão era assombrado e que os espíritos só se foram de lá após muita benzeção e reza brava. Quando as pessoas se deitavam para dormir, os espíritos dos escravos que lá viveram, sofreram e morreram acordavam e começavam uma algazarra. Mesmo cansados da lida pesada e do levantar antes do despontar do sol, ninguém dormia sossegado. Os passos se ouviam em volta das camas, esbarrando nos móveis e derrubando objetos da casa. Enquanto a senhora falava, Eurides arregalava os olhos. Perguntei: “E aí, Eurides, as assombrações te atormentaram, te botaram medo?”. “Não, não!” — disse ela. Graças a Deus nunca apareceu nada para mim. Cheguei após as benzeções, quando os espíritos já estavam mais conformados.

Noutra feita, ela me contou da reza para almas penadas na última semana da quaresma. Formava-se um grupo não determinado de pessoas em

que o chamado capitão coordenava a reza, que acontecia nas casas, e Eurides cheia de fé, junto com eles. O grupo utilizava um instrumento de tábuas chamado matraca, que o capitão acionava ao chegar às casas como comando para que as pessoas comessem a cantar. Enquanto isso, um dos componentes do grupo fazia um barulho de dar medo ao rodar ligeiramente o berra-boi, ou seja, um pedaço de tábua amarrado em um metro e meio de cordão. Em intenção das almas e levados de casa em casa, esses cânticos carregavam pedidos que se faziam a alguém mais próximo que havia falecido, rezando um pai-nosso com ave-maria. Essas orações eram feitas pelo dono da casa, enquanto o grupo permanecia em silêncio, aguardando o fim da reza e o sinal do dono da casa, batendo na cabeceira da cama.

Onde estava Eurides? “Firmona”, num cantinho do quarto, esperando o sinal! O canto de despedida se inicia, finalizando uma parte da missão e partindo para a próxima casa. Enquanto o grupo caminhava, era proibido olhar para trás, pois as almas que seguiam o grupo, quando vistas, enfureciam-se e matavam a pessoa desobediente. Todas as casas da região deviam ser visitadas no período de nove dias. Se houvesse outro grupo cumprindo a mesma missão, não poderia se encontrar com o outro para não pôr em risco as pessoas com a maldição da morte. Eurides não olhou para trás. Perguntei: se fosse hoje — estávamos em 1994 —, passados tantos anos, numa mesma situação, você se arriscaria a, pelo menos, uma olhadela? “Cruz credo! Credo em cruz!”, respondeu ela. Os costumes e as crenças da região já haviam penetrado pelos seus poros e se instalado no seu coração e na sua mente

Havia também o caçador de cobras. Tive pouco contato com ele. Permaneceu na escola por alguns meses. Era um rapaz do curso noturno, com jeito de herói de cinema, muito bem apessoado e atraente, mas de quem não me recordo, nem o nome. Mais com a intenção de se enfeitar do que cobrir o corpo, vestia calças jeans justas com barra dentro das botas, camisa por dentro da calça, desabotoada na altura do peito e um cordão de couro onde pendia um crucifixo. De cóis baixo, a calça era adornada por um cinto com fivela grande. Não usava chapéu, deixando evidente seus cabelos negros. Andava quase sempre com um laço de capturar cobras. Caçava as peçonhentas: cascavel, jararaca, urutu cruzeiro, jararacuçu, surucucu e coral; e as enviava para o Instituto Butantã. A cada caçada, fantasiava o real: aparecia com uma dessas cobras numa caixa própria para enjaular animais peçonhentos rastejantes, como que a ilustrar suas histórias. Com pavor de cobras, as mulheres o tratavam como herói. Quanto mais ele fantasiava, mais pretendentes tinha. Sempre exalando perfume e gentilezas, a perda de um molar no seu sorriso

largo nem fazia falta. Não sendo encantador de cobras, sem dúvida era um encantador de mulheres.

Das crianças pequenas, também tenho boas lembranças. Numa ocasião, com a professora regente Maria de Lourdes Carrijo (parceira na história do pão de queijo e conhecedora de rezas e simpatias para fazer chover), fui levar as crianças para beijar a cruz e jogar água nela a fim de pedir chuva para santa Clara. A lavoura sofria com a seca, o que prejudicava os sitiantes. Um grupo de crianças, em fila, cada qual com um copo d'água na mão, entoava — conforme os dizeres de Maria de Lourdes — “Deus provê, Deus proverá, a sua misericórdia não faltará”. Uma menininha de face sardenta fica de frente para a cruz: não a molha, tampouco dá água à santa. Cobre a cabeça com sua blusinha para ninguém ver — nem a santa — e bebe a água. “Tia, tia! Ela bebeu a água, por isso não vai chover”, disse a mim um garoto com voz de apavoro. A menina põe a língua para fora e faz careta para o delator. Não! Ele não era um delator. Só estava preocupado em não quebrar a tradição. Tinha medo. O que fazer nessas horas? “Não, menino! Olha só como a língua dela está seca. A santa, como é muito boa, preferiu que ela bebesse a água para não adoecer”. Com o olhar maroto, ela tossiu uma, duas, três vezes. Falsa tosse. “Coloca a blusa menininha, senão você não melhora” — reforcei. Ela vestiu a blusa, sorriu para mim com cumplicidade. A santa entendeu: a chuva choveu!

Colega de aula da aluna sardenta, o garoto que chamavam carinhosamente de Feijãozinho mal sabia falar. Era quase um bebê. Mas acabava falando muito. Eu estava sentada, ele chegou perto de mim e disse:

A vovó bate no vovô com a vassoura todos os dias. Ele é velho, mas ainda precisa apanhar, mesmo sendo vovô. Faz bagunça. Entra na cozinha com as botas cheias de barro e de bosta de vaca, derruba tudo, até os ovos da vovó. Ela corre atrás dele com a vassoura. Ele corre e faz uma confusão no galinheiro. Eu falei para ela: “Não, vovó, deixa o vovô! Não bate nele, não! Mas agora eu ando achando que ela tem é que pregar a vassoura e a enxada nele. Depois jogar água quente em cima do vovô. Ela arruma tudo e ele suja todo dia. Acho que ele gosta de apanhar, senão parava de deixar a vovó tão braba. Depois ele se esconde atrás do galinheiro e ainda fica fumando o cigarro de palha e rindo. Ah se ela pega... ela não quer que ele fume!

2.4 Hora Cívica: encontro de São Pedro, Alexandre Calder, Daniel Francisco, saci Pererê e duque de Caxias

Eu havia tomado posse como professora da escola Olhos D'água em abril de 1992 e desde junho passei a notar que quem entende de festa junina é o povo da roça. Isso porque, às rezas e aos santos nos mastros, subjazem uma ideia, um significado religioso, um signo. Lá, o forró era melhor e as fogueiras eram mais bonitas. O céu? Nem se fala! Que não se leia também aqui um sentido bucólico. Era tudo isso mesmo. Mais que enfeites decorativos, as flores de crepom eram oferendas aos santos: Antônio, João e Pedro. A aula parecia o preparo de um ritual.

O professor querer ensinar a fazer festa junina no campo é querer ensinar o padre-nosso ao vigário. Mas comigo foi diferente: o “vigário” representado pelos estudantes é quem me ensinou o padre-nosso; e, como professora de arte, ensinei-lhe que cada um sente seu padre-nosso de uma maneira e que há formas variadas de rezar. Tornamo-nos comadre e compadre. Se for correto dizer que, na sala dos professores e na biblioteca, havia “exércitos” de desenhos mimeografados do caipira, do cachorro, do estudante, do índio, do coelho da Páscoa por toda parte, sob o comando de duque de Caxias — todos com aquele olhar de coisa nenhuma, com a mesma cara; então também seria plausível dizer que surgiu um grupo de resistência: o da manifestação da cultura local como referência nas aulas de arte com algumas parcerias que se estabeleceram entre alunos e alunas, entre a professora Maria de Lourdes Carrijo — moradora do campo —, eu e uma especialista em educação que se diferenciava das demais, Vilma Martins Borges Tavares.⁴² Com efeito, o projeto de arte Festas Juninas da Escola Municipal Olhos D'água foi elaborado por mim, em 1993. Na ocasião, as reuniões no CEMEPE, com a coordenação da área de artes visuais, fortaleciam-nos conceitual e politicamente. Estimulados pela coordenação, os educadores criavam metodologias e distribuíam os conteúdos com autonomia tendo em vista as potencialidades de seus discentes. Não por acaso, nesse mesmo ano aconteceu o 1º Salão de Arte das Escolas Municipais com o resultado do trabalho dos professores de arte.

Se o deus Sem Nome se engalfinhava com os outros deuses, também havia momentos de muita interatividade. E havia algo pior que eventuais bri-

⁴² Cf. SÁ, 2007, p. 114.

gas entre eles, algo que os ameaçava sem que percebessem. Com a extinção das coordenações de área, em 1994, houve um retrocesso e a tentativa de afastar todos os deuses, sem exceção, das salas de aula; ou, na melhor das hipóteses, de permitir a permanência deles para fins regulatórios disfarçados de emancipação com o enfraquecimento do Estado e abertura de espaço ao terceiro setor.⁴³ Ainda nesse ano, o projeto Correio Educação chegou à escola Olhos D'água. Conforme Graciolli tal projeto:

Foi criado numa parceria do Instituto Algar com o poder público municipal de Uberlândia — especificamente com a secretaria de Educação [...] Nasceu a partir da iniciativa de uma professora da Escola Municipal Olhos D'água, que sentia a necessidade de trabalhar com jornais na sala de aula e, por isso, procurou a secretaria de educação de Uberlândia e depois o *Correio* com a proposta de parceria [...] O objetivo fundante do projeto é levar edições do jornal às escolas públicas para serem trabalhadas com os alunos do ensino fundamental.⁴⁴

O projeto era sustentado por dois alicerces: incentivo à leitura e democratização do acesso a informação. Desenrolava-se da seguinte forma: existia uma equipe permanente que realizava oficinas de formação de professores envolvendo instrução teórica e atividades práticas. Essa equipe criou um guia: *O Correio na sala de aula*, com conteúdo interdisciplinar. Eram atividades a ser postas em prática em sala de aula pelos professores como ferramenta de disciplinas de todas as séries do nível fundamental. Além disso, conforme orientação, o projeto ia além do ambiente escolar, pois os jornais chegavam às casas dos alunos por meio de um rodízio entre eles. Depois foi criado o suplemento infantil *Revistinha*, distribuído semanalmente. Para incentivar as crianças e seus professores a ler o suplemento, os melhores trabalhos discentes eram publicados.⁴⁵

⁴³ Reitero o discurso do Edilson Graciolli: “Um ponto importante que envolve o terceiro setor é a discussão quanto ao seu papel na transformação da sociedade, ou seja, quanto as suas potencialidades emancipatórias”. A perspectiva de análise da pesquisa de Graciolli “é de que o ‘terceiro setor’, ao defender uma prática que se define harmônica, integradora e ‘não política’, mistifica e encobre contradições concretas. Com a defesa de ações mais palatáveis à ordem e até mesmo assimiláveis pelo capital, o ‘terceiro setor’ busca substituir — quando não combater — formas de intervenção que buscam transformações profundas na sociedade”. Cf. GRACIOLLI, Edilson J. Responsabilidade social empresarial: possibilidades, limites e significados. In: WORKSHOP EMPRESA, EMPRESÁRIOS E SOCIEDADE: O mundo empresarial e a questão social, 5., Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2 a 5 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/5workshop/pdf/gt05_edilson.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014, p. 30.

⁴⁴ GRACIOLLI, 2006, p. 11.

⁴⁵ GRACIOLLI, 2006, p. 12.

Esse tipo de “democratização” da informação passada por um único jornal, a instrução teórica para todas as séries e a publicação de trabalhos segundo os critérios da equipe envolvida em instruir esses professores nos parecem pender para o conhecimento-regulação, promovendo o deslocamento do caos à ordem. O Correio Educação foi implantado em duas escolas, dentre as quais a Olhos D’água — pioneira; e dela saíram as primeiras propostas de explorar o jornal didaticamente em sala de aula. “Do jornal se aproveita tudo” — diziam. Nas outras disciplinas se liam notícias; na arte-educação, aproveitava-se o restolho. Ao mesmo tempo em que o projeto era implantado, diminuía-se aos poucos os materiais específicos das aulas de arte entregues às escolas. Foi assim que fizemos não só o primeiro vestido de noiva com (papel) jornal, mas também vários outros trabalhos. Na ocasião, os professores foram convidados a gravar, em estúdio, uma fala sobre os benefícios do projeto. Professores produtivos são muito requisitados — ou seja, são os inocentes úteis ao jogo do poder. Além disso, os trabalhos de artes visuais impactam de imediato. Nesse caso, foi o material quem nos escolheu!

Fui interpelada pelos deuses e, acima de tudo, sensibilizada pelo promíscuo deus Sem Nome — aliás, meu preferido. Nesse exercício da hegemonia como forma de resistência ao desmantelamento das coordenações de área, no ano de 1994 propus um projeto ao CEMEPE denominado Projeto Franz Cizek: Arte nas Escolas, Fruição ou Instrução?⁴⁶ Mais uma vez a professora Lucimar Bello contribuiu com suas valiosas sugestões.⁴⁷ Por meio dele, reeditamos o 2º Salão das Escolas Municipais. “Invadimos” a Câmara de Vereadores com os trabalhos de alunos de idade variada desenvolvidos nas aulas de arte. No meio desse turbilhão político havia momentos de prazer e sensibilidade docente — era quando ouvia e escrevia as histórias dos estudantes, as que fizeram parte do livreto *Histórias e fazeres...*, já mencionado, e outras histórias que ficaram por anos na minha mente e estão sendo inscritas nesta tese.

Entretanto, promover salões para expor trabalhos de discentes não era suficiente para nos posicionarmos ante o jogo da hegemonia. Como uma fundadora e presidenta da AEPA-ΔMAP, reapareci na mídia falando da importância do ensino de arte nas escolas. Ao mesmo tempo, Daniel e seus colegas da quarta série faziam dobraduras em forma de passarinhos com asas feitas de penas de

⁴⁶ SÁ, Raquel M. Salimeno de. *Projeto Franz Cizek: arte nas escolas, fruição ou instrução?* Projeto apresentado ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) da prefeitura de Uberlândia. Uberlândia, MG, 1994a.

⁴⁷ BELLO, Lucimar. [Comentários escritos sobre o Projeto Franz Cizek: arte nas escolas, fruição ou instrução?]. In: SÁ, 1994a.

galinha para construir móveis. Foi quando apresentei a eles os móveis dos artistas Alexandre Calder e a “metamáquina” de Jean Tinguely.⁴⁸

Contrapondo-se às formas de conhecimento-emancipação que queriam se instalar nessa escola por meio de alguns professores, “o duque de Caxias” continuava “a forçar a barra” e, com apoio de outros professores, defendia o conhecimento-regulação. Isso ficou claro em 20 de março de 1966, quando se instalou na escola, para conviver e fortalecer o Correio Educação, implantado em 1994, o projeto Hora Cívica, reproduzindo ações que bem caberiam nas aulas de Educação Moral e Cívica dos tempos de ditadura militar — quando eu ainda era estudante. Era para acontecerem sempre após as provas bimestrais.

Elaborado pela direção da escola, o projeto dizia que devíamos observar o calendário cívico social e desenvolver atividades coerentes com datas mais significativas. Previam-se 34 datas. Nesse mesmo ano, membros da AEPA-AMAP foram à Câmara de Vereadores onde leram um manifesto. À época, era votada a nova LDBEN,⁴⁹ e o ensino de arte pós-moderno — que já praticávamos — avançava aos poucos para os estudos culturais, burlando a Hora Cívica. Os estandartes juninos criados com as referências culturais do lugar se misturavam com os trabalhos desencadeados pelos referenciais da história da arte. Da nossa nave espacial imaginária, fizemos uma parada que durou quase um ano letivo para promover o diálogo entre arte rupestre com obras de artistas de várias épocas só com um intervalo para participar das festas juninas na escola. Não por acaso, a única data que eu respeitava das 34 sugeridas pela direção escolar.

Recordo-me de que, numa dessas datas comemorativas relacionadas com o meio ambiente, os alunos formaram um grupo envolvidos pelas outras disciplinas num tema comum imposto pela direção da escola, que participava de um projeto em parceria com outras secretarias. Nesse projeto, os escolares apresentaram trabalhos, cantaram e dançaram; convidados palestraram sobre meio ambiente; autoridades discursaram; candidatos a vereador estiveram

⁴⁸ A inserção desses artistas na sala de aula deriva de consultas à coleção “As origens do saber (artes)” *O trabalho dos escultores. Argila, mármore, bronze ou plástico: a conquista dos materiais*, da editora Melhoramentos e publicado em 1995.

⁴⁹ A AEPA-AMAP, por ocasião da votação da LDBEN, participou dos encaminhamentos de abaixo-assinados em favor da obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas envolvendo diferentes segmentos com quase 445 assinaturas: Nós abaixo-assinados, endossamos as seguintes cartas: “Carta aberta aos Exmos. Srs. Deputados Federais”, de 13 de março de 1996 da Associação de Arte educadores do Distrito Federal ASAE-DF; “Carta aberta da comissão Phoenix”, de 15 de maio de 1996 da Associação de arte-educadores do Rio de Janeiro; e carta aberta aos Exmos. Srs. Deputados em de 13 de abril de 1996 da Associação de Estudantes e Profissionais do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba AEPA-AMAP; solicitando apoio total ao movimento nacional pela permanência e obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica da nova LDBEN (COLETIVO DE ENTIDADES LIGADAS AO ENSINO DE ARTE, 1996). SÁ, 2007, p. 146

presentes; as portas foram abertas à comunidade. A festa se encerra com um almoço oferecido a palestrantes, professores, diretores convidados e autoridades presentes. Ressurge a situação em que a escola se transforma em balbúrdia festiva, em que os reais objetivos não são esclarecidos aos professores envolvidos. Nessas ocasiões, o professor de arte é muito requisitado para produzir imagens com seus discentes e decorar a escola. Nesse caso, uma atitude mais adequada seria catalisar os propósitos e descobrir maneiras de os conteúdos em arte-educação não ser afetados por ações sem conteúdo algum.

No meio das lutas simbólicas travadas entre os quatro deuses (Mercúrio, Minerva, Baco e o Sem Nome) e me contrapondo aos projetos mais regulatórios do que emancipatórios — criados por predadores que promovem crises para se instalarem nos meios enfraquecidos por eles —, passei a exercer minha habilidade “nata” de desviar (“coisa” dos que viveram na época da ditadura), fortalecida pela experiência vivida na coordenação inicial da área de arte-educação da prefeitura de Uberlândia logo que assumi o cargo de professora. Apesar dos entraves, minha relação com os alunos foi de um ir e vir de conhecimentos:

Nós, professores de arte, ao considerarmos que a arte está no campo da cultura e reconhecemo-nos como seres culturais, deixaremos de simplesmente atuar como mediadores entre culturas. Embora o papel do “mediador cultural seja um grande avanço ante o de ‘regulador cultural’”, entendo que a mediação cultural é postura moderna, pois o professor se situa acima, abaixo ou ao lado; nunca junto. Logo ao se desnudar da “aura” que tomou emprestada do artista ou/e se assumir como parte da coletividade cultural em que atua, o professor de arte não tem como permanecer nessa posição e deixar de encarar os conflitos no seio dessa coletividade a que pertence.⁵⁰

Enquanto isso, Daniel, sua turma e eu, já na quinta série, construíamos um gráfico do tempo situando a escola Olhos D’água e voltávamos no tempo em nossa nave espacial imaginária. Saíamos da escola e, juntos e dentro da nave, por suas janelinhas, voltamos no tempo e vimos os dinossauros. Avançamos até chegar à pré-história. Procurei situar descobertas desse período que ainda hoje se fazem presentes no nosso cotidiano: o fogo, a faca, a agulha, o anzol. Apresentei duas imagens da arte rupestre: a *Vênus* de Willendor — encontrada em Autriche, Áustria e que provavelmente servia de amuleto protetor destinado a favorecer a fecundidade das mulheres, representando no meu trabalho educati-

⁵⁰ SÁ, Raquel M. Salimeno de. Ensino de arte numa visão antropológica e sociológica In: SÁ, 2010, p. 26.

vo a tridimensionalidade; e as pinturas feitas nas cavernas de Altamira, norte da Espanha — que tratam da preservação da espécie através da caça para sobrevivência e nos ajudava a construir o conceito de bidimensionalidade. Com base em Arnold Hauser,⁵¹ refletimos sobre a arte mágica desses dois conteúdos históricos decantados. Essas imagens foram escolhidas porque também serviriam de referência à construção subsequente dos conceitos de arte expressionista e impressionista. A arte naturalista das pinturas de Altamira apresenta fases que vai da fidelidade linear à natureza à captação instantânea de formas, como fizeram os impressionistas. A esteatopigia da *Vênus* de Willendor — exagero das cadeiras, coxas, ventre e seios — e a característica naturalista — em que exagero das formas se apresenta em função da magia — contrapõe-se à “função” de outras construções mais recentes em que esse exagero serve exclusivamente à expressão.

Depois assistimos ao filme *A guerra do fogo*,⁵² que apresenta uma informação relativa à História da Arte. É quando surgem duas tribos: uma com características do período paleolítico, outra com as do neolítico, que já produzem desenhos geometrizados no corpo e nos utensílios. Mesmo que, de forma tímida, os referenciais da arte indígena brasileira distantes das licenciaturas e dos bacharelados em Artes Plásticas começavam a se esboçar nessa escola instigada pelo deus Sem Nome. Os indígenas pintam seus corpos e, com os mesmos padrões, seus utensílios. Além disso, as bonecas karajá na sua fase antiga — como bem demonstrou Luiz de Castro Faria⁵³ — aos meus olhos apresentam bastante semelhança com a *Vênus* de Willendor quanto ao exagero das formas alusivas à fertilidade.

Com efeito, os primeiros trabalhos realizados pelos alunos foram releituras dessa *Vênus*. Em argila, alguns tentaram fazer dos seus trabalhos réplicas da imagem referencial; outros subtraíram elementos da forma, tais como cabeça e braço; e houve um terceiro aluno que, por sua conta, iniciou um trabalho em gesso e eliminou quase todas as formas da imagem referencial, transformando-a em um grande bloco onde se via uma única lembrança

⁵¹ HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo. Martins Fontes, 1995.

⁵² *A guerra do fogo* é um filme que mergulha no tempo em busca da maior conquista da humanidade: o domínio do fogo. Filmado nas paisagens da Escócia, Islândia, Canadá e Quênia, o trabalho tentar recriar o mundo como teria sido há 80 mil anos. O homem pré-histórico enfrenta tribos inimigas e feras dentro de um ambiente hostil até o surgimento de seus primeiros sentimentos. Trata-se de um registro dos primeiros passos da civilização. A GUERRA DO FOGO. Jean-Jacques Annaud (Dir.). Canadá/França: Abril/Vídeo, 1981. 1 filme (100 min.), son., col. [título original: *Quest for fire*].

⁵³ FÁRIA, L. C. La figura humana en el arte de los indios Karajá. *Revista de Cultura Brasileña*, n. 48, p. 3–25, 1979.

da referência: um seio, pequeno. Outros discentes acrescentaram detalhes, ao invés de eliminar. Puseram olhos, narizes, bocas e vaginas. Alguns trabalhos permanecem de pé; outros foram deitados, evidenciando os seios, a barriga e a vagina. Nos trabalhos seguintes, utilizando a referência da Vênus, realizamos uma oficina de jornal: todos fugiram da imagem referencial, mas mantiveram nas peças os seios e o ventre grávido. Eram bonecas mais expressivas que passavam da forma estática para a ideia de movimento; ora eram tristonhas, ora alegres e vibrantes. Todas foram pintadas em guache, e uma — criada pela aluna Franciele — sugeriu a obra da artista contemporânea Niki de Saint-Phalle⁵⁴ em *A temperança*, que foi por isso mostrada aos estudantes. Um escolar resolve encenar práticas do homem pré-histórico, gerando uma aula divertida e cheia de brincadeiras. Fomos para fora da sala ver sua encenação: a imitação do homem pré-histórico fazendo fogo com gravetos.

Com relação às teorias de sustentação do ensino de arte pós-moderno, minha atenção se voltou aos autores dos *Anais* do terceiro Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História, que aconteceu em 1989. Muitos textos desses autores participaram depois de uma publicação organizada por Ana Mae Barbosa.⁵⁵ Sobre a prática imitativa no ensino de arte, o pesquisador em arte David Thistlwood afirmou:

O estilo teórico nos leva a um entendimento intelectual, enquanto a prática imitativa pelos estudantes de arte forma as definições conceituais, assegura a continuidade experimental que alimenta esta simbolização além de ser um cultivo de um benefício palpável no enriquecimento da cultura ao aplicar experimentações estéticas que venham a estimular as produções [...] Pelos aspectos da crítica e da história da arte — resultantes lógicas de estilos anteriores, resultam, em identificação afetiva, diálogo prático — desconstrução e reconstrução.⁵⁶

Esse autor conclui que a arte contemporânea e sua extrema variante — a “vanguarda” — podem ser ensinadas; que o moderno pode ser ensinado por

⁵⁴ Nascida na França em 1930 e criada em Nova York, Niki de Saint Phalle é um dos artistas internacionais que se destacaram usando a técnica do papel-machê. Em 1965, criou as primeiras Nanás (moças em francês), esculturas que lhe deram fama. Feitas de lã, fibra de algodão, papel-machê e tela de arame, são grandes bonecas que representam o mundo feminino. Disponível em: <<http://nikidesaintphalle.org/niki-de-saint-phalle/biography/#1930-1949>>.

⁵⁵ BARBOSA, 2005.

⁵⁶ THISTLWOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reação dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo. 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História. In: BARBOSA, 1989, p. 26.

meios teóricos, por já ter passado por uma crítica e que o contemporâneo pode ser absorvido através da desconstrução.

Assim, influenciada pela universidade e por encontros com professores, ao fornecer imagens na sala de aula para a aprendizagem discente, eu me orientava por outros autores além de Thistlewood e Arnold Hauser. Reiterava Edith Derdik, para quem o fornecimento de desenhos para copiar ou simplesmente colorir tira da criança qualquer possibilidade de atuar como selecionadora de seus interesses ou suas necessidades reais. Essa autora estabelece, no entanto, diferenças entre a cópia e a imitação. Na cópia, a criança atua como que oprimida, numa reprodução impessoal que não teve participação dela na eleição do modelo. A imitação tem um significado distinto da cópia; imitando, a criança se apropria do modelo, desde o momento em que o elege parte do seu imaginário.⁵⁷ Também me espelhava em Brent e Marjorie Wilson quando “[...] tratam da aquisição da imagem ou do “empréstimo” da imagem como signos configuracionais a serem apropriados, em que quanto maior for o número dos signos que o indivíduo tiver acesso, tanto maior o seu ‘arquivo de esquemas ou programas’”. Esses programas armazenam configurações memorizadas de desenho já traduzidas como configurações bidimensionais de linhas e formas, combináveis entre si, criando configurações em dado programa ou até podem se somar a outros.⁵⁸

Porém, mesmo que eu fosse muito estimulada na licenciatura a levar à sala de aula imagens de artistas reconhecidos pela academia — sobretudo os modernos —, eu acreditava que outras imagens poderiam ser apresentadas. Creio que ali eu me direcionava aos campos da Cultura Visual ao transitar na vertente restritiva e na abrangente. As experiências estéticas infantis de Daniel e seus colegas e as de seus pais passaram a me interessar como referenciais de vanguarda no ensino de arte. Por esse viés é a cultura que define o estudo. Trabalhar nesse enfoque amplo, conforme Sardelich, “[...] é aceitar a capacidade de as imagens serem mediadoras das velhas e novas formas de poder, como também de ensaios contra discursivos de novas formas de sociabilidade”.⁵⁹ Sardelich afirma que “[...] essa abordagem fundamenta-se em uma base socioantropológica, o que significa focalizar o conhecimento tanto nos produtores dessas

⁵⁷ DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho* — desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo, Spione, 1989, p. 15.

⁵⁸ WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta da fonte de imagens nos desenhos de crianças. Artigos 1 e 2. *Art Education; School Arts*, 1982, p. 8.

⁵⁹ SARDELICH, 2006, p. 13.

experiências quanto no contexto sociocultural em que são produzidas.⁶⁰ Creio que meu interesse inicial era trabalhar com a primeira vertente — leitura de imagens; depois avancei para a segunda. Dessa forma, experiências estéticas no seu sentido amplo passaram a fazer parte do meu universo de educadora.

Eu considerava que a História da Arte e seus aspectos sociais poderiam ser estimulantes para desencadear o processo criativo. Dentre os pesquisadores que defendiam sua inserção como conteúdo a ser estudado nas escolas, Edward Lucie-Smith demonstrava o quanto ela é necessária e inevitável ao ensino de arte, ao mesmo tempo em que questionava “[...] que tipo de história seria essa”.⁶¹ Esse questionamento vai ao encontro da preocupação que eu tinha: se havia, então eu desconhecia uma história da arte que tratasse das produções visuais não reconhecidas pela crítica oficial. Passaram-se os anos, e eu, por meio dessa tese, busco contribuir para a “invenção” da História da Arte no âmbito rural, aquela associada com a escola Olhos D’água. Da mesma forma que eu considerava a importância da História da Arte oficial, caberia ali a história que refletia uma estética do lugar. Aqui ocorre a aproximação entre Cultura Visual e História Cultural.

Convém frisar que eu procedia à avaliação dos alunos e de mim mesma adotando o que hoje identifico ser a “avaliação autêntica”; sobre as inovações postas em prática e descritas nos relatórios apresentados à coordenação. Uma estratégia para esse tipo de avaliação eram os questionários. Ao rever documentos que à época em que foram escritos me pareciam elogios, revelam o que eu queria saber quando foram aplicados: se as imagens da história da arte desencadearam ou não processos criativos nos educandos. Se essa experiência cumpriu o trajeto de experiência comum para uma experiência intensa, isso seria outra pesquisa. Mas relatos de discentes dão indícios nesse sentido:

Você nos ensina coisas que nos ajudam a aperfeiçoar a nossa imaginação, acho importante ver imagens dos artistas na parede da escola. [...] Se não vemos imagens na escola não vamos aprender a sermos artistas também. [...] Acho importante ver as imagens dos artistas na parede da escola porque nós aprendemos mais as coisas com nossos antepassados. [...] É muito bom ver as coisas interessantes que os outros fazem e também devemos mostrar o que a gente é capaz de fazer. [...] Às vezes vamos fazer algum trabalho e talvez precisamos de utilizar aquele artista e se a gente tiver visto ele na parede da escola pode

⁶⁰ SARDELICH, 2006, p. 11.

⁶¹ LUCIE-SMITH, 1989, p. 38.

ajudar a gente a fazer o trabalho. Os artistas desenharam porque estão querendo mostrar alguma coisa para nós.⁶²

Outra estratégia eram as entrevistas em rodas de conversas, em que eu me misturava com os estudantes, e uns entrevistavam os outros. As entrevistas eram gravadas. Na primeira coletiva de 1996, feita pelos alunos e com eles, Daniel, então na quinta série e com 13 anos de idade, refere-se a um trabalho que realizou:

Foi muito bom eu trabalhar com esse negócio de fazer os tucanos, eu achei bom quando eu vi um pé de embaúba cheio de tucanos e aí eu resolvi fazer esses pássaros, eu acho que eles são mais bonitos que outros pássaros, que os juruba, que os urubus...⁶³

FIGURA 7.
Desenho a lápis.
*Os pássaros
(e outros bichos)
do lugar.* Autor:
Daniel Francisco
de Souza. Trabalho
desenvolvido com a
professora de Arte
Raquel Salimeno.
1996. Escola
Municipal Olhos
D'água.



⁶² Relatos manuscritos pelas alunas Ana Claudia Carrijo; Andrea Aparecida dos Santos Alves; Josiane Rodrigues Carrijo e Patricia Santos. 1966.

⁶³ SOUZA, Daniel F. Uberlândia, MG, 1996. Fica cassete (60 minutos). Entrevista concedida a Raquel M. S. de Sá na Escola Municipal Olhos D'Água.

fazer seus móveis. A proposta foi descrita em meu relatório entregue em 15 de abril de 1996:

Nas 3as e 4as séries trabalhou-se inicialmente a forma a partir de um tema dirigido, “Pássaros da Região”. Pesquisamos as cores, exploramos o espaço no papel, que foi colorido e depois utilizado nas dobraduras com formas de pássaros. Os alunos observaram no entorno das suas casas, os pássaros da região, suas cores, tamanho, forma e hábitos. Trouxeram penas variadas encontradas nos arredores que foram utilizadas para a colagem nas dobraduras feitas posteriormente. Foram feitos móveis e exposições individuais dos trabalhos.⁶⁴

Recebi por escrito este comentário da coordenadora Cesária Alice Macedo:

Seu relatório é prova de um excelente começo. Você tem consciência da importância e seriedade do trabalho a ser desenvolvido e o seu processo é original enquanto forma de trabalhar, embora coerente com o conteúdo é necessário se aprofundar na fundamentação teórica que garantirá a continuidade.⁶⁵

Como continuidade do trabalho realizado na quarta série em 1995, Daniel continuou a observar e em 1996, desenhou pássaros e outros bichos do lugar. Na ocasião, comentei com os alunos da quinta série que muitos artistas constroem seus trabalhos com materiais de sucata. Então apresentei, em sala, imagens de Pablo Picasso e Alexander Calder pensando na diversidade de materiais, pois já tínhamos tido contato com argila e jornal nas releituras da *Vênus*.

Ao ver a obra de Calder intitulada *O galo*, Daniel comenta que constrói em sua casa brinquedos e bichos de latas de óleo que a mãe joga fora. Sugiro que mostre seus brinquedos para a turma, para que conhecessem outra possibilidade de material na construção tridimensional (até então o contato havia sido com argila e jornal).

⁶⁴ SÁ, Raquel M. S. de. Relatório entregue à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, MG. Datilografado. Uberlândia, 22 de março de 1992.

⁶⁵ SÁ, 1992, s. p.

FIGURA 8.
O galo, de
 Alexander Calder,
 e *Cabeça de touro*,
 de Pablo Picasso.
 Referenciais
 imagéticos
 adotados para
 alunos da quinta
 série do ensino
 fundamental pela
 professora de arte
 Raquel Salimeno —
 Escola Municipal
 Olhos D'água,
 1996.



FIGURA 9.
 O tucano de lata,
 as releituras da
 Vênus em argila e
 os alunos Daniel,
 Ariovaldo e
 Diego na quinta
 série do ensino
 fundamental na
 Escola Municipal
 Olhos D'água.
 Ao fundo, na
 parede da sala de
 aula, réplicas de
 obras de artistas de
 diferentes épocas.



Mostrei o trabalho de Daniel e de novo o de Calder. Existe semelhança na cabeça das duas aves, e os alunos percebem isso. Isso gerou uma série de reflexões, e meu pensamento “viajou” até o quintal do menino. Já adulto, Daniel relata, em seu trabalho de final de graduação, sua experiência em seu quintal em articulação com a escola rural:

O contato mais próximo com a natureza e a escola me ofereceu estímulos que concretizaram experiências e sensações muito significativas. Pense numa criança brincando num parquinho de *fastfood*, em brinquedos plásticos com pouca textura, e outras brincando no quintal subindo em árvores, cavando a terra, pisando em folhas, fugindo e procurando insetos e plantas. No parquinho as ações são previsíveis, pois cada brinquedo tem uma função, como escorregar ou girar, e a textura se reduz ao liso e confortável, as cores são fortes e definidas. Já no quintal os estímulos são numerosos e imprevisíveis, estão nas texturas, na gama de cores principalmente na necessidade de criação que transforma o quintal num parque de diversão.⁶⁶

O encontro de Daniel Francisco com Alexandre Calder foi importante. Isso ficou para mim mais evidente quando, em 1997 — Daniel estava na sexta série — escrevi a monografia de fim de licenciatura plena em Artes Visuais *Documentando uma experiência nas aulas de arte: a criação de métodos e estratégias pelo professor e a criação de imagens pelos alunos*, orientada pela professora Maria Lucia Batezart Duarte. Concentrei-me em uma experiência com estudantes de uma quinta série que vinha acompanhando desde a quarta série. Essa experiência se deu em 1996, ano em que eu havia retomado meus estudos no curso de artes visuais. Daniel estava entre os educandos e foi um dos focos da minha pesquisa.

Muito tempo se passou, e Daniel adota a monografia escrita por mim em 1996 como referência para sua monografia escrita em 2010. Em 1996 eu afirmava que:

No dia da entrevista avaliativa com os alunos, dei uma informação que considere importante como exemplo contemporâneo de uma maneira naturalista de conceber um trabalho de arte. O homem pré-histórico desenhava os animais com exatidão, numa retratação da natureza consequente de uma exata observação a serviço da magia. Daniel, por sua vez, era um excelente obser-

⁶⁶ SOUZA, Daniel F. *Fauna do imaginário*, 2010. Monografia (licenciatura em Artes Visuais) — Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, p. 13–4.

vador, e como os naturalistas retratava os animais com exatidão [...] acontece que os trabalhos de Daniel eram naturalistas e decorativos, para serem apreciados, não serviam a magia da sobrevivência, além de serem uma arte de brincadeira.⁶⁷

Eis o que Daniel relatou sobre sua experiência na escola rural:

A arte-educação e a arte-brincadeira estiveram presentes na minha trajetória pessoal ao longo dos anos. O despertar artístico e suas consequências arrolaram, a partir da relação cotidiana com a natureza, as brincadeiras nas matas, nas roças, entre as lavouras e o rebanho de gado, a criação de brinquedos, conjunto ao espaço do território de galinhas e porcos, a caça e a coleta de mel e a coleção de insetos, de folhas de pedras [...]. Portanto, essas experiências estiveram lado a lado com a trajetória estudantil que contribuíram significativamente para a minha vida e futura formação humana, estabelecendo aspecto de minha identidade criativa.⁶⁸

Ao se referir a “arte-educação” e “arte-brincadeira”, Daniel alude à postura adotada por mim que, depois, passou por uma autocrítica sustentada na teoria que Wilson desenvolveu observando desenhos de J. C. (10 anos de idade), ao mesmo tempo em que mantinha contato com seus pais e analisava seus gibis. Passando por teorias da psicanálise de Freud e Jung, da psicologia social e da antropologia, busca compreender por que e como meninos como J. C. desenhavam orientando-se pelos estudos do comportamento cultural de Victor Turner,⁶⁹ que classifica o comportamento lúdico em dois tipos: o *liminal* — metódico até certo grau, aplicado a ritos de passagem, jogos e outros eventos bem fortemente orientados por regras; e o *liminoid* — potencialmente mais aberto, novo e brincalhão, envolvendo aspectos inovadores da arte, música e dança. Wilson conclui que o comportamento *liminal* seria a arte escolar e o *liminoid*, a arte da brincadeira; que a arte escolar atende a uma função oposta à arte da brincadeira e jamais fará, por J. C., o que arte da brincadeira faz. Nessa perspectiva, os comportamentos *liminal* e *liminoid* apresentados por Turner nos levam aos conceitos de estratégia e tática em Certeau. O primeiro sai de um lugar institucional e cheio de regras. O segundo convive com situações novas e inesperadas.

⁶⁷ SÁ, 1996, p. 10.

⁶⁸ SOUZA, 2010, p. 14.

⁶⁹ TURNER, Victor. Liminal to liminoid. In: _____. *Play, flow, and ritual: an essay in comparative symbol-ogy*, 1974, v. 60, n. 3.

Com efeito, o que fizemos na escola Olhos D'água foi derrubar o muro que dividia a arte escolar da arte brincadeira. Criamos ali um espaço de fronteira. Cabe salientar as experiências visuais presentes nos saberes e fazeres do lugar que passaram a ser referência ao aprendizado formal até de adultos. Noutros termos, ao comportamento *liminal*, orientado por regras da cultura acadêmica, foi incorporada a orientação dos ditames daquela cultura rural. Creio que a assepsia cultural que se dá com a imposição de padrões impede a interação entre o comportamento *liminal* e o comportamento *liminoid*. Isso pode ser desconstruído quando houver uma interação efetiva com a comunidade não só escolar, mas ainda em geral.

Se considerarmos que, no ensino de arte, esta não é só expressão — conforme o pensamento moderno —, mas também conhecimento e cultura, então talvez tenhamos nos aproximado de duas racionalidades: a cognitiva instrumental da ciência e da técnica (como conhecimento) e a lógica da racionalidade estético-expressiva (como arte). Ambas se articulam, em especial, com o princípio da comunidade para que fosse entendida, também, como cultura. Convém ressaltar que o princípio da comunidade e a lógica da racionalidade estético-expressiva são, para Boaventura Santos, as representações mais incabadas da modernidade ocidental. Portanto, a análise de suas potencialidades epistemológicas podem nos levar à produção do conhecimento-emancipação.

Cabe dizer ainda que estávamos na transição do ensino de arte moderno ao pós-moderno (ainda em curso) e que o discurso sobre a prática de ensino de arte que deveríamos adotar nas escolas e as metodologias que as regiam não era mais o da livre expressão confundida com o *laisse faire*; além disso, em nome da não livre expressão e da arte compreendida como expressão e conhecimento, o que passou a ocorrer em muitas escolas foi uma livre opressão aos códigos culturais locais. No entendimento dos professores quanto à Proposta Triangular, isso foi equívoco porque tal proposta defendia a compreensão da arte, também, como cultura sob influência da abordagem epistemológica das Escuelas al Aire Libre mexicanas.

Tal livre opressão não aconteceu na escola Olhos D'água. Quando incorporarmos os ditames daquela cultura rural e o comportamento *liminoid* (arte da brincadeira) às práticas educativas — ou seja, ao comportamento *liminal* (arte escolar) orientado por regras da cultura acadêmica —, creio que pode ter acontecido, em alguns casos, de o comportamento *liminal* ter sufocado o *liminoid*, e nesse processo de incorporação a arte da brincadeira pode ter sido transformada em algo cheio de regras. Mas também, em outros casos, pode ter ocorrido algo mágico.

Outro lugar nasce dessas convergências: um espaço fronteiro onde as estratégias criadas para sustentar o comportamento *liminal* e as táticas criadas para sustentar o comportamento *liminoid* passaram a conviver de forma hegemônica nas representações visuais dos alunos. Estes, incluindo Daniel — que brincavam com os deuses da arte Mercúrio, Minerva e Baco e o deus Sem Nome —, sem que ninguém percebesse e até na Hora Cívica, podem ter passado por experiências intensas no ato de criar suas produções. Não compreendi isso naquela época, e hoje essas reflexões sobre as produções discentes e a de Daniel ainda estão em movimento. Quem sabe o transitar entre o *liminal* e *liminoid* durante o ensino de arte na escola rural não tenha avançado no tempo e ocorrido, também, nas suas produções de Daniel como universitário. Daniel e eu — é provável — não seríamos o que somos se não nos conhecêssemos. Se eu não tivesse sido asilada na fronteira cultural em São Paulo que abriga os estranhos e tende a incluí-los como membros e não tivesse passado pela experiência com a comunidade rural de Olhos D'água, não seria tão interessada no enfrentamento de dificuldades para compreender visualidades e poéticas de fronteira. Daniel, mesmo com as dificuldades encontradas nos dois mundos — o rural que estranhou a troca da enxada por um “pincel” e o urbano que demorou para entender a troca do pincel por um arado na sua criação plástica —, hoje é licenciado em Artes Visuais. Seu trabalho de fim de graduação resultou na exposição *Fauna do imaginário* e na defesa de sua monografia. Tal trabalho e esta tese nos propiciaram uma espécie de acerto de contas com o passado. Esse reencontro nos fez reconhecer a importância da colaboração mútua que ocorreu nas nossas vidas. Nos agradecimentos que fez em seu trabalho — defendido no primeiro semestre de 2010 —, meu nome aparece: “Meus cumprimentos a professora Raquel Salimeno, pessoa importante na minha educação pessoal e formação de personalidade”.⁷⁰ Eu substituiria essa última palavra pelo conceito de estrutura de sentimento.

Com efeito, para alguns a educação pode ser considerada como parte do processo de “lapidação” do artista, embora eu ache essa palavra inadequada. Em vez de “lapidação”, afirmo — com base em Williams⁷¹ — que as experiências do artista desvinculadas do passado, incluindo as que ocorreram na escola, são elementos móveis que, com outros elementos, contribuem para a sustentação nada fixa, também em movimento, da estrutura de sentimento do artista. Essas experiências, segundo Daniel, deixaram marcas na sua obra. Marcas móveis.

⁷⁰ SOUZA, 2010,

⁷¹ WILLIAMS, 1979, p. 134.

Na escola Olhos D'água, ocorreu a gênese do meu entendimento de que as práticas de ensino embasadas na ideia de que “o professor ensina e o aluno aprende” perderam seu lugar; não só para a troca de saberes e culturas, mas também para o diálogo intercultural que só se concretiza com o reconhecimento de incompletude mútua. De certa maneira, isso é uma forma de libertação, pois, se entendemos que ensinar é um aprender constante, então o objeto de saberes e culturas na perspectiva do diálogo intercultural é a continuidade do sujeito: ocorrem a troca ou o interposicionamento constante entre objetos e sujeitos. Aqui se reforça mais ainda a inadequação do termo “lapidar”, que alude à ideia de trabalhar com pedras preciosas, por exemplo, um diamante, ao qual o lapidador dá formas de acordo com as exigências de quem vai consumi-la. O verbo lapidar me parece mais adequado às práticas modernas de ensino de arte.

2.5 Festas juninas: a palha vence o jornal

Minhas referências e as dos alunos se entrelaçaram, sobretudo, em 1996. Todos aprenderam e ensinaram por meio de ações que envolviam, além de nós, as pessoas da comunidade. Nas práticas de ensino, inseri não só os padrões da arte erudita — que a visão da academia nos orientava como referência para ensinar artes visuais —, como também os padrões estéticos das pessoas do lugar. Fica clara a participação do professor de arte quanto a manter ou não a tradição por meio da “tradição seletiva”. Fica estampado o que existe de residual ou de incorporado às produções visuais dos estudantes. Consigo identificar aqui que estávamos a caminho da vertente menos restritiva da cultura visual.

Foi em dado momento do ano de 1994, ao desenvolver o Projeto Festas Juninas... — elaborado em 1993 — e trazer para a sala de aula as obras de Volpi e Portinari, que o deus Sem Nome se manifestou e — à frente de Mercúrio, Minerva e Baco — disse a mim: “Como você, estando numa escola rural, numa região predominantemente católica, cheia de rezas e mastros, pamonha, sanfona, lua e estrela, cachoeiras, sapos e vaga-lumes, na hora de selecionar a tradição somente se deixa influenciar pela academia (os três deuses europeus) e me desconsidera? Olhe ao seu redor: o que você vê? Não enxerga nada além?”. Meu olhar começou a se expandir. Deixei de priorizar imagens de obras de arte impressas no papel — as formas já “fixas” — e passei a pensar, também, nas imagens vivas e em movimento que traziam, no seu entorno, barulhos, cheiros e sensações táteis (frio, calor, vento e chuva). As mãos calejadas, enrugadas e

as unhas sujas de terra passaram a me interessar mais que as mãos sujas de tinta acrílica — então a coqueluche. Professores perguntavam-me: “Você trabalha com imagens?”. Eu dizia: “Sim, as imagens reais das pessoas do local em movimento, imagens de ‘carne e osso’”. É gente andando, plantando, bebendo, chorando, rezando, dançando. Talvez se fosse hoje eu teria dito que me “[...] centrava no visual como um lugar no qual se criam e se discutem significados”.⁷² Por isso passei a inserir, sem exagero, imagens de artistas na sala de aula, isto é, para focalizar minha atenção na experiência cotidiana das pessoas do lugar. Questionavam: “Como você trabalha com a leitura das imagens?”. Houve um momento que talvez, equivocadamente, entendessem que eu caminhava para a semiótica. Hoje eu teria afirmado: “Eu não faço uma leitura formal nem semiótica de imagens. Creio que estou me aproximando da cultura visual”. Teria dito também que a história cultural e a cultura visual se aproximam:

A Cultura Visual carrega uma proposta bem mais ampla que a de leitura de imagens baseada no formalismo perceptivo e semiótico. Trabalhar nesse enfoque amplo é aceitar a capacidade de as imagens serem mediadoras das “velhas e novas formas de poder, como também de ensaios contradiscursivos de novas formas de sociabilidade”.⁷³ Essa abordagem fundamenta-se em uma base socioantropológica, o que significa focalizar o conhecimento tanto nos produtores dessas experiências quanto no contexto sociocultural em que são produzidas.⁷⁴

No projeto Festa Junina, desde o início da sua prática a dupla triangulação da Proposta Triangular acontecia respeitando a faixa etária e as potencialidades dos alunos da pré-escola até a oitava série, incluindo as turmas do turno da noite. Por ocasião dessa festa, é comum o espaço escolar ser tomado por adornos típicos: bandeirinhas, mastros e flores de crepom; também o é os estudantes se vestirem de forma típica e bucólica: camisa xadrez, chapéus e calças com falsos remendos, barbas e bigodes desenhados, dentes frontais pintados de preto, garotas com tranças, sardas e vestidos singelos. A escola Olhos D’água, como a maioria das escolas, passa a se dedicar à produção de adornos

⁷² MIRZOEFF, N. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2003 apud SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar*, Curitiba: ed. UFPR, n. 27, 2006, p. 212.

⁷³ MORAZA, J. L. Estudios visuales y sociedad del conocimiento. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS VISUALES, 1. Madrid, fev. 2004. Disponível em: <http://www.estudiosvisuales.net>. Acesso em: fev.2004. [Trabalhos iniciais] apud SARDELICH, 2006, p. 212.

⁷⁴ SARDELICH, 2006, p. 212.

e ensaios para a quadrilha. Com base no que a escola já fazia — reproduzindo fazeres da escola urbana e, dentre estes, práticas que eu não via com bons olhos —, passei a transformar a visualidade da festa junina. Isso foi um ponto que discuti na pesquisa de mestrado, pois como testemunha dessas práticas guardei, como “tesouro afetivo”, esses documentos visuais e, assim, afirmei:

[...] muitas escolas, mesmo as de zona rural, salvo as exceções, tratam o homem do campo nessas ocasiões de maneira indevida. Será por que nas escolas os diretores, os professores e demais funcionários vêm da cidade e trazem consigo uma visão deturpada do camponês, fortalecida pelos livros didáticos adotados por cursos de Magistério e Pedagogia de baixa qualidade? Não sei dizer. Sei apenas que os estereótipos surgem aqui e ali. Existiam grandes coleções “disso” em muitas escolas, devidamente “conservados” em pastas e distribuídos aos professores por especialistas em educação “conservadores”.⁷⁵[...] E mais, as editoras tinham carta aberta na venda desses modelos sem passar por critério de avaliação.⁷⁶

Quando, no início de 1994, instalou-se na escola o projeto Correio Educação, fomos estimulados forçosamente a trabalhar o máximo que pudéssemos com jornal. Após fazermos o primeiro vestido de noiva com jornal, veio o “sucesso”. Considerado original, esse trabalho seria um meio de divulgar que o projeto Correio Educação estava “dando certo”. Ocorre que, desde 1993, já produzíamos o que chamávamos de estandartes juninos, e isso se expandiu para os anos subsequentes. Eram chamados assim porque nada tinham que ver com os mastros tradicionais nem com as bandeiras de folia de reis; não só pelas dimensões e pelos formatos, mas também pelos materiais usados e pela intencionalidade.

Minha participação nos encontros com os professores do CEMEPE começou em abril de 1992. No projeto reformulado e proposto por nós para esse ano, constava que “[...] o novo ensino de Arte deve estar centralizado no estudo de importantes obras de arte nos âmbitos universal, nacional, regional e das comunidades”.⁷⁷ A ordem desses âmbitos na prática não cumpria uma escala hierárquica; eu construía a arte-educação local valorizando as histórias do lugar e caminhava para a colaboração da revisão ou ampliação da história do ensino de arte no Brasil. Os relatórios apresentados à coordenadora do projeto

⁷⁵ SÁ, 2007, p. 83.

⁷⁶ SÁ, 2007.

⁷⁷ SÁ, 1992, p. 4–5

de Arte-educação das Escolas Municipais de Uberlândia eram devolvidos com comentários que já apontavam a preocupação com as culturas locais; por exemplo, quando propunha que os educandos do meio rural enumerassem o significado de manifestações como “[...] levantar mastros, acender fogueiras, colocar frutas e flores nos mastros [...] e entrevistassem as pessoas da comunidade para obtenção dessas informações”.⁷⁸ Esse procedimento era assim justificado por mim:

Apesar da religiosidade de tais festas e de serem muito difundidas no meio rural, muitos alunos não têm conhecimento dos significados dessas manifestações [...] creio que as pessoas mais antigas da comunidade devam ter informações que esclareçam o significado regionalizado de tais manifestações e não o meu generalizado.⁷⁹

Havia — cabe frisar — preocupações, por exemplo, com o que a escola fazia nas festas juninas: um tipo de chacota do homem do campo, o estereótipo do caipira como um abobalhado. Além disso, assim como eu, as professoras eram da cidade e não participavam desse universo como moradores do campo. Logo, houve cuidado para não desrespeitar essas manifestações quando desenhávamos os rostos uns dos outros e os transformávamos nos santos João, Pedro e Antônio.⁸⁰ Ainda escrevi nesse relatório de professora iniciante:

Concluímos que os rostos em si pouca importância tinha. Importantes sim eram os símbolos com seus significados. A partir do conhecimento desses significados a imagem desmistificou por si só e pudemos trabalhar os estandartes com seus santos sem nenhuma carga de medo.⁸¹

Essa “descoberta” nos deu certo alívio, afinal estávamos mexendo com coisas sagradas. Quem inventa o rosto dos santos e os vende em papelarias e lojas? Somos nós, profissionais das imagens. Até com o rosto do Cristo foi assim. Mas o que a comunidade pensaria disso? Quase sempre os são joãos eram rostos de meninas. Introduzimos grandes estandartes/bandeiras e vestidos de noiva a cada ano nessas festas e uma forte pesquisa de materiais plásticos. Eis o comentário da coordenadora sobre esse trabalho: “[...] a originalidade do

⁷⁸ SÁ, 1992, s. p.

⁷⁹ SÁ, 1992, s. p.

⁸⁰ SÁ, 2007, p. 113.

⁸¹ SÁ, 1992, s. p.

seu trabalho faz com que os resultados obtidos revelem isso. A abordagem dos conteúdos propostos em cada turma nos mostra a independência e a autonomia conquistada por discentes e docente. Só tenho elogios a você”.⁸²

Utilizávamos materiais distribuídos pela secretaria de Educação (papeis variados, gesso, argila, lápis de cor e de cera, tinta guache), sucatas (latas, tampinhas, garrafas plásticas, jornais) e materiais residuais (palha, terra, grãos de milho, crina de cavalo, pipoca, bucha, cabaça). Não trabalhávamos com a ideia de reciclagem ou de mero reaproveitamento — prática em voga desde então. Os materiais eram escolhidos segundo nossas necessidades; não eram “eles” que nos selecionavam para que voltassem a ter utilidade no mundo. Em especial as sucatas e os resíduos,⁸³ todos deviam apresentar potencialidades plásticas (uma forma curiosa ou manuseio adequado para compor um todo) ou simbólica. Com o tempo, o *Correio de Uberlândia* passou a não nos interessar mais, seja como material plástico para construir formas ou como conteúdo para elaborar ideias. Ante a escassez dos materiais comuns — que agora já não faziam tanta falta —, outros materiais passaram a ter mais sentido. O jornal tem, sim, uma potencialidade plástica, mas a potencialidade simbólica embutida aí pende para as energias do deus Vil Metal, e isso nos afastou, pouco a pouco, do Correio Educação.

Nossas bandeirinhas eram todas desenhadas. Os convites eram feitos a mão. Inserimos ali as lanternas juninas. Fizemos trabalhos de pintura com o tema, mas nada em série. Fizemos bonecas de sabugo de milho e outros adornos pensando nas práticas do lugar e os primeiros estandartes com rostos de escolares no lugar do rosto dos santos. Os trabalhos eram expostos no dia da festa da escola, que acontecia com apresentação da quadrilha, às vezes com músicas tocadas e cantadas ao vivo. Eram exposições de trabalhos bi e tridimensionais. Ao fim das festividades, as pessoas da comunidade podiam levar tais produções, que passavam a fazer parte da decoração de suas casas. As famílias se deixavam fotografar nos altares que fazíamos.

De tal modo, começamos a nos preocupar com os noivos e as noivas. Formados na turma de estudantes mais adultos, os casais merecem atenção: eram a plasticidade e a cultura que desfilavam imponentes na quadra da escola. Também apresentamos esses trabalhos em espaços fora da escola, como na

⁸² SÁ, 1992, s. p.

⁸³ Nesta tese entende-se por sucata o que provém da indústria e, por resíduo, tudo o que estiver fora desse âmbito.

performance no dia 28 de junho de 1997, no Armazém Cultural,⁸⁴ à época um espaço cultural respeitado pelos intelectuais da cidade. O *Correio de Uberlândia* noticiou o evento, porém a fotografia dos noivos que ilustrou o texto não foi de nenhum dos casais de 1997, confeccionados em lata, palha e plástico. Foi o vestido de noiva confeccionado em jornal em 1994. A ideia da *performance* dos casais de noivos se concentrou nas turmas do noturno, porque eram menores e podíamos nos dedicar a passar mais horas na confecção dos trabalhos. A turma era dividida em grupos. Cada grupo se concentrava em um casal que se formava entre eles. Não raro, nesse percurso os casais de brincadeira junina se tornavam casais apaixonados. O grupo contribuía para a confecção de estandartes e vestidos, entre os quais havia diálogo estético, assim como entre noivo e noiva, na escolha dos mesmos materiais. Os rostos dos santos eram os rostos moldados dos alunos noivos que segurariam os estandartes ao acompanhar as noivas. Das várias produções, merece destaque o vestido feito de tela de galinheiro (FIG. 10), que causou impacto no dia da *performance*.

Era uma noite estrelada. Era céu de inverno na roça. As luzes da escola foram apagadas e as pessoas focaram ao redor da quadra. Uma sanfona se ouvia. De repente, num canto da quadra, surge uma estrutura metálica que brilhava e flutuava no espaço. Fez um passeio ao redor da quadra. Havia uma vela acesa que se movia também. Terminado o passeio, as luzes se acenderam. Então as pessoas viram que uma aluna vestia aquela estrutura e que não era vista porque caminhava vestida toda de preto. Seu corpo se confundiu com a escuridão da noite. A noiva pega no braço de seu noivo, que carrega um estandarte/puçá — este fugiu da forma convencional bidimensionais, pois foi apresentado na forma tridimensional; no puçá, estava o rosto do aluno incrustado, como se fosse um santo. Distribuímos velas que foram acesas para ampliar a luz da lua e iluminar os noivos.

⁸⁴Cito aqui fragmentos do texto do criador do ArmaZen Cultural, o ator e ex-jornalista Gladys Pamplona: “Na noite de 13 de dezembro de 1996 [...] estava aberto o ArmaZen Cultural. Um espaço sócio-político-cultural, ou, pelo menos, com esta proposta foi concebido [...] o ArmaZen Cultural é um espaço pra quem busca o prazer de ser humano. E, com certeza, este ser — muitas vezes quase humano — não encontra este prazer apenas no copo. Pensando assim o ArmaZen, um sonho de mais de 20 anos, não se resume em um ‘barzin’. A sala Flávio Arciole existe para que seja um espaço criador e gerador de trabalho e aprendizado para artistas e interessados; um espaço para discussões, debates e bate-papos sobre tudo o que (des)conhecemos e que nos angustia, tudo aquilo ou aqueles que estão entalados em nossas gargantas e intestinos. Um espaço para formação de opinião, para despertar o autoconhecimento e senso crítico daqueles “que riem quando devem chorar e não vivem, apenas agüentam”. Cf. AEPA-ΔMAP, 1, jan./fev./mar. 97. No ano de 1999, esse espaço cultural fecha suas portas.



FIGURA 10.
Vestido tela de
galinheiro foto,
1997.

O estandarte/puçá não ofereceu dificuldade para ser confeccionado; mas o vestido da noiva, sim! A tela teve que ser modelada conforme o corpo da noiva. Para fecharmos o vestido, usávamos arames e alicates. As latas foram cortadas em losangos para ser pendurados nos arames da tela. Trabalhávamos com ferramentas improvisadas, além das tesouras e alicates. O resultado final — a estrutura caminhando na quadra — não foi planejado. Não tínhamos ideia do efeito que isso teria, afinal não houve ensaios para nenhuma aparição.

Outro trabalho provocou mais impacto ainda. No dia da festa, entre moradores do lugar e professores; depois, entre frequentadores do ArmaZen Cultural. Foi o Casal de Palha (FIG. 11).

O casal encantador, pela altivez e pelo envolvimento com o trabalho, foi mesmo o Casal de Palha. Todos do grupo desse casal colaboraram para o trabalho, cada qual à sua maneira: trazendo materiais (palha, crina de cavalo, milho, tecidos, cabaças), manipulando esses materiais (cortando e costurando palha, limpando e colando crina, debulhando e colando grãos de milho, recortando flores dos tecidos, cortando cabaças). De tão envolvidos que estavam com as propostas, os noivos trabalharam arduamente na confecção do estandarte e do vestido. O estandarte foi feito num suporte de papel *kraft*, e a palha de milho foi colada nele. O rosto do santo foi moldado em gesso e pintado tendo como modelo o rosto do noivo; sua barba e seus cabelos foram confeccionados com crina de cavalo. Ao redor da cabeça, grãos de milho compuseram a aureola do santo. Nas pontas do estandarte, flores de chita. A chave indicava ser são Pedro.

O vestido da noiva foi costurado em tecido, onde foram colocadas placas de palha costuradas uma a uma. Noivo e noiva costuravam a palha no tecido. Também duas meias cabaças modelaram o seio da noiva. As flores foram feitas em papel colorido para adornar a cabeça; buquê e brincos foram feitos de coquinho. Tanto esforço e tanta dedicação valeram a pena! No dia da festa que aconteceu na escola, as pessoas da comunidade e a imprensa ficavam em torno do casal: a grande sensação. Na hora do “desfile” em torno da quadra, velas acesas na mão. A proposta era que apagássemos as luzes, assim como foi feito com a “noiva de tela”. As pessoas iluminariam a quadra só com as velas distribuídas antes. Havia uma preocupação com o fogo, isto é, com velas, bombinhas, crianças e um vestido de palha seca. Não havíamos presumido isso. Ao mesmo tempo, alegrava-me pela admiração das pessoas e, como um cão de guarda, fiquei ao redor do casal temendo o pior. Mas foi final feliz. Muitas fotografias, entrevistas e um convite para apresentar o trabalho no Armazém Cultural. Outra grata surpresa ocorreu no retorno às aulas nas séries iniciais: as crianças desenhavam o que tinham visto na festa, demonstrando envolvimento (FIG. 12).



FIGURA 11.
Alunos da Escola
Municipal Olhas
D'água; apresentação de
trabalho desenvolvido
com a professora de Arte
Educação Raquel Mello
Salimeno de Sá. 1997.

Se São Pedro vencida o “duque de Caxias” desde 1992 e se a palha se superpôs ao papel jornal em 1997: então por que, em 2010, o crânio de um cavalo morto — resíduo cultural revivido — não venceria a tela branca e morta de tecido frio na obra de arte de Daniel Francisco?

FIGURA 12.
Casal de Lata
(ao lado) e Casal
de Palha (abaixo),
segundo desenhos
de alunos do
pré-escolar da
Escola Municipal
Olhas D'água;
apresentação
de trabalho
desenvolvido com a
professora de Arte
Educação Raquel
Mello Salimeno de
Sá. 1997.



FIGURA 13.
Coletânea
de trabalhos
realizados por
alunos da Escola
Municipal Olhos
D'água e a
professora Raquel
Salimeno. 1996-98.



3 | OLHARES DIFERENTES PARA A ARTE DE DANIEL FRANCISCO DE SOUZA

Neste capítulo, reporto-me, mais uma vez, à experiência de constelar imagens que vivenciei na 30ª Bienal de Arte de São Paulo e que contribuiu para a pesquisa aqui descrita, seja para a metodologia ou o fortalecimento do que também me impulsiona como pesquisadora: lidar com artistas que transitam de maneiras diferentes nos diversos mundos da arte, bem como com aqueles que estão incondicionalmente fora dele. No *website* da bienal,¹ propunha-se que o visitante, virtual ou presencial, fizesse suas constelações partindo das obras expostas. Esse jogo educativo instigava as pessoas a buscar, nos seus repertórios, maneiras de entender as obras. É um jogo aberto. Seria impossível aos organizadores abranger o gosto estético de todos os visitantes. Da minha parte, não encontrei obras que vi expostas e com as quais eu gostaria de fazer essas conexões, além das três que serão apresentadas. Creio que a principal delas naquele momento tenha sido a obra de Arthur Bispo do Rosário. Vários jornais e revistas, especializados ou não, publicaram textos sobre essa edição da bienal. Na revista *Casa Abril* saiu o seguinte comentário sobre o artista:

[...] o paciente de hospital psiquiátrico que criou centenas de obras feitas de restos da sociedade, é um dos “famosos” — na opinião do curador, ainda assim deveria ser mais valorizado, e não colocado numa categoria à parte, de artistas à margem da academia. Esta é uma das atenções desta edição: destacar aqueles que não se filiaram a nenhum movimento (nem ao mercado) e produziram por simples pulsão interna²

¹ Cf. BIENAL de Arte de São Paulo. 30ª. A iminência das poéticas? Disponível em: <www.30bienal.org.br>.

² MORISAWA, Mariane. 30ª Bienal de São Paulo: uma entrevista com o curador Luis Péres Oramas. *Casa Abril*, São Paulo: Abril, 2012, p. 13.

Selecionei e, na ocasião, constelei três obras: *Canecas*, de Bispo do Rosário, *Cotidiano*, de Mariana Trevas e Nino Cais, e *Photo note*, de Hanz Eiskelboom. Com base nessa constelação, elaborei um texto usado como exercício em uma das disciplinas cursadas durante o doutoramento e publicado no website da Bienal (FIG. 14).

A ideia de constelar sobre as coisas é própria do ser humano. Todo ser humano faz associações, uns mais, outros menos, conforme se deixam envolver por estímulos de origens diferentes. Constelar é associar.

Provindo de áreas inconscientes, do nosso ser, talvez pré-conscientes, as associações compõem a essência de nosso mundo imaginativo. São correspondências, conjecturas evocadas à base de semelhanças, ressonâncias íntimas em cada um de nós com experiências anteriores e com todo um sentimento de vida. Espontâneas as associações afluem em nossa mente com uma velocidade extraordinária. São tão velozes que não se pode fazer um controle consciente delas. Às vezes, ao querer detê-las, elas já se nos escaparam [...] Apesar de espontâneas, há mais do que certa coincidência no associar, há coerência.³

Na história da arte, foi Aby Warburg⁴ quem abriu o caminho para reformular um método que aponta a argumentação mediante uma lógica quase exclusivamente visual — que nos leva à ideia de constelação de imagens —, assentada sobre correspondências de contornos, analogias de formas expressivas, aproximações cromáticas e congruências compositivas.⁵ Na sua pesquisa sobre a cultura hopi — realizada no Novo México, entre 1895 e 1896 —, ele nos

³ OSTROWER, 2013, p. 20.

⁴ Segundo Ernst Hans Gombrich, “[...] Aby Warburg, historiador da arte e fundador do Instituto que leva seu nome, filho mais velho de um banqueiro, nasceu em Hamburgo em 13 de junho de 1866. Ingressou na Universidade de Bonn em 1886 e fez cursos de história da arte e arqueologia clássica. O período que passou em Florença, em 1888, foi decisivo para eleger o tema de sua tese de doutorado (sobre Botticelli), que terminou em Estrasburgo. Em 1895, visitou o Novo México e em 1897 se estabeleceu em Florença. Em 1904, ao regressar a Hamburgo, começou a organizar uma biblioteca ao mesmo tempo em que elaborava suas idéias sobre a arte do Renascimento italiano e a transformação das imagens mitológicas e astrológicas. O colapso da Alemanha depois da guerra fez com que ele tivesse uma depressão nervosa tendo se recuperado em 1924. Passou os últimos cinco anos de sua vida trabalhando em uma síntese de suas idéias teóricas [...] Morreu sendo um estudioso muito respeitado, em outubro de 1929”. Cf. GOMBRICH, E. H. *Tributos: versión cultural de nuestras tradiciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 116. “Seus trabalhos se concentraram no desenvolvimento de sua biblioteca, convertida em centro de estudos, preparação e apresentação de seminários, conferências e organização de exposições do abundante material gráfico do centro e do Atlas Mnemosyne [...] As exposições com material gráfico evidenciam o método de trabalho e da exposição do Atlas Mnemosyne, com o predomínio das imagens e sua pensada justaposição sobre as palavras”. Cf. CHECA, Fernando. In: *ATLAS Mnemosyne — Aby Warburg*. Madrid, AKAL/arte y estética 2010, p. 135.

⁵ BURUCÚA, José Emilio. *História, arte, cultura: de Aby Warburg a Carlo Ginzburg*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 34.



FIGURA 14.
Constelação
elaborada por
Raquel Salimeno
com reprodução
de obras extraídas
e selecionadas
do *website* da 30ª
Bienal de Arte
de São Paulo, de
2012, e que foram
organizadas no
espaço: *Canecas*, de
Bispo do Rosário,
Cotidiano, de
Mariana Trevas
e Nino Cais, e
Photo Note, de
Hanz Eiskelboom.
Um breve ensaio⁶
foi escrito sobre
a constelação
realizada e fez
parte do conjunto
constelação-texto
publicado neste
mesmo *website*.

⁶No texto se lê que “Na obra de Bispo do Rosário, escolhida como ponto de partida para que pudesse criar minha constelação, o artista cria a forma com repetições de imagens: são várias canecas dispostas cuidadosamente em um suporte. Também Hanz Eiskelboom cria um todo por meio de repetições utilizando-se de fotografias de pessoas diferentes, em momentos diferentes, mas que possuem entre si um ponto de ligação — a imagem de Che Guevara nas suas camisas. É esse o ponto comum ou de ligação entre elas, e não o fato de serem pessoas. As canecas de Bispo do Rosário não são simplesmente canecas. São instrumentos de conexão entre o artista — que não se via como tal e sim como um profeta — e o cumprimento da sua missão divina. Hanz Eiskelboom, assim como Bispo do Rosário, repete as formas para compor o todo, no seu caso, um todo nada divino, mas social. A imagem de Che Guevara, na obra de Hanz Eiskelboom, também é um deslocamento simbólico. O símbolo Che Guevara, que nos remete a uma importante luta social em determinado tempo histórico, esteve travando lutas simbólicas com outros signos naquele determinado tempo. Estamos em outro tempo histórico e o valor simbólico também mudou, conforme mudaram também os sujeitos sociais. Che Guevara hoje pode simbolizar muita coisa, até time de futebol. Que sentido tem hoje Che Guevara nas camisas das pessoas? Os utensílios utilizados por Mariana Trevas e Nino Cais — que se consideram artistas — também estão deslocados dos seus lugares de origem para serem transformados em elementos de composição da obra. Não cumprem nenhum papel divino, mas servem como um alerta ao nosso olhar, sobre a estética do cotidiano, identificada nos utensílios comuns, que ao serem deslocados das suas funções práticas para ocuparem um lugar legitimado, incorporam outros valores. Bispo do Rosário utilizava materiais dispensados no hospital para produzir peças que mapeavam sua realidade, Mariana Trevas e Nino Cais utilizam materiais ‘que estão por aí, na vida’, também para produzir obras que mapeiam suas realidades”.

apresenta a presença de um mesmo padrão decorativo-simbólico que permeia desde instrumentos utilitários até objetos sagrados indígenas e muros de igrejas cristãs. Conforme José Hemilio Burucúa:

Se tratava de uma faixa em zig-zag, um padrão que reproduzia uma escada de perfil e que representava ou simbolizava várias coisas ao mesmo tempo: o raio, o caminho de ascensão e descensão dos céus, a escada que o indígena usa para entrar em sua casa, a serpente. Warburg considerou que todos esses desenhos estavam unidos por diferentes associações de forma e sentido, vínculos contraditórios e nada pacíficos.⁷

A faixa em ziguezague é um bom exemplo de padrão universal usado nas produções artísticas ocidentais e não ocidentais. Longe de aplicar aqui o método de Warburg em toda sua complexidade, considero que estou realizando um exercício em que associo fragmentos das ideias desse historiador relacionadas com fragmentos oriundos de outros artistas e pesquisadores. Se Warburg propõe a argumentação mediante uma lógica com ênfase no visual, assentada sobre correspondências de contornos, analogias de formas expressivas, aproximações cromáticas e congruências compositivas, também artistas usam a ideia de constelação na elaboração plástica de suas obras, como o fez Eiskelboom. Ao repetir as formas visuais para compor o todo numa correspondência entre as imagens de pessoas, ele alude a uma associação simbólica.

Dependendo da intenção de quem os manipula, signos semelhantes podem gerar significados distintos. Nas produções de artistas de culturas e tempos históricos variados, podemos encontrar semelhança nos materiais usados nas suas produções, com intenções diversificadas. Muitos artistas vão além do uso da sucata ou dos resíduos para construir um objeto de arte e avançam para a simbologia no uso desses materiais. Na cultura ocidental,

Inúmeros artistas colecionaram fragmentos de coisas aparentemente sem valor, recriaram uma miríade de formas utilizando materiais abandonados e descartados pela sociedade de consumo. De Picasso a Annette Messager, passando por Dubuffet, que toma o partido da matéria para nela perceber infinitas possibilidades, a lista de artistas voltados a expressar novas significações ou a alma de coisas relegadas à indignidade e à ilegalidade do descartável é longa e diversificada.⁸

⁷ BURUCÚA, 2003, p. 22–3.

⁸ SANTANA, D.B. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 113.

Sem dúvida, muitos artistas fazem parte dessa lista. Por exemplo, poderíamos incluir nesse rol as produções coletivas realizadas por ocasião das festas juninas na Escola Municipal Olhos D'água, quando a sucata e os resíduos, para nós, carregavam mais do que possibilidades infinitas de criação plástica; ou seja, carregavam a alma das coisas da roça. Poderíamos incluir o artista Daniel Francisco. Por esse viés, para entender o material e o simbólico na sua produção, busco dialogar com dois outros artistas brasileiros que, assim como ele, poderiam estar na lista: Arthur Bispo do Rosário e Vik Muniz.

Não posso deixar de mencionar meu interesse por esses três artistas para esse fim. Parece-me que oferecem uma gama de potencialidades para que suas obras possam ser transportadas para a sala de aula do ensino fundamental. Fotografias, ossos, açúcar, lixo, brinquedos, cristais, pedras, plantas, tecidos, linhas, instrumentos de trabalho, penas, tocos de madeira, chinelos, lâmpadas: tudo é corriqueiro. De bebês a adultos, em favelas e mansões, em todas as horas do dia, todos temos contato com esses tipos de sucatas/resíduos.

3.1 O material e o simbólico na arte de Daniel Francisco de Souza

Artistas de tempos e culturas diversos se comunicam com o mundo por meio de imagens. São vários os signos, assim como são diversos os significados. Também podemos encontrar a presença de um mesmo signo utilizado por uma diversidade de pessoas com a intenção de comunicar uma diversidade de significados, a exemplo da suástica. Com relação a isso, Stuart Hall nos diz que:

A tentativa de elaborar uma estética popular universal, fundada no momento de origem das formas e práticas culturais, é quase sempre profundamente equivocada. O que poderia ser mais eclético e aleatório do que aquela junção de símbolos mortos e quinquilharias, roubados dos toucadores de ontem, com os quais, justo agora, muitos jovens escolhem se enfeitar? Esses símbolos e pedacinhos recolhidos, lá e cá, são profundamente ambíguos. Milhares de causas culturais perdidas poderiam ser invocadas através deles. De vez em quando, no meio dessas bugigangas, encontramos um signo que, acima de qualquer outro, deveria ser para sempre fixado — solidificado — em seu significado ou conotação cultural, a suástica. No entanto, lá está ele pendendo, meio — mas não inteiramente — separado de sua profunda referência cultural na história do século vinte. [...] Esse signo horripilante pode delimitar uma gama de significados, mas não carrega dentro de si um significado único. As ruas estão

cheias de garotos que não são fascistas só porque usam uma suástica na corrente.⁹

O que me interessa nesse tópico é pensar no simbólico como resultado da ação (com a utilização da sucata/resíduo) e como a ação em si (na utilização da sucata/resíduo), tendo em vista as correspondências entre as obras de Arthur Bispo do Rosário, Vik Muniz e Daniel Francisco. Os três artistas, além de se preocuparem com o simbólico — representado por signos distintos na obra já materializada com sucata/resíduo — preocupam-se, também, com o simbólico referente ao processo poético com a sucata/resíduo. Os três são “catadores de lixo”.¹⁰

O interesse central neste capítulo é abrir a discussão sobre as relações de uso da sucata/resíduo na arte e — quem sabe? — na academia. A arte de Daniel começa a ser analisada no interior dessa discussão e toma conta da tese em inserções diversas e com enfoques variados. Bispo do Rosário e Vik Muniz entram nela de forma pontual.

Já existem leituras críticas e poéticas realizadas pelos pesquisadores da arte contemporânea sobre as obras de Bispo do Rosário e Vik Muniz.¹¹ Com relação a Daniel Francisco, a análise da sua obra se inicia por meio deste estudo. Buscando convergências estéticas e poéticas nas obras dos três artistas, proponho repensá-las tendo em vista a constelação de imagens (FIG. 15); o foco é a associação no uso da sucata/resíduo.

⁹ HALL, 2011, p. 244.

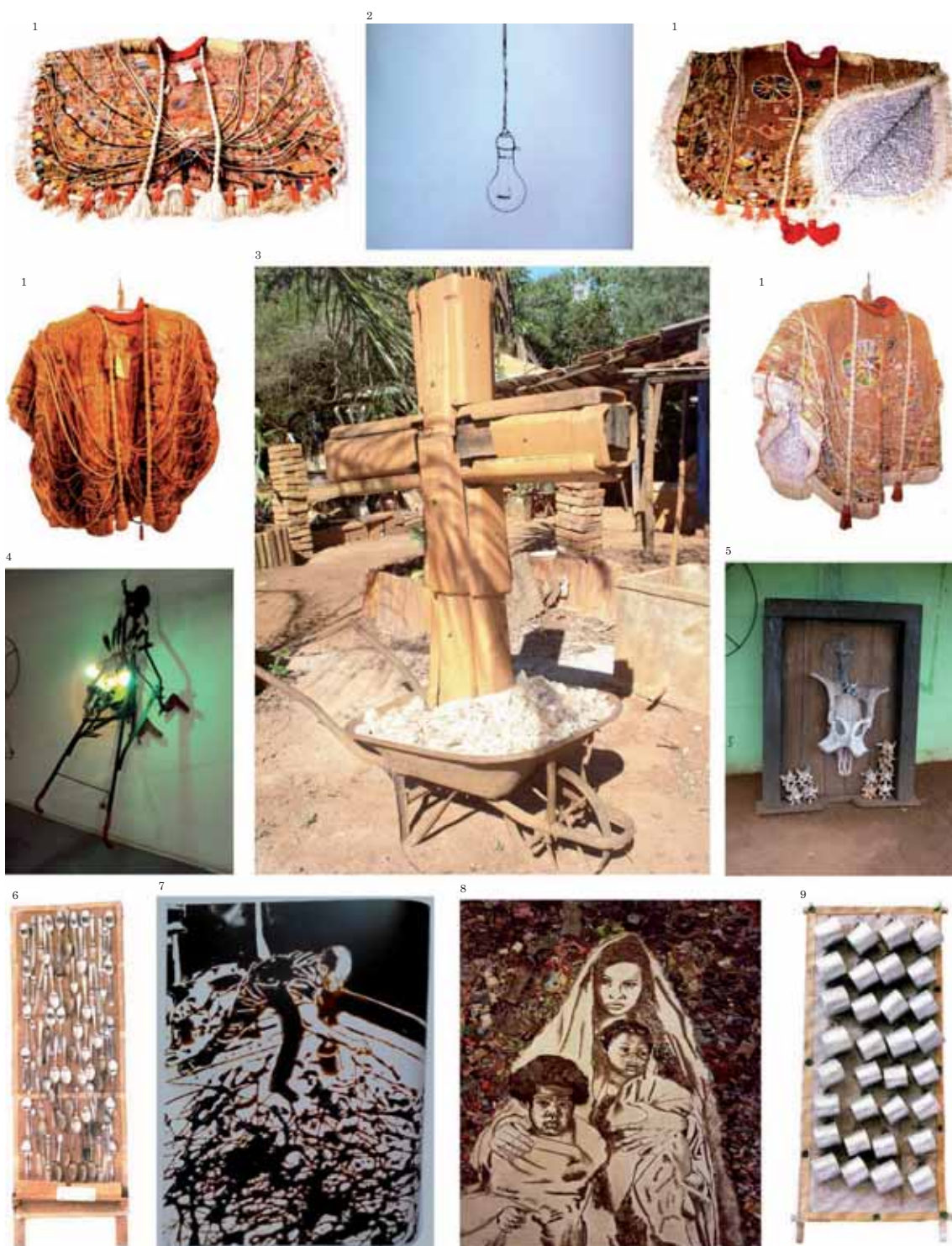
¹⁰ Insiro Bispo do Rosário e Vik Muniz nesta tese como autores de textos visuais para realizar meu “bordado científico”. Analisar suas obras completas e suas vidas não foi objetivo da pesquisa aqui descrita, portanto esses artistas têm de ser considerados aqui como referências (iconografias) úteis à discussão sobre o trabalho com sucata na arte e na academia.

¹¹ Sobre Arthur Bispo do Rosário, poderão ser consultados autores como: DANTAS, Marta. *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio*. São Paulo: ed. UNESP, 2009; CASTELO, J. Arthur Bispo do Rosário: o mordomo do apocalipse. In: _____. *Inventário das sombras*. Rio de Janeiro: Record, 1999; CORRA, D. A. *Inventario das obras de Arthur Bispo do Rosário*. Rio de Janeiro: Colônia Juliano Moreira; Museu Nise da Silveira, 1922; CORRA, D. A. *Arthur Bispo do Rosário: sua trajetória como artista plástico*. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) — Faculdade de Artes Visuais Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; HIDALGO, L. *Arthur Bispo do Rosário: o senhor do labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996. Sobre Vik Muniz, consultar: KAZ, Leonel; LODDI, Nigge (Org.). *Vik Muniz*. Texto de Paulo Herkenhoff. Rio do Janeiro: Aprazível, 2009; MOS-TRA do Redescobrimento. (Catálogo) Arte contemporânea. Curadoria geral Nelson Aguilar; apresentação Edemar Cid Ferreira. São Paulo, 2000, 255p; AMARAL, Aracy. Vik Muniz: o ilusionismo além da aparência especular. In: AMARAL, Aracy; WILSON, Beth. *Vik Muniz*. Ver para crer. Paulo: MAM, 2001, p. 20–4; RANGEL, D. Vik Muniz e os artifícios de socialização na atualidade. *Latusa Digital*, ano 8, n. 46, setembro de 2011.

FIGURA 15.

Constelação de
imagens elaborada
por Raquel
Salimeno:

1. *Manto da
apresentação*, Bispo
do Rosário, s.d.;
2. *Fiat Lux*, Vik
Muniz, 1994;
3. *A cruz com disco
de arado*, Daniel
Francisco, 2010;
4. *O crânio,
o cavalo e a
carpideira*, Daniel
Francisco, 2010;
5. *Janela
emancipação da
alma*, Daniel
Francisco de Souza,
2010;
6. *Talheres*, Bispo
do Rosário, s.d.;
7. *Imagens de
chocolate*, Vik
Muniz, 1997;
8. *Imagens de lixo*,
Vik Muniz, 1997;
9. *Canecas*, Bispo
do Rosário, 2012.



Para falar de Bispo do Rosário, busco orientação em trabalhos como os de Marta Dantas, a qual nos alerta que “[...] os fatos históricos narrados pelo artista podem ter sido, por vezes, deformados pela imaginação coletiva ou transformados pela imaginação poética do artista”;¹² fatos por ela interpretados. Com relação a Vik Muniz, oriento-me pelos textos de Paulo Herkenhoff,¹³ curador, museólogo e diretor do Museu de Arte do Rio de Janeiro/MAR, inaugurado em março de 2013. Com relação a Daniel Francisco, adoto sua monografia de conclusão de curso, escrita e defendida no ano de 2010, sob orientação do professor Afonso Lana (trata-se do único registro escrito da exposição realizada no dia da defesa de sua monografia), e me valho de quatro entrevistas que me concedeu.¹⁴

Segundo Marta Dantas, Bispo do Rosário nasceu em Japaratuba (SE),¹⁵ não se sabe se em julho de 1909 — em 14 de junho — ou se em 16 de março de 1911. Mas se sabe que ingressou na Marinha em 1925, por volta dos 15 anos de idade, e no ano seguinte foi transferido para o Rio de Janeiro, onde ficou até 1933. Ao sair da Marinha, foi trabalhar como lavador de bondes na Viação Excelsior, subsidiária da Ligth no Rio de Janeiro, onde sofreu um acidente de trabalho. O advogado que moveu a ação contra a viação, José Leone, conseguiu-lhe indenização e foi quem o acolheu em sua casa. Bispo do Rosário relata que, na semana do Natal de 1938, aos 29 anos, recebeu a visita de um grupo de anjos que lhe comunicou o que não deveria ser mais segredo: ele havia sido eleito pelo Todo-poderoso, e sua missão na terra consistia em julgar os vivos e os mortos

¹² DANTAS, 2009, p. 17. Esse trabalho é uma versão modificada de sua tese de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara, em maio de 2003.

¹³ MUNIZ, Vik. *Vik*. Paulo Herkenhoff, texto; Vik Muniz, curad.; Patrick E. McDavid, William E. “Bil” McDavid, trad.; Leonel Kaz, Nigge Loddi, dir.; Paulo Kaiser, rev. Rio de Janeiro: Aprazível, 2009.

¹⁴ Entrevistas concedidas em 23 de outubro e 6 de novembro de 2014, no campus Santa Monica da Universidade Federal de Uberlândia, e em 15 de outubro e 30 de novembro de 2015.

¹⁵ Em Japaratuba, SE, com a presença do movimento missionário, a Igreja Católica implantou sua marca. Índios e negros escravos foram convertidos à fé cristã. Embora a cidade seja conhecida pelo catolicismo arraigado, ali a cultura negra nunca desapareceu: “[...] nas festas de origem cristã [...] como o reisado, que por muito tempo fizeram sua fama, estavam presentes danças e ritmos oriundos da cultura africana. [...] trajes mantos e enfeites nasciam das mãos das bordadeiras e costureiras da cidade. Entre os festejos do nascimento de Cristo, o Dia de Reis, comemorando em 6 de janeiro, era a festa mais esperada. Nela, o grande momento era o coroamento de um rei e uma rainha negros, que se apresentavam vestidos em mantos majestosamente bordados e com toda a exuberância que caracteriza tais personagens” — cf. HIDALGO, 1996, p. 38. Eram ainda apresentados folguedos populares: o cucumbi, que homenageava a nossa senhora do Rosário e são Benedito, e a chegada, que representava barcos e naus de guerra, marujos, grumetes e toda a hierarquia da Marinha com o fim de contar as batalhas travadas entre cristãos e mouros — ver DANTAS, 2009, p. 19.

e recriar o mundo para o dia do juízo final.¹⁶ Atribui-se a Hugo Denizart¹⁷ e ao crítico de arte Frederico Moraes¹⁸ a responsabilidade pelo reconhecimento artístico dele e por sua ascensão no circuito cultural brasileiro. Arthur Bispo faleceu em 1989, e as peças criadas em função daquilo que ele acreditava ser sua missão na Terra passaram a circular nos espaços consagrados das artes plásticas. Hoje é considerado um dos maiores representantes da arte contemporânea nacional.¹⁹

O trabalho desenvolvido por Bispo não foi criado nas oficinas de arte terapia nem teve nenhum tipo de encorajamento da equipe médica da colônia Juliano Moreira.²⁰ Seu reconhecimento como artista levou à transformação do Museu Nise da Silveira, fundado em 1952, em Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea, no ano de 2001. Isso mudou a missão do museu, que abriga imagens da arte contemporânea e se distancia da ideia de que as produções de Bispo do Rosário estão relacionadas com a noção de “imagens do inconsciente” de Nise da Silveira.²¹

¹⁶ Como consequência de suas afirmações, Arthur Bispo foi internado na colônia Juliano Moreira, hospital psiquiátrico, e rotulado como esquizofrênico e autista. De tempos em tempos, visitava a família dos Leone, que era espírita kardecista e o considerava um médium com poderes de cura por meio de suas orações. Nessas idas e vindas que se davam entre a colônia e a casa dos Leone, ele criava sua arte. Ninguém percebia que ele era um artista na colônia. Ele bordou, costurou, pregou, colou, talhou ou simplesmente compôs com objetos prontos — DANTAS, 2009, p. 17–46. Conforme dados obtidos na pesquisa de Viviane Borges, em 18 de maio de 1980, imagens da colônia foram ao ar no programa *Fantástico*, da rede de tevê Globo, numa reportagem do jornalista Samuel Wainer Filho. A reportagem denunciava a superlotação da instituição, que comportava 3.007 doentes, e as muitas atrocidades que ali aconteciam. Naquela época havia um redirecionamento da psiquiatria brasileira, e a reportagem marcou o dia da luta antimanicomial no Brasil, além de ser responsável por mostrar ao país estandartes e *assemblages*, dentre outras produções plásticas de Bispo do Rosário. Foi então que o psicanalista Hugo Denizart teve contato com a colônia Juliano Moreira e o artista.

¹⁷ Hugo Denizart contribuiu para o reconhecimento artístico de Bispo do Rosário com o documentário *O prisioneiro da passagem* (1982).

¹⁸ *A margem da vida* (1982) e *Registros de minha passagem pela terra* (1989), críticas produzidas por Frederico Moraes, colocam a obra de Bispo do Rosário no circuito das artes visuais.

¹⁹ Após a morte de Arthur Bispo, em 2001, foi criado o Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea. Dedicado à arte contemporânea na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, o espaço reúne um acervo permanente com 802 obras do artista. Segundo Viviane Borges, “[...] as criações de Bispo não foram por ele datadas nem nomeadas. Os títulos das suas obras encontram-se entre aspas e foram atribuídos por críticos de arte, em especial Frederico Moraes, e parecem se basear nas inscrições das peças e na fala de Bispo” — BORGES, Viviane. *Do esquecimento ao tombamento: a invenção de Arthur Bispo do Rosário*. Rio Grande do Sul: ed. UFRG, 2010, p. 9.

²⁰ Na “Mostra do redescobrimento do Brasil”, que aconteceu no ano de 2000, como parte das comemorações dos 500 anos do “descobrimento”, as criações de Bispo do Rosário foram expostas no módulo “Imagens do inconsciente”, título que faz alusão ao trabalho da psiquiatra Nise da Silveira, fundadora do Museu do Inconsciente, criado em 1952, no Rio de Janeiro, com as oficinas de arte terapia realizadas com os internos da seção de terapêutica ocupacional no Centro Psiquiátrico Pedro II. Nise era radicalmente contra as formas agressivas de tratamento e o confinamento em hospitais psiquiátricos, mas nunca trabalhou na colônia Juliano Moreira nem teve contato com o artista. Ela incentivava os pacientes a se expressarem, mas atribuía isso ao sentido terapêutico, e não ao artístico.

²¹ BORGES, 2010, p. 9; 34–5; 80; 128; 150; 154–5.

Vicente José Muniz — Vik Muniz — nasceu na cidade de São Paulo, em 1961. Filho único de um garçom com uma telefonista, passou parte da infância na periferia. Teve vários empregos, dentre os quais numa agência de publicidade, onde seu interesse por imagens se despertou. Foi aluno da Fundação Armando Álvares Penteado, onde frequentou aulas no curso de Publicidade. Em 1983, saindo de uma reunião social, presenciou uma briga e levou um tiro na perna. O atirador lhe ofereceu uma soma razoável em dinheiro que possibilitou sua ida aos Estados Unidos, onde Vik Muniz se naturalizou e trabalhou, ao mesmo tempo em que estudava teatro e cenografia. Fez sua primeira mostra (esculturas) em 1989. Imagens fotográficas dessas obras inspiraram o artista a interferir nas fotografias que seriam o objeto final de seu trabalho, em vez do objeto original. Desde então passou a usar as fotografias como suporte para desenvolver experimentações com geleia, calda de chocolate, diamantes, lixo e outros.²²

O artista foi descoberto em 1990, por um crítico de arte do jornal *New York Times*. Em 2001, foi escolhido como representante do Brasil na Bienal de Veneza. Em 2005, publicou seu livro *Reflex: a Vik Muniz primer*. Foi convidado para ser o primeiro brasileiro a participar, como curador, da nona versão do Artist's Choice (2008–9), projeto criado pelo Museu de Arte Moderna de Nova Iorque. Considerado um dos artistas mais produtivos da sua geração, tem obras que integram acervos de museus como The Metropolitan Museum of Art e Museu de Arte Moderna, ambos em Nova Iorque, Tate Gallery, em Londres, e Centre Georges Pompidou, em Paris.²³

Vik Muniz diz acreditar em um modelo de criatividade não revolucionário. O uso de réplicas de imagens de artistas consagrados pela história da arte, fotografias do cotidiano das pessoas, de sua autoria, casadas com sucatas/resíduos, assume um lugar vasto em sua obra. Por esse viés, além de nos estimular a percepção da plasticidade e dos significados das sucatas/resíduos, ele nos leva a outros tipos e níveis de compreensão, que vão da história da arte à crítica social do mundo contemporâneo. Vik Muniz transita por várias linguagens — pintura, escultura, desenho, fotografia, além de escrever sobre arte.²⁴

Daniel Francisco de Souza nasceu em Uberlândia, MG, numa casa campestre, onde passou a infância e adolescência. Filho de trabalhador rural,

²² HERKENHOFF, Paulo. Vik Muniz: a vista abaixo da linha do equador. In: KANZ, Leonel; LODDI, Nigge (Org.). *Vik Muniz*. Rio de Janeiro: Aprazível, 2009, p. 31. (Catalogo).

²³ HERKENHOFF, 2009.

²⁴ HERKENHOFF, 2009, p. 137.

sua mãe era dona de casa e habilidosa em atividades como costura, bordado e crochê, postas de lado após ser acometida por surtos de esquizofrenia. Daniel tinha 6 meses de idade à época. Desde a infância, cria objetos com materiais recolhidos no dia a dia. Desenvolve trabalhos plásticos que chama de pinturas objetuais instaladas, feitos com o que encontra no meio onde vive; ele busca as evidências deixadas pela fauna e flora como registro da vida e da morte do (e no) lugar. São resíduos naturais, sucatas industriais e fragmentos de vários objetos descartados. Há poucos registros fotográficos de seu trabalho, assim como panfletos e outras formas de divulgação. Ainda não expôs em galerias ou museus. De certa maneira, esta tese é uma forma de expor e fazer circular seu trabalho, assim como o foram seu trabalho de conclusão de curso e a exposição *Fauna do imaginário*.

Daniel Francisco é um artista jovem. Podemos dizer que está no início de sua produção. A criatividade para ele acontece no trânsito entre o mundo concreto e o mundo espiritual. A sucata/resíduo assume lugar de destaque em seus trabalhos, e não a história da arte. Mesmo assim, não deixa de se reportar a ela. Por meio de sua produção, somos convidados a perceber a plasticidade e os significados da sucata/do resíduo em outro nível de compreensão, que está entre o mundo rural e o urbano. É quando nos deparamos com as — como ele denomina — “pinturas objetuais instaladas”, permeadas por conteúdos simbólicos que sustentam os rituais.

Podemos verificar três pontos de convergência nas obras dessas artistas que, talvez, reflitam pontos de convergência em suas vidas, diferentes que são. A ordem abaixo não representa nenhuma relação com o grau de importância que os artistas dão a esses pontos em seus trabalhos. Em primeiro lugar, valorizam o ato de criar formas de sucata/resíduo; em segundo lugar, dão importância à criação de significados simbólicos no trabalho com sucata/resíduo durante a ação (na relação dos artistas com o material no processo de formatividade da obra); em terceiro lugar, os três se importam com a sucata/resíduo como algo que carrega uma espécie de potencialidade à transubstanciação. Assim como nos rituais da Igreja Católica há conversão do pão e do vinho no corpo e sangue de Jesus Cristo, podemos pensar nas substâncias orgânicas (plantas, ossos, penas, açúcar) e inorgânicas (ferro, cristais, barro) que, ao serem utilizadas em estado bruto (penas e cristais) ou já transformadas em objetos funcionais (lâmpada, carpideira, crucifixo, caneca), passam por um processo de transubstanciação nas mãos dos artistas.

Conforme Marta Dantas, a arte de Bispo do Rosário é, em essência, a busca da expressão simbólica. Para ele, os símbolos eram necessários não

apenas para comunicar com o mundo externo, “[...] pois não necessitava expor sua obra a olhares outros que não o seu; os símbolos eram necessários, particularmente, para a comunicação com o seu interior”.²⁵ Sua obra é a união com a divindade, é gesto desinteressado, é a contemplação de uma nova vida; nela, o gesto sacraliza o objeto ao destituí-lo de suas funções originais, ao transformar o lixo em objeto sagrado, apontando a metafísica.²⁶

Herkenhoff entende que, na fenomenologia de Vik Muniz, a verdade semântica está no símbolo. O artista substitui o corpo por outra matéria com capacidade simbolizadora inesperada. A “carne” da cópia fotográfica — sede corporal da imagem — emerge em processo de “transubstanciação”: lixo, açúcar e chocolate tomam a condição da carne.²⁷ É assim que ele sacraliza o objeto. Sua obra não pretende ser uma união com a divindade como em Bispo, mas sim uma comunicação com o mundo exterior por meio do simbólico. Tem um caráter mais fenomenológico — apontando o sociológico — do que metafísico, ao passo que a obra de Arthur Bispo sugere mais o metafísico.

Numa fase da sua vida, Daniel gostava de ser conhecido como Mensageiro dos Sonhos — “[...] meu anseio é trazer a mensagem de Cristo nessa arte”,²⁸ diria ele em entrevista que me concedeu. Com isso, aproxima-se da metafísica, tal como o faz Bispo. Abre seu trabalho de conclusão de curso com o seguinte texto bíblico: “Disse-me o Senhor: filho do homem, poderiam esses ossos retornar à vida? [...] Profetiza ao espírito, disse-me o Senhor, profetiza, filho do homem, e dirige-te ao espírito: eis o que diz o Senhor Javé: vem, espírito, dos quatro cantos do céu, sopra sobre esses mortos para que revivam”.²⁹ Num texto carregado de vestígios importantes ao entendimento de sua obra, ele se refere a seu trabalho plástico nestes termos:

Os objetos da composição estão organizados de forma centralizada, contendo crânios do animal [...], traduzindo uma relação metafórica e simbólica referente à relação homem–animal, orgânico–máquina, profano–sagrado, homem–natureza, caminhando sempre para a polaridade, como ironia nas relações de força física.³⁰

²⁵ DANTAS, 2009, p. 8.

²⁶ DANTAS, 2009, p. 118.

²⁷ HERKENHOFF, 2009, p. 128; 139.

²⁸ SOUZA, Daniel Francisco. Uberlândia, MG, 23 de outubro de 2014a. Arquivo de mp3 (70 minutos). Entrevista concedida Raquel M. Salimeno de Sá no *campus* Santa Monica da Universidade Federal de Uberlândia.

²⁹ Texto extraído da Bíblia Sagrada, em Ezequiel, versículo 37, cap. 48 apud SOUZA, 2010, p. 5.

³⁰ SOUZA, 2010, p. 12.

Ao mesmo tempo, Daniel afirma que “[...] os objetos de ferro foram pigmentados com tinta automotiva de cor preta brilhante, num sentido iconográfico da cor em questão, simbolizando uma escuridão do inconsciente, um buraco negro causado pelo capitalismo”.³¹ Sua arte assume aí um caráter fenomenológico. Em seguida, ele se aproxima da metafísica na descrição do trabalho, intitulado *O crânio, o cavalo e a carpideira*:

Trago um crânio aprisionado em um cabresto. Na parte superior, coloco um cocar de penas de seriema do cerrado, todos amarrados à carpideira numa organização residual, transcendendo o deslocamento de significado das objetualidades que se aquecem pelo sistema tecnológico da luz elétrica, uma luz de pigmentação verde atrelando o símbolo da esperança transcendente por outra forma de vida.³²

FIGURA 16.
*O crânio, o cavalo
e a carpideira*, de
Daniel Francisco
de Souza, 2010.



³¹ SOUZA, 2010, p. 34.

³² SOUZA, 2010, p. 48.

Daniel via naqueles ossos secos uma ausência de vida; e demonstrar isso era sua proposta inicial. Ele entendeu que havia um discurso — o dele — através daquela forma e que esse discurso se fazia por meio da linguagem das artes visuais. Porém, algo incomodava o artista: nesse objeto de morte havia necessidade de vida. A contemplação de uma nova vida leva o artista a se aproximar de outros materiais, assim como o fez Bispo do Rosário. Eis o que disse em entrevista:

Apesar dessa natureza-morta ter uma força, no dizer dela eu queria trazer a vida, foi onde eu trouxe lâmpadas nos orifícios dos objetos. Eu queria trazer vida, eu pintei, ou mantive sua originalidade, e comecei a agregar, além de lâmpadas, outros materiais como o ferro [de utilitários da zona rural], carpinheira, arado, carro de boi.³³

Hoje, além de lâmpadas, ele agrega mudas de orquídeas nativas, tidas como vegetal especial porque sobrevive com precariedade, enraíza-se em qualquer elemento e, ainda assim, dá belas flores.

Isso tem a ver com minha experiência de vida. Vivo com dificuldade e ainda produzo arte. Eu quero fazer uma produção com várias cabeças de bovinos — minha criação de gado artística. Vou amalgamar essas flores nas cavidades das órbitas e as raízes vão tomar conta do crânio [FIG. 17].³⁴

Bispo do Rosário, Vik Muniz e Daniel Francisco se preocupam com a comunicação por meio do simbólico. Se o primeiro se comunica consigo e com o divino numa abordagem metafísica, e se a comunicação do segundo ocorre com o mundo exterior num caráter sociológico/fenomenológico, o terceiro transita entre o mundo metafísico e o fenomenológico. Para Daniel, o simbólico é a forma de comunicação que o Mensageiro dos Sonhos encontrou para fazer ressuscitar aqueles ossos em outra forma de vida; nesse ponto, encontra-se com Bispo do Rosário, que se via no mundo como profeta e passou parte da sua vida criando sua arte como forma de contemplar uma nova vida. Daniel se encontra com Bispo do Rosário por meio dos cristais, do crucifixo, da janela, das plantas. Ao mesmo tempo, ele se comunica com Vik Muniz: cada qual a sua maneira, os dois fazem críticas à sociedade de consumo, ao mundo da exclusão e às relações do homem com o mundo capitalista. Daniel se encontra com Bispo no céu e com Vik Muniz na terra.

³³ SOUZA, Daniel Francisco. Uberlândia, MG, 6 de novembro de 2014b. Arquivo de mp3 (50 minutos). Entrevista concedida a Raquel M. Salimeno de Sá no *campus* Santa Monica da Universidade Federal de Uberlândia.

³⁴ SOUZA, 2014a, entrevista.



FIGURA 17.
*O crânio e a
orquídea*, de Daniel
Francisco de Souza,
2012.

Daniel Francisco, ao explicar sua arte, diz que,

Após a junção desses elementos, se projeta um significado simbólico dessas relações de trabalho do homem com o domínio da força de trabalho animal, sendo ambos uma forma de trabalho de manobra do sistema capitalista que torna em cárcere a liberdade de pensamento, de expressão e do trabalho mecânico que torna o homem robotizado, “encabrestado” sob domínio do capitalismo.³⁵

Nesse aspecto, sobre a obra de Vik Muniz, Herkenhoff demonstra que versos de *O açúcar*, poema de Ferreira Gullar, levaram o artista a fazer *Crianças de açúcar*.³⁶ No Caribe, ele havia fotografado crianças quando ainda não ti-

³⁵ SOUZA, 2010, p. 34.

³⁶ HERKENHOFF, 2009, p. 140.

nha um projeto para usar as fotografias. Em *Conseqüências*,³⁷ ele as aborda na economia marginal brasileira. As críticas à sociedade de consumo e ao mundo capitalista embutidas em sua obra se revelam nestas palavras:

A agrura das crianças é socioeconômica. É mais corrosão que acidez: o trabalho árduo na produção do açúcar por gerações na ilha de Saint Kitts. A obra de Vik Muniz, embora integrada a questões avançadas do conhecimento, não deixa de abordar certos temas pós-coloniais, como a imobilidade social nas estruturas agrárias baseadas no antigo regime do açúcar. [...] Em *Conseqüências*, corpo e lixo se fundem em metáfora do lugar social de um espaço sem futuro. Trata do abandono social da infância num alinhamento que no Brasil envolveria ainda Paul Trope, Rosana Palazyan e Mauricio Dias & Walter Riedweg, cujos projetos lidam com meninos de rua e menores em conflito com a lei [...] os garotos de Vik se vestem em esplendor, ainda que com corpo-lixo.³⁸

A sucata/resíduo é fundamental no trabalho desses três artistas porque é compreendida não só como material a ser manipulado — e que já carrega em si uma plasticidade; mas também como algo que instiga o trabalho na condição de “manipulação do signo”, pois para cada um deles a sucata/resíduo é compreendida como material que carrega, também, uma potencialidade simbólica: tem alma. No primeiro caso (o da plasticidade), podemos pensar na sucata/resíduo como material e imagem partindo da série *Imagens de arame*,³⁹ de Vik Muniz, que reflete o interesse do artista por imagens que permitam duas leituras: como material e como imagem. Ao escolher o arame, quis algo que pudesse ser visto como substância física (metal) e como uma linha do desenho.⁴⁰

Dessa mesma forma, Daniel, ao escolher os ossos, mostra interesse também por esses dois tipos de leitura: como substância física e como imagem. Poderíamos pensar nos ossos como substância física — é esbranquiçada, dura, formada por cálcio e água que, quando unidos, formam esqueletos; é um tecido vivo e dinâmico — e como objeto — é uma forma em si, que tem contorno, volume, textura e cor. Quantas formas diversas encontramos nos ossos que compõem os corpos dos animais! Quantas novas formas e imagens poderíamos formar com a transposição desses ossos para uma obra de arte! Podemos ver outros exemplos de materiais que permitem esses dois tipos de leitura em outros exemplares da arte de Daniel.

³⁷ HERKENHOFF, 2009, p. 141.

³⁸ HERKENHOFF, 2009, p. 141.

³⁹ HERKENHOFF, 2009, p. 11.

⁴⁰ HERKENHOFF, 2009, p. 11.

Conforme Marta Dantas, para Arthur Bispo,

Os objetos expostos não possuem mais função, não convocam o gosto pelo consumo e nem mesmo para a admiração do belo: agora eles falam uma outra língua, aquela da sua materialidade, das suas cores, formas e musicalidade. Essa organização se opera — na maioria das vezes — a partir do que lhes sugeriam os materiais ou a partir das relações análogas existentes entre eles; ou ainda, suas vitrines podem apresentar outras formas de organização que escapam ao nosso entendimento.⁴¹

Para compreender um pouco mais do segundo caso — a sucata/resíduo relacionada com o sentido de imagem —, veja-se outro aspecto da obra *Crianças de açúcar*, de Vik Muniz, que Herkenhoff assim nos apresenta:

Enquanto estava de férias na ilha St. Kitts, no Caribe, Vik conheceu um grupo de crianças nativas na praia. Ele ficou encantado com o seu comportamento doce. Mais tarde, quando conheceu alguns dos pais das crianças, foi igualmente afetado pela exaustão e pela falta de esperança dos adultos, resultado de longos anos de trabalho duro nas plantações de cana-de-açúcar. Ao voltar para Nova York, não conseguia parar de pensar no futuro que seus jovens amigos estavam fadados a enfrentar. Vik decidiu duplicar as fotos que havia feito das crianças, usando açúcar como material. Em um pedaço de papel preto, polvilhava o açúcar cuidadosamente de modo que, gradativamente, se formassem rostos de crianças. Esta série *Crianças de Açúcar* reflete a crescente tendência de usar materiais intimamente relacionados ao sentido da imagem nos trabalhos do artista.⁴²

Desde sua infância, enquanto se embrenhava no cerrado do meio rural de Uberlândia, Daniel Francisco observava a degradação ambiental. Passou a observar ossos de animais por onde passava, no meio do mato e no asfalto. Com o tempo, esse cenário foi se transformando. Os trabalhadores rurais passaram a se interessar mais pelo comércio, instalando “vendinhas” e procurando atender quem passava por ali rumo ao lazer que se instalou com a construção da barragem da Usina Hidrelétrica de Capim Branco.⁴³ Daniel

⁴¹ DANTAS, 2009, p. 109.

⁴² HERKENHOFF, 2009, p. 13.

⁴³ A barragem da Usina de Capim Branco foi iniciada em 2003, no km 150 do rio Araguari a partir de sua foz, junto à ponte do Pau Furado. As regiões adjacentes da barragem denominadas Buraco e Tenda dos Morenos, que distam, respectivamente, 20 e 15 quilômetros do perímetro urbano de Uberlândia, em média, são consideradas hoje locais de lazer e recebe um fluxo relevante de pessoas nos fins de semana. Cf. BORGES,

passou a criar trabalhos com ossos, penas de pássaros, cristais e outros dejetos coletados nas andanças que costuma fazer nas fazendas dos arredores de sua morada. Essa sucata/resíduo agora é material produzido não só pelos que residem na zona rural, mas também pelos que se deslocam da cidade para ali. Além desses materiais, Daniel coleta nos seus percursos, outros produzidos pela natureza em transformação. Também passou a se interessar pelos instrumentos de trabalho com a terra, que pouco a pouco estão sendo abandonados por seus donos. Assim como em Vik Muniz, o material utilizado por ele (ossos, penas, arado, cristais, lâmpadas, crucifixo, janela) está relacionado com o sentido de imagem (morte, trabalho, vida) que se vê nesses materiais antes de ser transportados para sua arte.

A sucata/resíduo também pode ser compreendida como “[...] material carregado de muitas associações [...]”⁴⁴ na obra desses três artistas: na de Vik Muniz, *Chocolate* (entendido aqui como resíduo) faz pensar em amor, luxo, romance, obesidade, escatologia, manchas, culpa etc.;⁴⁵ em *O crânio, o cavalo e a carpideira*, de Daniel Francisco, a carcaça leva o pensamento ao amuleto, à morte, à vida, à arqueologia; em *Talheres*, de Bispo do Rosário, “[...] os objetos podem estar reunidos ou porque são objetos que nos auxiliam a comer, ou porque são de metal, ou, ainda porque são objetos ligados a um dos pecados capitais: a gula”.⁴⁶ O dizer de Dantas, ao se referir a essa obra, de que “[...] talvez seja o conjunto de todas essas possibilidades, o que não impede outras interpretações [...]”⁴⁷ também pode ser aplicado às obras de Vik Muniz e Daniel. As obras dos três refletem “[...] a natureza da sucata: o que ela diz a nosso respeito e o que ela diz a respeito da nossa atitude diante do futuro”.⁴⁸ Cabe salientar que o futuro para Vik Muniz ocorre aqui mesmo, na terra; para Bispo do Rosário, ele se dá no céu (no juízo final); e, para Daniel, nas duas esferas.

Nas obras dos três artistas, o “descarte”, “o lixo” não foram escolhidos aleatoriamente: já lhes traziam uma potencialidade simbólica. Daniel Francisco afirma que, embora “[...] estes objetos sejam [re]configurados na composição artística, não temos a pretensão de extrair os sentidos, signifi-

Gabriel L. F. N. *Leishmaniose visceral canina no município de Uberlândia, Minas Gerais, outubro de 2004 a Fevereiro de 2008*. 2008. Dissertação (mestrado em Ciências Veterinárias) — Faculdade de Medicina Veterinária, Universidade Federal de Uberlândia, p. 23.

⁴⁴ HERKENHOFF, 2009, p. 15.

⁴⁵ HERKENHOFF, 2009, p. 1.

⁴⁶ DANTAS, 2009, p. 110.

⁴⁷ DANTAS, 2009, p. 110.

⁴⁸ HERKENHOFF, 2009, p. 25.

cados e utilidades que lhes são próprios”.⁴⁹ Ele afirma que, ao mesmo tempo,

Está embutida nesse trabalho a relação mecânica e automática da vida moderna que torna estéril o sensitivo, o espiritual, o natural presente na vida do homem campestre, que mesmo “contaminado” pelo moderno, não deixa de preservar sua cultura, o seu modo de vida. [...] em torno desse modo de vida do sertanejo recorreremos ao valor simbólico que ele atribui ao passado, as tradições, aos costumes e hábitos ditos rudes da vida rural. Esse valor é capaz de nortear sua vida.⁵⁰

Daniel rompe com a tradição e retorna a ela de outra forma: transitando entre a ideia da sucata/resíduo como simples matéria e da sucata/resíduo como potência simbólica. Colocada em porteiras que dão acesso a fazendas, seja de Minas Gerais ou de outras regiões, a carcaça serve para afugentar maus espíritos e tirar mau-olhado, além de marcar atividades realizadas nas fazendas. Nesse caso, enfrente uma dificuldade: distinguir o arcaico do residual (no sentido cultural dado por Williams) na análise das obras de Daniel Francisco. Digo que a carcaça, quando migra para a obra do artista, abandona seu caráter “arcaico”; que “[...] seria aquilo que é totalmente reconhecido como elemento do passado, a ser observado, examinado ou mesmo ocasionalmente, a ser ‘revivido’ de maneira consciente, e de forma deliberadamente especializante”;⁵¹ e assume o caráter residual, de “[...] algo efetivamente formado no passado, mas ainda está vivo no processo cultural, não só como elemento do passado, mas como um elemento efetivo do presente”.⁵² A carga cultural da carcaça apresenta o caráter residual, formado no passado, vivo no processo cultural como elemento do passado e do presente, pois ainda cumpre uma função: repelir espíritos. Apoio-me em Williams para pensar que, ao migrar da porteira para a obra de arte de Daniel, a carcaça permanece como

Um elemento residual cultural [pois] fica, habitualmente, a certa distância da cultura dominante efetiva, mas certa parte dele, certa versão dele — em especial se o resíduo vem de alguma área importante do passado — terá, na maioria dos casos, sido incorporada para que a cultura dominante tenha sentido nessas áreas. [...] é pela incorporação daquilo que é ativamente residual —

⁴⁹ SOUZA, 2010, p. 11.

⁵⁰ SOUZA, 2010, p. 9.

⁵¹ WILLIAMS, 1979, p. 125.

⁵² WILLIAMS, 1979, p. 125.

pela reinterpretação, diluição, projeção, e inclusão e exclusão discriminativas — que o trabalho de tradição seletiva se faz especialmente evidente.⁵³

No meu entender, a definição desse caráter vai depender do significado que o observador dá à carcaça como prática social. O núcleo familiar de Daniel Francisco pode representar, de certa forma, os diferentes olhares de uma sociedade sobre essa prática. É provável que, para seus pais e o irmão, ela seja uma prática residual; e, aos meus olhos e aos de Daniel, seja uma prática que se confunde entre o arcaico, o emergente e o residual como forma simbólica. Eu arriscaria dizer que o que existe de emergente na obra dele são os novos significados e valores, as novas relações e os novos tipos de relação cuja criação vai além de sua obra, em vez de estar só em seu interior. Sua arte nos instiga a ir além de uma leitura formalista ou mesmo semiótica ao apresentar vestígios que evidenciam conteúdos históricos que nos levam a crer se tratar de uma poética de fronteira. Nesse ponto, Daniel — o artista de fronteira — encontra-se comigo — que, como pesquisadora, considero que estou na fronteira entre as bordas e o centro da academia. Assim, somos os dois portadores de poéticas de fronteira.

Retomo a discussão para pensar nesses três artistas, que com seus procedimentos singulares são “catadores de lixo”. Conforme Dantas, Bispo do Rosário conseguia seus materiais pelas andanças que fazia ou no mercado negro do hospício. A maioria eram objetos sem vida útil, detritos, sucatas de toda espécie. Algumas vezes procurava adquirir objetos que pudessem enriquecer determinada ideia.

Na sede compulsiva de criar, quase tudo ao seu redor se transformava em objeto de criação e quando necessitava de um tipo específico de material, fios, por exemplo, obtinha-o com o que havia à mão: uniformes, lençóis, sacos de estopa, ninhos de pássaros.⁵⁴

Vik Muniz adquiria seus materiais em lugares diferentes. Creio que em lugares convencionais como estabelecimentos comerciais, nas ruas e nos lixões. “Os instrumentos que Vik Muniz utiliza para fazer suas ‘fotografias’ são tratores, GPS, satélites, microscópios eletrônicos, instrumentos de dentista, serin-

⁵³ WILLIAMS, 1979, p. 126.

⁵⁴ DANTAS, 2009, p. 84.

gas, hipodérmicas, aspiradores de pó [...] numa taxonomia do aparato ótico”.⁵⁵

Daniel Francisco nos diz que, para elaborar seus trabalhos,

A busca do material se dava no âmbito do devaneio, que tal qual Bachelard, não se dá de forma rígida e obrigatória, mas sim através de hábitos costumeiros do dia-a-dia como o ato de caminhar, encontrando no acaso as evidências deixadas pela fauna e flora como registros da vida e da morte.⁵⁶

Caminhando em devaneio no meio do campo, eu encontrava uma pena, um osso e outros objetos. Eu carregava naquele andar todo o meu pensamento, eu tentava levar alguma informação para agregar ao objeto. Buscava eleger o objeto, não aleatoriamente mas tentava trazer para junto dele um conjunto harmônico simbólico que poderia dizer algo.⁵⁷

Agreguei nesse trabalho [sua obra] materiais utilitários no cotidiano rural, feitos pelo homem, como enxadas, cangas, armações de montaria, ferraduras, lamparinas, velas, etc.; naturais como folhas, cristais, espinhos, troncos, ninhos de pássaros, caracóis, moradas de insetos, penas, ossos de animais silvestres e domésticos, flores, sementes; e por fim, materiais industriais entre eles, correntes, agulhas de tatuagens, lâmpadas coloridas, energia elétrica, brincos, flores artificiais, arame de farpado.⁵⁸

Nenhum desses três artistas trabalha com uma técnica isolada (pintura, escultura, fotografia). Mesmo quando adotam umas dessas técnicas, ela é realizada de maneira não tradicional. Conforme Dantas, Bispo do Rosário não desenhou nem pintou nem esculpiu: ações tradicionais das “belas artes”; mas bordou, costurou, pregou, colou, talhou ou simplesmente compôs com objetos prontos. Ele era um *bricoleur* aficionado pela ordenação, pela catalogação e pelo preenchimento de espaços. Criou vitrines (*assemblages*), miniaturas, painéis, estandartes, bordados e outras coisas difíceis de nomear.⁵⁹ Este é também o caso de Vik Muniz, que usa como suporte para suas obras as fotografias e incorpora a elas materiais diversos, colando, polvilhando, aspirando, arranhando, pingando ou compondo com objetos prontos. Daniel, por sua vez, pendura, cola, prega, talha, amarra, faz ligações elétricas e compõe com objetos prontos para criar objetos outros: seus “objetos residuais” — diria ele.

⁵⁵ HERKENHOFF, 2009, p. 137.

⁵⁶ SOUZA, 2010, p. 10.

⁵⁷ SOUZA, 2014a, entrevista.

⁵⁸ SOUZA, 2010, p. 10.

⁵⁹ DANTAS, 2009, p. 101–22.

Segundo Dantas, no ritual de criação de Bispo do Rosário, era a qualidade diferencial das coisas que seus olhos enxergavam. Aqui saímos do domínio artesanal. Nas suas vitrines, não é mais o saber técnico herdado que conta, mas sim o gesto. “Elas nasceram da eleição e da organização de objetos que compunham sua anárquica ‘coleção do obsoleto’ e que foram desalojadas do eu contexto original [...] Seu trabalho como *bricoleur* não se limitava a executar coisas ou unicamente descontextualizá-las: ele não apenas ‘falava’ com as coisas, mas também falava por meio delas”.⁶⁰

Não seria esse também o caso de Daniel Francisco? Não sei se ele fala com as coisas, mas por certo fala por meio delas. Também no seu caso — contrariando classificações do fazer em arte no meio rural como artesanato ou cultura popular, como demonstrou Stuart Hall com base em Raymond Williams e sua discussão sobre tradição seletiva —, Daniel sai do que é considerado domínio do artesanal e do popular. Sua arte é de classificação difícil e mesmo quando se refere ao sagrado ele sai daquilo que se espera, bucolicamente, das pessoas religiosas do meio rural, seja quem permanece com as tradições católicas, seja quem migra para cultos evangélicos.⁶¹ Em alguns momentos, ele caminha — como diz — para a polaridade sagrado–profano. Convém abordar o conceito de hegemonia, nesse caso, mais apropriado que o de polaridade. Isso porque “Uma hegemonia vivida é sempre um processo [...] realizado de experiências, relações e atividades, compressões e limites específicos e mutáveis”.⁶² Penso estar mais presente nessas imbricações a hegemonia, e não a polaridade apresentada por Daniel Francisco em sua afirmação. Considerando o pensamento de Raymond Williams, hegemonia

É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores — constitutivo e constituídos — que ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se mutuamente.⁶³

⁶⁰ DANTAS, 2009, p. 108.

⁶¹ Segundo Carlos Rodrigues Brandão, a “[...] religião existe em franco estado de luta acesa, ora por sobrevivência, ora por autonomia, em meio a enfrentamentos profanos e sagrados entre o domínio do erudito dos dominantes e o domínio popular dos subalternos”. A pesquisa aqui descrita, que trata da obra de arte, e não da religiosidade no meio rural, considera que em tal obra a religião está presente; daí caber o que diz Brandão: “[...] talvez a melhor maneira de se estudar a religião seja não descrever nenhuma delas, ou descrevê-las todas ao mesmo tempo, o que é mais ou menos a mesma coisa [...], é lícito desconfiar que a menor unidade social do sagrado pode não ser uma igreja ou uma confissão; mas, antes, o campo definido pelas trocas políticas entre religiões e unidades religiosa”. Cf. BRANDÃO, Carlos R. *Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular*. Uberlândia: ed. UFU, 2007, p. 19.

⁶² WILLIAMS, 1979, p. 115.

⁶³ WILLIAMS, 1979, p. 113.

Sobre a relação hegemônica com o sagrado, Daniel diz:

Minha família seguia a religião católica e frequentava igreja. Fui batizado na Tenda dos Morenos, na Igreja São José. Meu pai nunca foi muito de ir à igreja, mas gostava de folia de reis. Com a doença da minha mãe, a gente quase não ia em nada. Com o tempo, fui me desfocando do catolicismo, mas precisava, por causa da minha arte, fazer uma reaproximação com Cristo, para resgatar as dores do mundo. Aí, busquei uma coisa psicodélica. Tomava o chá. Tinha um grupo de pessoas no bairro Dom Almir que usava isso, chá do Santo Daime, é o ayahuasca. É um alucinógeno com efeito igual do LSD. Experimentei a congregação, cultos evangélicos e fui também, uma vez, na umbanda. Hoje [sou] católico e frequento também a Congregação Cristã do Brasil. O uso do Santo Daime e de tatuagens é uma profanação dentro da Congregação.⁶⁴

Foram os amigos que apresentaram a União do Vegetal — também conhecida como Santo Daime — a Daniel Francisco. Ali, segundo ele, sentiu o efeito psicoativo das plantas, transcendeu sensorialmente e realizou outros tipos de combinação de pensamentos em cerca de três experiências que duraram por volta de cinco horas cada uma:

Observei melhor a natureza. O tempo é outro, rápido e devagar ao mesmo tempo. O tempo passa rápido, mas com a sensibilidade aguçada sentimos com mais profundidade o que observamos, como se o tempo fosse lento. É uma janela que se abre para uma fusão de pensamentos. É estupendo! O artista já tem o sensorial aguçado, e isso é ampliado. As respostas são claras, e as sensações de compreensão são refinadas. Conversei com a natureza, e ela me respondia. Podemos pensar isso como fruto de uma alucinação, ou pensar na existência mesmo de uma porta de comunicação que produz uma troca, que por uma deficiência sensorial nossa está fechada. É uma experiência que não estamos ainda preparados. A planta é do reino vegetal, somos do reino animal. São reinos diferentes que precisam se comunicar.⁶⁵

Daniel descreve que teve a sensação de ter realizado uma telepatia com uma das pessoas presentes: ela passou em sua frente, fez perguntas mentais, e ele respondia, também mentalmente. Chegou a pensar coisas de outras pessoas e teve a sensação de que recebiam esses seus pensamentos. Uma mulher foi até ele e respondeu a uma de suas perguntas mentais: “A pessoa tem que ter

⁶⁴ SOUZA, 2014b.

⁶⁵ SOUZA, 2014a, entrevista.

um grau de merecimento para receber a dádiva desse sensorial”⁶⁶ — teria dito ela, nas palavras dele. Noutra feita, ao sentir náuseas e pedir ajuda, sentiu a presença de um índio que lhe trouxe alívio. “Quando a pessoa está sob efeito de bebida ou entorpecentes, ela não vai ter um pensamento bom, passa por uma espécie de castigo e por uma limpeza, vomita”⁶⁷, disse ele.

Daniel Francisco relatou em entrevista,⁶⁸ que na primeira experiência tomou a dosagem de meio copo do tipo americano, ou seja, 125 ml, estava frágil e passou muito mal; não tinha ainda o “merecimento”, diz ele. Em outras vezes, por “merecimento”, teve sensações boas que envolviam sua família e lhe mostravam o melhor meio de ajudá-la. Também teve visões quando, no ritual, faziam leituras de textos sobre a estrela de Salomão: seu rosto, então, teria se movido acompanhando cada ponta da estrela. Conforme a fala do leitor dos textos, ele desenhava com o movimento da cabeça. Isso aconteceu quando falavam dos passarinhos: Daniel os viu: coloridos, voando pelo céu; e acompanhou seus voos num desenho imaginário com a cabeça. Cauteloso e dono de si, resolveu interromper a experiência:

Dizem que, naquele que tem propensão de desencadear uma esquizofrenia, pode se abrir uma janela só de ida, que não se consegue voltar. Mas não foi esse o motivo que me levou a deixar a União do Vegetal. Sempre tive autocontrole. Achei que deveria estudar essas substâncias antes de continuar ingerindo-as. Parei porque pensei que não seria bom. Isso é uma forma de autocontrole.⁶⁹

Essas experiências ocorreram logo que Daniel Francisco ingressou como aluno do curso de Artes Visuais, portando uma carga cultural significativa e singular, que já vinha se impregnando na sua arte. Enfim, o que explica traços semelhantes entre as obras de Bispo do Rosário e Vik Muniz e a obra de Daniel Francisco é que os três se apropriam de resíduos de objetos e dejetos de origem vária — inclusive os típicos da era industrial — para criar outros objetos. No que se refere à intenção do simbólico, Bispo do Rosário se separa de Vik Muniz, e Daniel se aproxima dos dois por vias diferentes. Mas os três estão próximos num ponto: a sucata/resíduo, para eles, é um signo a ser manipulado. Daniel se aproxima de Bispo do Rosário ao “manipular os signos” por duas vias: a metafísica e a esquizofrênica.

⁶⁶ SOUZA, 2014a, entrevista.

⁶⁷ SOUZA, 2014a, entrevista.

⁶⁸ SOUZA, 2014a, entrevista.

⁶⁹ SOUZA, 2014a, entrevista.

Contudo, não sendo Daniel Francisco um esquizofrênico, como isso se daria? Com relação à via da metafísica, discutimos antes; quanto à via da esquizofrenia, uma terceira pessoa entra nessa “invenção do real”: sua mãe, Arenice Francisca de Sousa, que faz essa mediação, que o aproxima do mundo esquizofrênico:

Minha mãe influenciou no meu trabalho de artista. No campo do inconsciente, estão os neuróticos, psicóticos, os artistas, os esquizofrênicos. Eu participei, de uma certa forma, desse mundo louco da minha mãe. Enquanto ela naufragava, eu boiava ali. Eu via a experiência da loucura dela e passava aquela experiência para o meu trabalho. Eu cheguei a produzir alguns trabalhos que traduziam um pouco a loucura dessa prisão de dentro do corpo. Porque ela vivia presa dentro da sua própria mente. Como sua mente é muito inconstante, ela tirava os objetos do seu lugar, acumulava, desacumulava. Às vezes, eu estava produzindo, ela vinha e agregava alguma coisa ali, aleatoriamente; e eu já via algo relacionado, eu via algo através do objeto que ela punha. Às vezes, eu deixava o objeto ali. Outras vezes eu dava uma mudada, uma ressignificada. De alguns trabalhos, ela participou da feitura. Por exemplo, quando eu colocava uma face de gesso e prendia com uma corrente no entorno, representando essa esquizofrenia, ela via essa prisão e se sentia mal e desatava as coisas que estavam presas. Parece que ela via uma relação com ela. Aquela cara amarrada ali incomodava ela.⁷⁰

No tocante à obra de Bispo do Rosário, Dantas afirma que:

Toda arte deve ser a expressão mais livre possível das interdições da moral, dos costumes e da razão; os mecanismos da criação artística extraem sua energia de funções inconscientes que, por sua vez, não são totalmente diferentes daquelas da loucura, o que torna impossível distinguir a obra dos loucos da de artistas tidos como normais.⁷¹

Bispo do Rosário era esquizofrênico e artista. Mas o que o levou ao mundo da arte não foi a esquizofrenia, e sim sua capacidade criadora. Daniel Francisco é um artista que, como aquele, produz “excedentes”;⁷² mas sua mãe

⁷⁰ SOUZA, 2014a, entrevista.

⁷¹ DANTAS, 2009, p. 21.

⁷² Para Nietzsche, “[...] a arte deve antes de tudo e em primeiro lugar embelezar a vida, portanto, fazer com que nós próprios nos tornemos suportáveis [...] em seguida a arte deve esconder e reinterpretar tudo o que é feio, aquele lado penoso, apavorante, repugnante que, a despeito de todo esforço, irrompe sempre de novo, de acordo com a condição da natureza humana. [...] um homem que sente em si um excedente de tais forças

talvez não. Sabe-se que o sergipano se recusava a tomar remédio para controlar sua esquizofrenia, deixando o “corpo aberto” à criação artística. Se os remédios controlam a organização mental, são eles que regulam os processos criativos ao não permitir a produção de excedentes: as experiências intensas. Nesse sentido, apesar das interferências de Arenice na obra de seu filho, não sabemos se ela produzia excedentes antes de “fechar” seu corpo com a medicação. Sabemos — isso sim — que era uma mulher delicada: fazia trabalhos manuais que exigiam laboração mental; e que se esforçava para cuidar dos filhos. O mineiro Daniel tem lembranças de sua mãe que oscilam entre a tranquilidade e seu oposto. A doença dela provocou mudanças na vida dele e da família:

Desde a infância houve inversão de papéis. Durante um tempo, apesar da minha mãe ter esse distúrbio, a esquizofrenia paranoica psicótica, ela cuidou da gente. Quando nasci, tinha seis meses, deu uma crise nela e ela foi internada. Fui amamentado enquanto ela tomava remédios. Foi quando ela melhorou e começou a tomar conta da gente. Antes de ser medicada, certa vez ela tentou uma coisa agressiva a meu respeito. Eu era pequenininho, e meu pai encontrou ela com uma coisa na mão. Era um objeto pontiagudo. Eu era bebê quando isso aconteceu, mas ela sempre que pôde cuidou da gente. A gente começou a crescer e começamos a cuidar da minha mãe. A gente fazia a comida desde pequeno. Mesmo assim acho que minha infância foi muito legal. Por um certo lado, foi tranquila, porque tive contato com a terra e tudo mais. Mas, ao mesmo tempo, tive outro lado muito sofrido, por causa da doença da minha mãe. Houve certa tensão.⁷³

Se existe algo de esquizofrenia na obra de Daniel Francisco, isso se dá através das intervenções realizadas por sua mãe, não só no seu trabalho plástico, mas também no viver de seu filho: da infância à vida adulta. Ainda na universidade — quando ele era aluno meu na disciplina Estágio Supervisionado 3 —, Arenice sofreu um surto esquizofrênico, e os cuidados de Daniel, de seu irmão e de seu pai foram redobrados. Por causa disso, assim como ocorria quando era menino, ele passou a se ausentar de algumas aulas. Foi então que tivemos esta ideia: seria com sua mãe que as propostas dessa disciplina se desenvolveriam. Vasculhando um baú, ele achou várias toalhas de crochê delicado feito por ela antes que se perdesse no labirinto da esquizofrenia. Compramos

para embelezar, esconder, reinterpretar, procurará por último, descarregar-se desse excedente em obras de arte” — NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Miscelânea de opiniões e sentenças. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 115.

⁷³ SOUZA, 2014a, entrevista.

agulhas de crochê e novelos de linha de várias cores, e ele espalhou pela casa de sua mãe esses materiais, além das belas toalhinhas que ela havia confeccionado. Ela chegou a se interessar pelas novas linhas, escolheu algumas e ensaiou um retorno a esse fazer, mas não passou disso: as linhas foram abandonadas. Porém, interessava-se mesmo — não sabemos por que — pelos trabalhos plásticos do filho. Apreciava-os e, quando algo a incomodava, eliminava ou acrescentava elementos ao todo da composição.

Ainda como aluno daquela disciplina, Daniel Francisco teve acesso a uma revista que tratava da obra de artistas como o contemporâneo Nuno Ramos, que havia tido uma experiência parecida com sua mulher, acometida de depressão e bulimia. “Eu até gravei uma poesia dele chamada ‘Trechos da minha fantasma’, essa poesia ilustra muito bem o que ocorre com minha mãe”⁷⁴ — disse Daniel. Ei-la:

Desço até a cozinha para separar seus remédios. É pra isso que sirvo agora. Nem sempre é possível ter bem claro o sentido de um dia. O meu agora tem: dar remédios, forçá-la a comer embora ela não queira. Controla tudo o que entra nela, fechando seu corpo ao apetite. Sua boca, profilática, não saliva diante de um bom bife. E se nós insistimos ela vomita. E se vomita, bem, então é melhor acarinhá-la e começar tudo novamente. É um amor imenso e cansativo, que deve dizer bem alto: eu quero você mesmo assim. Ou algo ainda antes disso, já que ela é a mesma pessoa, apenas confusa, como quem circula pela casa sem encontrar a porta do próprio quarto. Eu desejo seus ossos porque lembro da carne que havia neles. Lembro do desenho em 8 das ancas antigas. Lembro do vai e vem de antes. Eu sou a fonte da vida quando ela geme. Amar na doença é quase querer que a doença continue.⁷⁵

Pensando na relação de Arthur Bispo, Vik Muniz e Daniel Francisco com “os mundos da arte”,⁷⁶ o primeiro pode ser considerado um artista bruto. Conforme Dantas, essa afirmação não compromete nem diminui o valor estético de sua obra. O termo arte bruta foi criado pelo artista plástico francês Jean Dubuffet, em 1945.⁷⁷ No seu texto manifesto publicado em 1949, ele afirma que

Nós entendemos por arte bruta as obras executadas por pessoas alheias à cultura artística, para as quais o mimetismo, contrariamente com o que se

⁷⁴ SOUZA, 2014a, entrevista.

⁷⁵ RAMOS, Nuno. *Minha Fantasma*, 2011. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/pages/Vik-Muniz-Official/>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

⁷⁶ BECKER, 2010.

⁷⁷ DANTAS, 2009, p. 33.

passa nas obras dos intelectuais, tem pouca ou nenhuma contribuição, pois seus autores tiram tudo (temas, materiais para colocar na obra, meios de transposição, ritmos, fragmentos de escrituras, etc.) de sua profundidade e não dos cânones da arte clássica e da arte que está na moda. [...] Os critérios que distinguem a arte bruta são aqueles ligados às condições e ao processo de criação, à capacidade do indivíduo de acordar as potencialidades psíquicas que se mantêm latentes dentro dele, e não ao diagnóstico do seu criador.⁷⁸

A missão de Bispo do Rosário não era a arte; era cumprir ordens dos superiores divinos. Ele não tinha outra intenção a não ser essa, como se lê nas palavras de Dantas:

Faltavam dois dias para o Natal de 1938. Era meia-noite e Arthur Bispo do Rosário descansava no quintal do casarão da família Leone na rua São Clemente, 301, em Botafogo, Rio de Janeiro. De repente, a cortina preta que revestia o teto do mundo se rasgou sobre ele e deu passagem a sete anjos de aura azulada e brilhosa. Vinham do céu ao seu encontro. Era um chamado. A noite se fez dia para convocá-lo à sua missão. Bispo recebeu os anjos e os acolheu em algum canto da psique. A glória absoluta: ele era enfim reconhecido. [...] Bispo rompeu com a interpretação dominante da realidade para criar uma nova; morreu e renasceu como um novo ser depois de escutar vozes de anjos que lhe disseram ter sido eleito pelo Todo-Poderoso para a missão de julgar os bons e os maus e recriar o mundo para o Dia do Juízo Final.⁷⁹

Nas questões estéticas, Bispo não visava à “[...] a busca de reconhecimento, sucesso ou glória, comum aos artistas profissionais, tampouco visava [a] os olhares dos críticos e marchands com a expectativa de expor ou vender suas obras”.⁸⁰ Seus trabalhos não apresentam diálogo premeditado com a cultura artística de mercado nem com o circuito de arte; porém, “[...] se colocada ao lado da produção plástica contemporânea, nada fica a dever a esta, e sua participação na XLVI Bienal de Veneza de 1995, é prova disso”.⁸¹ Após sua morte, no ano de 1982, participantes dos mundos da arte criaram o Museu Bispo do Rosário. Foi dessa forma que seus trabalhos passaram a ser reconhecidos; quer dizer, sem que ele tenha intencionado e participado diretamente da escolha do lugar ocupado por sua obra.

⁷⁸ DUBUFFET, Jean. *Propectus et tous écrits suivants*. Paris: Gallimard, 1986, p. 201–2 apud DANTAS, 2009, p. 33.

⁷⁹ DANTAS, 2009, p. 71.

⁸⁰ DANTAS, 2009, p. 90.

⁸¹ DANTAS, 2009, p. 90.

Nem de longe Vik Muniz seria um artista bruto. Conforme Herkenhoff, seu olhar se amplia com outros conhecimentos. Ele é leitor de Rudolf Arnheim, Ernest Gombrich, J. J. T. Mitchell e Ernest Cassirer. Em seu livro *Reflex: Vik Muniz de A a Z*, o artista cita escritos de Oscar Wilde. O primeiro livro adquirido por ele após deixar o Brasil e rumar para os Estados Unidos, em 1983, foi *O melhor Life*: coleção de fotografias publicadas na revista *Life*. Sua obra intitulada *Equivalentes* ganha esse nome em referência a uma série de obras de Alfred Stieglitz, fotógrafo dos Estados Unidos do início do século XX, conforme salienta Herkenhoff. Em *Imagens de arame*, inspirou-se em artistas como Jean Cocteau e Alexander Calder, que utilizavam arames para fazer esculturas que eram vistas como desenhos no espaço. A série *Cárceres* foi criada à luz de *Carceri d'invenzione* — prisão imaginária —, que são gravuras das fantasias arquitetônicas do artista e arquiteto italiano do século XVIII Giovanni Battista Piranesi. Sua produção performática em Imagens de chocolate o fez se lembrar do trabalho de Jackson Pollock. Andy Warhol, Marcel Duchamp, Robert Rauschenberg, Michael Heizer e Walter De Maria são outros exemplos de artistas que o influenciaram. Cabe reiterar que ele estudou publicidade no Brasil e teatro e cenografia em Nova Iorque.⁸²

Mais uma vez, Daniel Francisco foge daqueles que esperam de um artista trabalhador rural o artista bruto. Desde a infância teve acesso ao ensino de arte na escola Olhos D'água, e isso ocorreu no momento de transição do ensino de arte moderno ao pós-moderno — convém frisar. Como professora dele, eu me orientava pela Proposta Triangular, apontando os estudos culturais e caminhando na contramão, pois o que imperava nas práticas docentes em arte na rede escolar municipal era a leitura formalista, quase sempre de obras de artistas modernistas. Além das imagens desses artistas, eu inseria nas suas aulas as imagens vivas do cotidiano daquela comunidade rural por meio da observação das coisas do lugar. Tanto é que Daniel dedica um capítulo de sua monografia de conclusão da graduação à sua experiência com arte nessa escola rural. Ele foi para a universidade em busca de conhecimento erudito. Conheceu linguagens das artes visuais e teve orientação acadêmica de um professor artista plástico — Afonso Lana. De tal modo, citou autores brasileiros como Antonio Candido e Alfredo Bosi (da literatura), franceses como Baudelaire (poeta), Pierre Bourdieu (sociologia) e Gaston Bachelard (filosofia) e o alemão Ernest Fischer (filosofia e jornalismo); além de analisar os trabalhos plásticos de José

⁸² HERKENHOFF, 2009, p. 11; 137.

Carlos Moura e Georgia O’Keeffe a fim de demonstrar a relação de seu trabalho com os trabalhos desses dois artistas reconhecidos pelo circuito artístico.

Se o artista bruto Bispo do Rosário não transitava pelos mundos da arte — pois não estava preocupado em ser ou não artista; Vik Muniz, além de ser artista lapidado, está integrado; ou seja, parece — como diz Becker — “[...] admitir sem reservas as convenções do seu mundo [...]”⁸³ e transita muito bem por esse mundo desde o início do seu reconhecimento pelo circuito de arte; reconhecimento que importa para esse artista profissional. Daniel Francisco, por sua vez, não sendo um artista bruto, sofreu um processo que não condiz com o de lapidação, mas sim com uma espécie de afecção entre ele, Afonso Lana e eu como seus professores. Em alguns momentos, ele vai se apresentando como um *maverick*: “[...] artistas que em tempos pertenceram ao mundo oficial da sua disciplina mas que o consideram inaceitavelmente constrangedor. As suas obras representam inovações que o mundo da arte não pode aceitar porque saem do quadro da sua produção habitual”.⁸⁴ Temos de admitir que, no âmbito da academia, os profissionais são artistas integrados, os quais Becker define como os que

Dominam os conhecimentos e os procedimentos técnicos, as condutas sociais e a bagagem intelectual necessárias para que seja facilitada a realização de obras de arte. Como conhecem, compreendem e utilizam corretamente as convenções que regem o seu mundo da arte, adaptam-se com facilidade às suas atividades comuns [...] Se forem pintores, utilizam o material existente para produzirem obras que, dado o seu formato, concepções, linhas e cores formas e conteúdo, encontram naturalmente o seu espaço nos locais de exposição existentes e correspondem as capacidades de reação do público. Estes artistas correspondem àquilo que o público potencial e o Estado consideram como conveniente.⁸⁵

Convém esmiuçar um pouco essa afirmação conforme se apresenta o contexto. Quais seriam os constrangimentos sofridos por Daniel Francisco no mundo da arte? O que haveria de emergente, de certa forma inaceitável, por ser incompreendido por esse mundo? Exatamente “o quê”, na sua obra, sai do quadro habitual? Qual seria a dificuldade encontrada para que os participantes desse mundo — aqui, docentes da licenciatura em Artes Visuais — cooperassem com essa “inovação”?

⁸³ BECKER, 2010, p. 197.

⁸⁴ BECKER, 2010, p. 201.

⁸⁵ BECKER, 2010, p. 198.

Ele não quis romper com o homem caipira, por tudo o que nos diz verbal e visualmente; não era seu propósito. Ao mesmo tempo, afirma que “[...] o escoamento do campo para a universidade foi para mim uma transição do homem caipira caminhando para o homem contemporâneo”.⁸⁶ Quer apresentar sua arte ao mundo e, nela, o homem rural contemporâneo “real”, que ainda carrega em si somente traços bucólicos na sua arte. Ciente de que “[...] todas as tradições são seletivas, e a tradição bucólica o é, como qualquer outra”,⁸⁷ como artista, ele seleciona o bucólico e transforma o que foi selecionado em arte:

Era muita frustração. Apesar da vivência do camponês, da tranquilidade, do envolvimento com a natureza, eu pensava que através da educação, me envolvendo com o homem moderno contemporâneo, eu ia romper com isso, parar de sofrer, de cozinhar no fogão a lenha. Hoje eu tenho outro olhar. Foi tudo muito sofrido. A família sofrida demais. Precariedade, pobreza, necessidades. Ao mesmo tempo, eu enxergava a beleza e a essência disso, essa vida rural, sentado à beira desse mesmo fogão a lenha, cozinhar e contar casos. Eu vejo uma riqueza e valorizava isso. Me recordo que em muitos momentos, quando meu irmão ia tirar leite numa fazenda longe, eu ia a pé à noite seguindo ele para registrar na memória tudo aquilo que eu sabia que um dia ia acabar. Observava o casebre velho — um dia seria reformado, se perderia; mas na minha memória permaneceria e, na arte, poderia ficar registrado.⁸⁸

Daniel Francisco disse ter tido embates com os professores do curso ao propor seu trabalho artístico: “[...] eu tinha práticas do desenho, práticas da escultura e de outros fazeres, aí eu pensei em fazer uma instalação de uma escultura”.⁸⁹ Isso, por si só, não justifica tal embate, pois, segundo ele, dentro do curso a pintura pura não é mais a linguagem carro-chefe; as “belas artes” deram lugar à fotografia, a instalações, aos quadrinhos, à *performance* e à outra concepção de pintura. Eu complementaria aqui com a arte computacional e as artes integradas. Daniel insiste: “[...] houve certo embate ao trazer essa proposta para os professores, por ser uma proposta inovadora que tinha pouco campo de discurso a respeito. Mas eu respeitei as posições. Me mantive ali, na linha. Houve situações em que os professores disseram: ‘Não sei se eu posso

⁸⁶ SOUZA, 2014b, entrevista.

⁸⁷ WILLIAMS, 2011, p. 37.

⁸⁸ SOUZA, Daniel F. Uberlândia, MG, 15 de outubro de 2015a. Arquivo de mp3 (50 minutos). Entrevista concedida a mim em minha residência.

⁸⁹ SOUZA, 2015a, entrevista.

chamar isso de um estilo de arte”⁹⁰. Eles estavam se referindo aos trabalhos apresentados nesta tese.⁹¹

Essas experiências formativas incidem em questões epistemológicas, pois vários teóricos conceituam a arte e problematizam o que deve ser considerado ou não como tal. “Onde quer que exista um mundo da arte, é ele que delimita as fronteiras admissíveis da arte. Admite no seu seio os autores das obras de arte reconhecidas enquanto tais e rejeita aqueles cujas criações não consegue avaliar”.⁹²

Quanto ao que a academia, com toda sua multiplicidade de opiniões, define e aceita como obras de arte, há uma literatura vasta. Entretanto, um olhar além do espaço acadêmico mostra outras realidades complexas que transcendem a moldura construída pela academia. Em tais realidades, há outro tipo de produção em arte que na, maioria das vezes, fica no anonimato: as criações não consagradas que representam outras culturas que não a cultura dominante, além daquelas que resultam de relações culturais conflituosas, portadores do que McLaren define como “culturas de fronteira” — culturas em que, embora haja “[...] repetição de certas estruturas e códigos normativos, estes com frequência ‘colidem’ com outros códigos e estruturas cujo status referencial é geralmente desconhecido ou parcialmente desconhecido”.⁹³ Eis por que alguns autores salientam — assim como eu ressalto — a necessidade de haver mudanças nos conceitos de arte veiculados no ensino institucionalizado. Os tipos de imagens que nós educadores de todos os graus de ensino adotamos como “modelos” e, sobretudo, a forma como as analisamos passaram a refletir nossas posições perante o mundo contemporâneo.

Isso alude aos apontamentos assinalados por Arthur Efland:⁹⁴ são os sistemas de valores associados com a modernidade — “centralidade”, “unidade” e “homogeneidade”, que estão sendo contestados pelo ensino de arte pós-moderno. Igualmente, Brent Wilson alerta que

[...] os professores de arte no mundo inteiro terão que se deparar com a tarefa de construir uma nova visão do ensino da arte nas escolas [...] que deve estar centralizado no estudo de importantes obras de arte que são universalmente importantes, obras de arte que são importantes para um país em particular,

⁹⁰ SOUZA, 2015a, entrevista.

⁹¹ Cf. Figuras 20, 21, 22, 23 e 24.

⁹² BECKER, 2010, p. 196.

⁹³ McLAREN, 2000, p. 148.

⁹⁴ EFLAND, 1998, p. 8.

obras de arte que são importantes para uma região específica de um país e obras de arte que são importantes para estudantes de uma comunidade em particular.⁹⁵

Talvez tenha sido o discurso do artista Daniel Francisco — que estamos tentando compreender e que já se esboça nesta tese — o ponto difícil a ser aceito no curso de Artes Visuais, por ser incompreendido. Mas exatamente “o quê”, na sua obra, no seu discurso, sai do quadro habitual? Qual seria a dificuldade encontrada pelos professores para que pudessem cooperar com essa “inovação”? O que existe de estranho na sua arte talvez não seja o aspecto formal; com efeito, é possível fazer várias relações dos trabalhos dele com obras de outros artistas — aliás, quase sempre se pode relacionar obras entre si. Também não foram os materiais que trouxeram essa estranheza ao trabalho; afinal, outros artistas já recorriam a materiais utilizados por Daniel.

Ainda assim, se alguns professores sentiram-se distantes de sua proposta, o professor Afonso Lana lhe abriu portas, depois de Daniel Francisco ver várias portas fechadas ou entreabertas. Fechar ou entreabrir portas é uma atitude comum entre nós professores dentro da academia. Isso se dá na graduação e pós-graduação. Eu mesma, em algumas ocasiões, fechei minha porta para que outro professor pudesse abrir a sua e contribuir mais do que eu com alunos que propunham discutir temas distantes do meu domínio. Isso não é regra. Em outras ocasiões orientei alunos que propunham temas que, mesmo longe do meu entendimento, instigavam-me e estimulavam-me a averiguar e aprofundar outros conhecimentos, abrindo-me para o diálogo com o que eu já discutia. E, mesmo tendo proximidade com a poética de Daniel, não tenho dúvidas de que eu não seria a professora adequada para orientá-lo naquela fase de sua vida. Seu trabalho iria amadurecer mais se ele fosse orientado por um professor/artista, e não por mim: professora/pesquisadora que se dedica mais à crítica à educação em arte. Além disso, eu havia sido sua professora na infância e adolescência. Sobre sua experiência e peregrinação acadêmica, Daniel disse que

Alguns colegas da universidade acham meu trabalho criativo, diferenciado. Muitos têm medo dele. Eu percebi isso em alunos e em professores. Por exemplo, quando fui ser orientado por um professor antes do Afonso — não sei se foi pela espiritualidade dele —, ele tinha um certo olhar que ficava meio austero e

⁹⁵ WILSON, Brent. O ensino da arte e sua história In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DA ARTE E SUA HISTÓRIA, São Paulo: MAC/USP, 1990, p. 61.

com medo. Meu trabalho sofreu uma intervenção. Naquela hora eu trazia uma lamparina na cabeça de boi, uns galhos e uma janela. Eu tinha que inserir ali uma vela e uma lamparina. Vela e lamparina têm um sentido para mim, pois eu comecei estudando com suas luzes. Eu morava em um casebre, sem energia elétrica. Eu estudava à luz de lamparina na penumbra e pode ser por isso que a penumbra tenha a ver com a proposta do meu trabalho artístico. A obra de arte se funde e fica integrada com a realidade. Bom, quando eu coloquei isso no trabalho, ele pegou fogo. O professor disse que a proposta poderia oferecer risco. Eu sei que não oferecia, era questão de adequação. É esse devir... a fumaça que vem depois do fogo que eu estou querendo! Depois disso, ele se posicionou e disse que não queria mais me orientar.⁹⁶

Vi esse trabalho exposto na sala de aula e fiquei apreensiva; não pelo risco ou pela falta de segurança, mas pela força simbólica, mesmo que ainda se apresentasse frágil plasticamente. Talvez por ter acompanhado a trajetória do artista desde a infância na escola rural a força simbólica que, para mim, era evidente não o era para outros professores que — é compreensível — atinham-se mais às questões estéticas. Ele afirmou que teve

[...] embates também com outra professora orientadora. Eu vinha com uma proposta de pintura que trazia esses objetos instalados.⁹⁷ Isso caberia na linguagem da pintura, mas ela entendia que eu estava forçando, que poderia ser uma escultura, uma instalação, mas não uma pintura.⁹⁸

O graduando Daniel Francisco estava procurando um orientador para o seu trabalho de conclusão do curso. Havia algo que impedia a comunicação entre ele e os docentes que se propuseram a orientá-lo. Isso coincidiu com uma época em que eu o visitava e olhava seus trabalhos. Pareceu-me que o problema estava no elemento pintura: como se ele estivesse se forçando a ser um pintor de quadros; ao mesmo tempo, ele tinha uma briga interior e precisava de outro tipo de canal de discussão para pôr sua poética na arte que produzia. Fiz contato com Afonso Lana e falei de um aluno que procurava quem o orientasse; disse que eu o conhecia de longa data e lhe expus o que sabia da trajetória dele. De fato, eu achava que Lana poderia ser o orientador. Com efeito, como afirma Daniel,

⁹⁶ SOUZA, 2015a, entrevista.

⁹⁷ Cf. figuras 3 e 21.

⁹⁸ SOUZA, 2014a, entrevista.

Foi o Afonso quem me encorajou e disse que eu poderia trazer um objeto tridimensional e tentar dialogar com a pintura. Só que eu tinha que ter mais conhecimento. Eu entendia a proposta, mas eu não tinha embasamento para discursar e defender minha proposta. Eu comecei na pintura, mas tinha necessidade de saltar dali. Eles estavam certos: eu deveria ir para outro caminho. Eu estava passando por uma transição. Às vezes, de acordo com o pensamento do orientador, com sua gama de conhecimentos, ele pode tentar argumentar se aquele trabalho seu é pertinente ali. Esse leque de pensamentos com justificativas de outros pensadores fazem com que a gente passe a identificar nossos problemas.⁹⁹

O trabalho de Daniel Francisco foi se resolvendo quando começou a ser orientado por Afonso Lana. Existem pontos que considero cruciais — e dos quais talvez esse professor não tenha se dado conta — para que esse “casamento” desse certo. Creio que Lana, com seu “percurso marxista”,¹⁰⁰ teria um olhar diferenciado, sensível ao aluno/artista, também um trabalhador rural. Assim como seu aluno, o professor passou a infância em uma fazenda, gostava de colecionar “coisas” e observar a natureza — gostava tanto dos bichos que quase se tornou veterinário. Além da relação entre vida e morte, constante nos seus trabalhos, ele gostava de ossos! O encontro entre um e outro fez com que a tela fosse se retraindo aos poucos, dando lugar aos instrumentos de trabalho. O artista foi se libertando da tela! Nascia, assim, a *Fauna do imaginário*!¹⁰¹

Creio que, a princípio, o que aproximou Afonso Lana de Daniel Francisco foram os ossos. Mas o professor somente compreendeu o que o aluno queria quando se deslocou do mundo acadêmico da arte para o “mundo marginal” da arte; ou seja, quando passou a frequentar a casa de Daniel, quando passou a coletar ossos com o Mensageiro dos Sonhos. Convém esclarecer o que estou chamando de “mundo marginal”. Uma galeria de arte ou um museu ocupam lugar central no mundo da arte. O local onde Daniel produz suas obras e as expõe ou guarda ocupa lugar periférico, à margem desse centro do mundo. Mais uma vez, ele se aproxima dos *mavericks*, que

⁹⁹ SOUZA, 2015a, entrevista.

¹⁰⁰ Uso o termo percurso marxista para me referir à trajetória de militância política de esquerda em Lana, apresentada nesta tese e que ainda está em curso. Um percurso marxista está afinado pelo pensamento marxista, que propõe articular uma análise do poder da opressão e da forma desigual de tratar as pessoas no capitalismo. No caso desta tese, trata-se da exploração do trabalhador rural no mundo capitalista que está presente na experiência estética do artista Daniel Francisco de Souza.

¹⁰¹ Sobre esse aspecto, ver figura 3, página 77.

[...] criam os seus próprios espaços de exposição [...] ou realizam obras que não foram concebidas para serem expostas em museus ou galerias (land art ou outras obras conceituais), contornando desse modo aquilo a que chamam a tirania estética dos diretores de museus, dos conservadores, dos mecenas.¹⁰²

Não são os ossos — talvez nem os instrumentos de trabalho — o aspecto difícil de ser compreendido no trabalho realizado por Daniel Francisco; parece-me que é o discurso híbrido do artista, sempre no limite entre mundos: aspecto mais instigante de seu trabalho.

À parte desse mundo central e convencional da arte — em grande medida por reação a ele —, emerge outro mundo de marginais por escolha que transitam entre mundos. São os que se mobilizam na construção de novas narrativas. Nesse sentido, o artista *maverick* se aproxima de mim como pesquisadora que tenta fazer ciência usando a “sucata”, unificando o trabalho e os lazes, intervindo num campo regulatório ao inserir nele outras regras que se imbricam nas regras antes dadas. Poderíamos chamar a pesquisadora de *maverick*. Além disso, “[...] em geral, os *mavericks* recrutam os seus discípulos, simpatizantes e assistentes, junto de amadores que não receberam formação especializada. Desse modo criam novas redes de cooperação e, normalmente, novos públicos”.¹⁰³

É difícil para quem vive num mundo ou noutro compreender alguém (seja um artista ou um pesquisador) que transita entre mundos. O trabalho de Daniel Francisco não se encaixa nos compartimentos do erudito e do popular, do rural e do urbano, do sagrado e do profano, da base e da superestrutura, da metafísica e da fenomenologia. Reflete sempre uma tensão, uma hegemonia. Sua obra pode até migrar para as galerias, porém deixaria de existir em grande parte na sua intenção. Faz todo sentido o que ele diz: a energia do local integra a obra, a natureza se funde com ela, tudo com menos luz, a penumbra da noite, as lamparinas, a fumaça do fogão a lenha. A luminosidade do dia e da noite, o perfume das flores e odor dos inseticidas, o barulho da chuva e o barulho do silêncio, o cheiro do café e do pão de queijo, o calor do sol e o frio da noite, o odor de fezes dos porcos, da cachaça, o perfume das orquídeas nativas, o cheiro do suor do trabalho na terra, do cigarro de palha de algum velhinho que passou por ali e da maconha fumada pelo neto do velhinho perto dali, no bairro Morumbi. Todos esses cheiros se misturam com o cheiro que sai do escapamento dos carros, das tintas de tatuagem e do pelo do cachorro molhado, que late com

¹⁰² BECKER, 2010, p. 203.

¹⁰³ BECKER, 2010, p. 203.

uma corda no pescoço amarrada em um arbusto próximo ao chiqueiro, como latiu o cão acorrentado atrás do celeiro de amianto, num lugarejo da Inglaterra, escutado e relatado por Raymond Williams: “A vida do campo e da cidade é móvel e presente: move-se ao longo do tempo, através da história de uma família e um povo; move-se em sentimentos e idéias, através de uma rede de relacionamentos e decisões”.¹⁰⁴ É difícil a transposição desse universo rural para um museu ou galeria; esse complexo faz parte da obra de Daniel. É na roça do vaga-lume e neon que sua obra chega mais perto de Deus! É lá que se mantém o exercício hegemônico entre o fenomenológico e metafísico.¹⁰⁵

Um diálogo que mantive com Daniel Francisco em uma das entrevistas que realizei pode clarear essa discussão. Ele me dizia que seu trabalho (*O crânio, o cavalo e a carpideira*, FIG. 16) nunca estaria finalizado: sempre corria o “risco” de uma modificação. Como instrumento do trabalho rural e elemento do trabalho artístico, a carpideira estava passando por uma situação de conflito entre mundos — o da arte e o do trabalho. Eis nosso diálogo:

— Eu tenho uma flexibilidade, porque às vezes a falta de recursos, de não ter uma gama de objetos, eu tenho que ceder. Eu queria conservar o trabalho intacto, a memória, o registro.

— Ué, a carpideira ainda exerce sua função no trabalho?

— Meu pai até falou: “Ah, essa carpideira! Eu tava pensando em carpidar o mandiocal”. Eu não me bloqueei, não! Pensei assim: “Eu vou botar preço na carpideira”. Meu pai falou: “Vou te dar um dinheiro e você não vai mexer nesse trem mais não!”. Mas, por outro lado, é massa essa ligação, essa relação com a família e, ao mesmo tempo, esse transitar do objeto.

— Os objetos ficam de férias quando são transformados em obra de arte? Quando a coisa aperta, voltam a trabalhar [risos]! Então para ver seu trabalho, eu corro o risco de chegar lá e ter que ir atrás do seu pai, me encontrar com ele no meio da roça?..¹⁰⁶

— Penso em uma performance: meu pai, com seu chapéu, “carpidando” muito insatisfeito, pois é difícil para ele conceber a carpideira para além da sua funcionalidade, empurrando a carpideira que traz em si o esqueleto de cavalo acoplado, com duas lâmpadas coloridas saindo dos orifícios dos olhos. E ele “carpidando”!..¹⁰⁷

¹⁰⁴ WILLIAMS, 2011, p. 21.

¹⁰⁵ Na devida proporção, a inviabilidade da transposição alude aos artefatos indígenas quando são deslocados de seu lugar de origem para uma exposição em museu: ali se distanciam dos deuses da metafísica indígena.

¹⁰⁶ SOUZA, 2015a, entrevista.

¹⁰⁷ SOUZA, 2015a, entrevista. Ver Fig. 21.

Demos muitas risadas, que evoluíram para gargalhadas! Fim da entrevista. Não era preciso dizer mais nada. Por aquela hora, bastaria!

O trabalho com sucata/resíduo na arte e na academia faz com que o artista Daniel Francisco e eu como pesquisadora descubramos outros pontos em comum: somos catadores. Pode haver quem não ache graça nessa passagem da carpideira ou quem não veja nenhuma importância no seu transitar. Nós achamos e vemos! A carpideira é nossa companheira: cúmplice, amiga e assessora. Não é simplesmente um elemento de composição formal da obra. Noutros termos, a arte de Daniel como produto da cultura não é “objeto” a ser consumido por meio apenas de leituras formalistas nas quais a carpideira não passa de elemento de composição. Como instrumento de trabalho, a carpideira pode ser entendida como elemento da prática social; logo, ao migrar para a obra de arte, passa a fazer parte dela como elemento formal de composição e como prática social; isto é, como instrumento do trabalho rural que compõe outra prática social: a produção da obra de arte pelo artista, que permite seu transitar. Sua arte é força de trabalho e força expressiva ao mesmo tempo; numa análise marxista, respeitando o conceito de hegemonia, seria base e superestrutura.

Não existe uma palavra ou um conceito que possam definir essa sensação, a não ser a de que sujeito e objeto da pesquisa (professora/pesquisadora e artista/camponês) se confundem e que aspectos comuns de suas “consciências”, “experiências” e “sentimentos” podem ter se fixado no objeto de arte criado por Daniel Francisco. O assunto é sério e denso, mas quando cai no âmbito das emoções torna-se, por vezes, até engraçado. Existe um pensamento de Williams que pode nos aproximar do que eu gostaria de exprimir:

Relacionar uma obra de arte com qualquer aspecto da totalidade observada pode ser, em diferentes graus, bastante produtivo; mas muitas vezes percebemos na análise que quando se compara a obra com esses aspectos distintos, sempre sobra algo para o que não há uma contraparte (correspondência) externa. Este elemento é o que denominei de estrutura de sentimentos, e só pode ser percebido através da experiência da própria obra de arte.¹⁰⁸

Partes integrantes das nossas estruturas de sentimento relacionadas com a arte e o seu ensino, de alguma maneira, entrelaçam-se. Além disso,

¹⁰⁸ WILLIAMS, Raymond; ORROM, Michael. Preface to film p. 21–2 apud CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 152.

Daniel e eu não somos catadores de uma sucata qualquer: ele cata signos/sucatas/resíduos dos mundos que habita; eu cato signos/sucatas/resíduos da “cultura visual”.¹⁰⁹ Isso implica “[...] romper com o discurso dualista que dá origem aos pares deterministas”.¹¹⁰ Não é somente o ato de “[...] recolher amostras e, fragmentos da cultura visual de todos os lugares e contextos para colecioná-los e ‘lê-los’, como para criar narrativas paralelas, complementares e alternativas”.¹¹¹ No meu entender, é também tentar romper com o dualismo arte-ciência pensando numa narrativa sociobiográfica, poética e científica e na narrativa visual. Quando “catei” a arte de Daniel — seus desenhos infantis, a *Fauna do imaginário* e outros exemplares independentes dessa série —, senti que sua arte, entendida como prática social, trazia em si uma alma, um significado simbólico importante que me estimularia a compor a narrativa e o próprio método, criado durante o percurso aberto da pesquisa aqui descrita. Como catadora da cultura visual, meu propósito é criar ciência dentro da fábrica científica num fazer com sucata. Por isso, assim como quer Sarlo, empresto meus olhos e meus ouvidos ao novo e me empenho em escutar os rumores diferenciados da sociedade no terreno da arte; dedico minha atenção ao menos visível, ao menos audível.¹¹²

Quando meu olhar se volta à arte de Daniel, creio que estou criando significados já nesse ato e depois, pela “transubstanciação” — a arte transformada em tese. Tento realizar isso pelo “olhar político” porque me interesso por “[...] aqueles discursos e práticas que escapam pelas brechas e que descumprem as regras do mercado e dos circuitos habituais e que, além disso, se dispõem a questionar a hegemonia das grandes linhas culturais”.¹¹³ Nesse caso, dependo de uma especialidade para me sustentar. Carl Schorske considera o historiador como especialista que cruza as linhas sincrônicas e diacrônicas amparado por uma gama de outras especialidades.¹¹⁴ Nesse cruzamento de urdidura e trama, estão imbricadas nossas estruturas de sentimento.

¹⁰⁹ *Catadores da cultura visual* é o título do livro de Fernando Hernandez. “A ideia para o título desse livro origina-se do sentido figurado atribuído aos ‘catadores’ contemporâneos nos filmes de Agnès Varda [*Les glaneurs et la glaneuse*, 2000; *Les glaneurs et la glaneuse... deux ans après*, 2002] nos quais mostra a vida de catadores de restos de alimentos e dos mais variados objetos. A cineasta aparece no filme como sujeito e objeto da obra, aparecendo ela própria como catadora de imagens”. HERNANDEZ, 2007, p. 117.

¹¹⁰ HERNANDEZ, 2007, p. 18.

¹¹¹ HERNANDEZ, 2007, p. 19.

¹¹² SARLO, 1997, p. 60.

¹¹³ SARLO, 1997, p. 58; 63.

¹¹⁴ SCHORSKE, Carl. *Viena fin-de-siècle*: política e cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 17.

3.2 Vidas entrelaçadas e ausência de demarcações nítidas: estruturas de sentimento

Ao cumprir minha vida cigana nos espaços acadêmicos — vida escolhida, diga-se de passagem —, essa discussão pode ser compreendida, por alguns, como estratégia e, por outros, como tática. Para mim, é uma e é outra. A arte de Daniel Francisco tem se apresentado para mim como curupira: cada hora num lugar, mudando de sentido a todo instante. Com os pés invertidos, brinca comigo, confunde-me; sinto que mudamos de posição: sujeito e objeto trocam de posição. Se o meu objeto é assim e me faz oscilar entre estratégias e táticas, na escrita desta tese — entendida como momento de ancoragem necessário mas não duradouro —, venho contando com teorias plurais e inacabadas para dar conta do que me propus a fazer. É um momento delicado e arriscado — porém inevitável — este de, ao finalizar a tese nesse tópico —, tentar compreender o ensino de arte moderno e pós-moderno na prática poética de Daniel Francisco pelo viés do conceito de estruturas de sentimento.

Sou professora/pesquisadora graduada em Artes Plásticas, mestre em Educação, doutoranda em História e professora do curso de Artes Visuais da UFU com experiência em métodos e técnicas de ensino de arte e na articulação desse ensino com culturas indígenas, rurais e de fronteira; também membro do grupo de pesquisa Interculturalidade e Visualidade de Fronteira, vinculado ao Instituto de Artes e ao curso de Artes Visuais. Nasci em uma cidade do interior paulista, em 27 de julho de 1953. Descendo de imigrantes italianos: meus avós paternos vieram, no início do século XX, de Caloveto, subdistrito de Cropalati, meio rural da Calábria, sul da Itália — ela aos 15 anos de idade, ele aos 17 — para trabalhar na lavoura de café. Depois migraram para a capital, São Paulo, onde talvez tenham contribuído para implantar leis trabalhistas no país e o voto feminino na era Vargas. Enfrentaram preconceitos esses “carcamanos” ou “colineiros” — como eram chamados, mesmo na colônia italiana, pelos imigrantes refinados, vindos do norte italiano.¹¹⁵ Família de formação católica devota de santa Luzia, gerou filhos que se aplicaram em ofícios. Uma filha se enveredou pela prática da umbanda — incorporava a entidade Vovó Alexandrina. Filho mais novo, Rocco era um homem sensível que cantava tangos; viajante, vendedor charmoso, sem ofício definido e com pouco estudo — talvez por isso não de todo adaptado —, desposou a filha de uma mulher descendente

¹¹⁵ SÁ, 2007, p. 26.

de família paulistana tradicional quatrocentona (falida financeiramente, mas não moralmente) casada com o filho de dona Fiota. Esta — mãe aos 15 anos de idade — criou os filhos com uma fabriquete de cigarro de palha artesanal e barrigueira de cavalo de sua propriedade no fundo do quintal de uma casa singela, também numa cidade do interior, onde empregava as “pica-fumo”, como eram chamadas as mulheres responsáveis pela confecção dos cigarros. Filho de dona Fiota, José Valente — um homem baixinho — foi respeitado por ter sido excelente professor, pela honestidade e pela boa convivência. Os músicos da cidade se encontravam em sua casa para saraus e eventos em que as duas filhas — professoras e pianistas — eram participantes de importância. Uma delas — minha mãe, hoje com 97 anos — foi rainha do carnaval nos tempos de juventude, sonhou em trabalhar em circo ou em teatro e em ser marinheira. Mas se formou mesmo para ser professora — então um grande feito. Ao se iniciar na carreira, ia às escolas rurais a cavalo. Migrou com seus filhos para a capital, comeu o “pão que o diabo amassou”, mas formou os filhos e se aposentou quando dava aulas nas escolas da periferia “barra pesada” de São Paulo.¹¹⁶

Nossa história em São Paulo começou em 1963. De Ribeirão Preto, cidade do interior paulista, nossa família ruma timidamente, sem deixar rastro, para a capital. Muito preocupada, deixei para traz uma muda de parreira recém-plantada e um porquinho no fundo do quintal. Além de servirem como modelos-vivos de quando desenhava, era com eles que exercitava meu afeto. Após um exame de admissão disputado em 1964, aos 11 anos de idade passei a estudar na Escola Estadual Professor Caetano de Campos, na praça da República. Tradicionalíssima e conceituadíssima, marcou minha vida estudantil: ali, sofri nesse ano, na quinta série, um processo camuflado de expulsão. Fui gentilmente convidada a me retirar da escola por causa da indisciplina gerada pela inadaptação.¹¹⁷

Ter problemas com a escola também foi o caso de Afonso Celso Lana Leite. O professor/artista e personagem dessa história, quando criança, gostava de música e de desenhar. Nasceu em 7 de outubro de 1944, em Rio Casca, cidade pequena da zona da mata mineira. Seu pai era advogado e morreu quando Lana tinha 9 anos de idade. Com a morte, a família vai morar com o avô materno, fazendeiro. “Grande parte da minha experiência aconteceu nessa fazenda do meu avô, e ali tive muitos conflitos. Nessa época eu gostava

¹¹⁶ SÁ, 2007, p. 26.

¹¹⁷ SÁ, 2007, p. 27.

muito de desenho, de colecionar coisas (insetos, figurinhas, pedras etc.)”¹¹⁸ — disse Lana.

Daniel Francisco de Souza, o artista/camponês, nascido em 1983 — ele não sabe ao certo se de parto normal ou não —, é filho de Arenice Francisca da Costa e João Batista de Souza. Também personagem da história que aqui se desdobra, Daniel — tal qual Afonso Lana — gosta de colecionar coisas: plantas, pedras, cristais, figurinhas e — faz pouco tempo — sapatos velhos. “Coleciono também vidros de perfume, esculturas quebradas. Tem gente que tem receio de pegar essas coisas, dizem que trazem energia ruim. Eu não olho por esse ângulo. Eu quero transformá-las, revivê-las. Se eu tivesse espaço, colecionava mais coisas”.¹¹⁹

O avô da Lana achava que música não era coisa para homem. Surgiu, então, um pequeno conflito, conforme disse o professor/artista:

Coitado do meu avô! Eu gosto muito dele, mas tivemos conflitos. Então, ele tentava me tirar isso. Por exemplo, minha irmã aprendia piano, mas não gostava; eu já gostava, eu pegava as lições... Então, meu avô me levava para castrar porco, essa coisa de pegar boi e cavalo no mato, e eu não gostava.¹²⁰

Também eu gostava muito de piano, mas não tinha paciência para aprender a ler música. Embora minha mãe tenha sido excelente professora desse instrumento, eu gostava mesmo é de ouvi-la tocar e, depois, “tirar” as músicas de ouvido. No meu gosto musical, formado na infância e no espaço-tempo do lar, imperavam música erudita, tango e música caipira; a partir da década de 1960, foi acrescido da música popular brasileira oriunda dos festivais, sobretudo canções de protesto de teor marxista; da tropicália e sua antropofagia musical — cuja influência se faria notar depois no movimento recifense Mangue Bit, dos anos de 1990, quando o pop eletrônico foi misturado com ritmos folclóricos locais; e da música instrumental brasileira. Jazz, blues e rock — do progressivo ao pesado — também foram incorporados e marcantes, em especial manifestações como o festival de Woodstock. Essa abertura a novas ideias manifestadas musicalmente me propiciou entender a música com mais amplitude do que as artes visuais. Assim como uma maioria expressiva de pessoas, eu não frequentava galerias nem museus de arte.¹²¹

¹¹⁸ LANA, Afonso. Uberlândia, MG, 10 de novembro de 2014. Arquivo de mp3 (70 minutos). Entrevista concedida a Raquel Salimeno em sua residência.

¹¹⁹ SOUZA, 2014c.

¹²⁰ LANA, 2014, entrevista.

¹²¹ SÁ, 2007, p. 30.

Assim como Afonso Lana, Daniel Francisco passou a infância no campo, onde — cabe reiterar — começou a trabalhar, aos 7 anos de idade. Em suas palavras,

Enquanto ajudava meu pai, eu fazia minirrocinhas, imitava as grandes lavouras. Eu também criava meus próprios brinquedos. Hoje eu sonho em fabricar brinquedos artesanais. A infância influencia minha arte na vida adulta, a agricultura e a arte vão se misturando. Hoje eu tenho um pequeno viveiro de hortaliça que se chama Morena Flor, em homenagem ao lugar onde moro, a Tenda dos Morenos. Mas eu fui criado embaixo de um pé de café. Meu pai ia limpar as roças de café e me punha lá debaixo. Um dia eu passei muita sede. Meu pai não tinha experiência com criança. Um dia ele foi pegar a moringa e eu levei a mão, foi aí que ele percebeu que eu estava com sede!¹²²

Vindo de uma família musical, Daniel também gosta de música, mas esta não é sua forma de linguagem principal, que são as artes visuais. Mesmo assim, em 2011 ele viajou pela primeira vez de avião, para participar do programa *Ídolos*.¹²³ Sua participação e as críticas do júri em torno dela fizeram com que duas professoras do curso de Artes Visuais da UFU escrevessem uma crítica¹²⁴ a esse programa televisivo que serve, também, de alerta ao curso de

¹²² SOUZA, 2015a, entrevista.

¹²³ *Ídolos* é um programa da televisão brasileira criado segundo o formato *Idols*, que consiste em revelar um novo cantor de música pop designado como “novo ídolo musical do Brasil”. Exibido pelo canal Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), em 2006, foi a primeira versão para o formato do *reality show* criado por Simon Fuller. Em 2008, o formato foi comprado e produzido pela rede Record. Em 2012, após a sétima temporada, essa rede de tevê anunciou o fim da atração. Cf. <<http://www.sbt.com.br>>.

¹²⁴ Eis o texto da crítica: “Como a cidade e as pessoas de Uberlândia foram representadas no programa *Ídolos*? Particularmente, a *performance* no programa *Ídolos* de um aluno egresso do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, o Daniel Francisco de Souza, merece um comentário para além da irônica e rasa crítica dos jurados. Exposto — sem nenhuma produção — num palco seco do programa, observamos o Daniel esforçando-se para ganhar alguma visibilidade e dinheiro. Até para o profissional Alexandre Pires (cantor e jurado nascido em Uberlândia), tal palco sem nenhum recurso de iluminação, sem ternos Armani, ou nenhum som de apoio seria bastante desafiador. Num círculo vermelho, desapareceu o Daniel que conseguiu sair da escola rural e ingressar numa Universidade Federal, sumiu o Daniel que montou uma espécie de ecomuseu ou galeria de arte na Zona Rural de Uberlândia, ocultaram o garoto que reproduz orquídeas do Cerrado e o artista que conseguiu expressar tão bem nas suas obras poético-visuais o processo de urbanização do rural. Não reconhecemos o Daniel ímpar, que inclusive transcende dicotomias como rural/urbano. Tal programa reforçou apenas o aspecto interiorano através da imitação exagerada do seu sotaque local, em certo momento do programa, uma voz em off repetiu a frase do Daniel em tom caipira jocosos, e com o uso de um português incorreto: ‘Adoro este termo poético: aflorarr! [...] Bunito, bunito!’. Numa cidade, destacada por ser a preferida dos discos voadores [sic], Daniel transformou-se em um Extraterrestre. Um dos jurados pediu para ele cantar a segunda música: ‘Aquela que agrada mais na nave’, referindo-se à possível nave espacial em que vivia Daniel. Se o Daniel estava deslocado da trajetória de sua formação e atuação, também o formato do programa ‘Idol’ importado, parece não se adequar ao Brasil, exigindo inclusive o inglês fluente de seus candidatos: ‘Você sabe alguma palavra que você cantou?’ (Perguntou a jurada, ironizando a pronúncia

Artes Visuais quanto a dar mais atenção à leitura crítica das imagens e o poder político delas.

FIGURA 18.
Registro da
apresentação de
Daniel Francisco de
Souza no programa
Ídolos, em 8 de
abril de 2011.



A chamada no *website* do programa sobre a apresentação de Daniel oculta a cilada que o programa arma para alguns dos seus candidatos, a “melhor voz”:

Daniel Francisco de Souza é produtor rural e queria mostrar sua “energia”. No dia 26 de fevereiro de 2011, o grupo americano Backstreet Boy fez um show em São Paulo que atraiu 7 mil pessoas. No entanto, parece que o quarteto deixou um de seus integrantes aqui no Brasil. Mais do que isso, ele participou

incorreta das músicas em inglês). Se por um lado constatamos que tal formato de programa só faz reforçar estereótipos através do recurso de uma total descontextualização das pessoas, também percebemos que é tempo de intensificarmos na formação universitária o aspecto político das imagens que nos rodeiam. Como professoras, compartilhamos a frágil *performance* do nosso aluno egresso, (frágil pelo contexto de toda situação). Faz-se necessário, no âmbito educacional, priorizar a reflexão sobre práticas artísticas cotidianas e operar com uma visão menos elitista e ideal dos sistemas artísticos. Somente desta forma, graduados em Artes poderão subverter a ordem perversa do mercado e participar do processo de disseminação de manifestações artísticas”. Cf. MOURÃO, Luciana; SALIMENO, Raquel. *Ídolos em Uberlândia: uma crítica compartilhada*. Disponível em: <<http://paginacultural.com.br/idolos-em-uberlandia-uma-critica-compilhada/2011>>.

do programa *Ídolos!* Enrolando a língua em um inglês macarrônico, o mineiro cantou, dançou e divertiu os jurados. Eles se surpreenderam bastante com a audácia do candidato, mas negaram sua passagem para a próxima etapa. Sem dúvida alguma, Daniel faz parte do seletor grupo de participantes que vieram de longe, trazidos pela nave-mãe até a cidade mineira. O que será da carreira do candidato a partir de agora? Ele certamente mostrou que é um verdadeiro artista! [...].¹²⁵

Daniel não ficou muito satisfeito com essa história:

Eu não tinha muita base, mas tinha um desejo de aparecer na televisão. Na primeira etapa, eu cantei sertanejo, [música da dupla] Zezé de Camargo e Luciano. Fui para a segunda etapa, também cantei sertanejo e passei para a terceira etapa. Eu estava com uma jaquetinha, eles me perguntaram se eu não estava com calor. Disse que sim, e eles me estimularam a tirar a jaqueta e foi assim que eles viram minhas tatuagens. Me expuseram ao ridículo, me induziram a cantar música internacional, disseram que queriam algo novo. Eu disse a eles que não falava o inglês corretamente, mas que gostava do Backstreet Boys, da estética deles. Apesar disso valeu a pena sim! Como eu faço *performances* e gosto de teatro, encarei aquilo como se eu estivesse fazendo um personagem.¹²⁶

Recordo-me que à época em que fui sua professora (1992–6) na escola Olhos D'Água, ele e suas primas Jaqueline e Fernanda — que hoje integram a dupla sertaneja As Caipiras — viviam encenando peças, fazendo *performances*, dançando e cantando na hora do recreio e nas festas da escola; até na hora cívica. Tenho a impressão de que Daniel Francisco era integrado e tranquilo enquanto era aluno nessa escola, onde fez o ensino fundamental (da primeira a oitava séries). Envolvia-se com as propostas dos professores e dos seus colegas, era considerado por eles como “o artista da escola”, exercendo influência nos outros meninos: muitos queriam aprender a desenhar com ele. Demonstrava ser um otimista ante as dificuldades que enfrentava no âmbito familiar em consequência da doença de sua mãe.

Esse não foi o caso da professora/pesquisadora — esta que escreve — nem do artista/professor — Afonso Lana — que fizeram o ensino fundamental na época da ditadura. Isso pode ser verificado no relato dele sobre o embate com seu avô, que decidiu levá-lo a um internato em Ouro Preto, MG:

¹²⁵ R7, 2011, *on-line*.

¹²⁶ SOUZA, 2014a, entrevista.

Ele queria que eu fosse um tipo de homem, e eu era outro. Foi na fazenda dele que eu vivi e depois fui para o colégio interno em Ouro Preto, onde eu passei a adolescência. Mais ou menos com 16 anos, eu saí e fui para o externato. Eu tive um problema com o colégio interno. Era uma disciplina muito rígida, e aí fui convidado a sair do internato, mas continuei no mesmo colégio. Eu tive um conflito sério no colégio, outro dia eu estava lembrando. Eu era sempre uma pessoa muito quieta, nunca fui muito agitado, e foi essa quietude que me trouxe problema. Você não podia ficar parado, pôr as mãos dentro dos bolsos, você tinha que ficar correndo para lá e para cá. Como eu não corria, isso me gerava problema. Outros pequenos problemas e até mesmo perseguições me levaram a ficar indisciplinado, rejeitei tudo aquilo e por isso fui convidado a sair.¹²⁷

Também fui convidada a sair da escola onde estudava. Numa espécie de ironia, ao sair do cenário da Escola Estadual Professor Caetano de Campos recebi influências significativas do ensino informal, sobretudo entre 1964 e 1974. Esse ensino foi aquele que se concretizou quando meu olhar se estendeu a outras manifestações fora da escola, expressas nos comportamentos de pessoas comuns que compunham a população do bairro Vila Buarque e de outros bairros de São Paulo. Próxima do coração ou centro da cidade, na convivência com migrantes e imigrantes, deparei-me com identidades e situações que refletiam o surgimento de movimentos sociais de caráter político e cultural. Contraposta à paisagem urbana, outra realidade podia ser visualizada da frente do edifício onde eu morava: um misto de manifestações culturais, intelectuais, políticas e sexuais, que se apresentavam descaradamente na chamada boca do lixo. Assim, após ter me retirado da escola, ter perdido o contato com o ensino institucionalizado e ter encontrado outras formas de aprendizagem no ensino informal, ingressei no curso noturno da Escola Estadual Professora Marina Cintra, na rua da Consolação, que abrigava os “pobretões” e nenhum “quatrocentão” autêntico.¹²⁸ Os alunos eram *office-boys*, filhos de prostitutas, de professoras e de comerciárias, nordestinos, chineses, japoneses, coreanos e italianos, baixinhos, negros, heterossexuais e homossexuais, forrozeiros e roqueiros. Pessoas como eu que não sabiam ao certo se assistiam às aulas, se participavam dos movimentos estudantis com os estudantes mais velhos de outras instituições ou se simplesmente se deixavam embalar aos gemidos anticonsumistas da cantora Janis Joplin: “Oh Lord, won’t you buy me a Mercedes Benz... Oh Lord,

¹²⁷ LANA, 2014, entrevista.

¹²⁸ SÁ, 2007, p. 26.

won't you buy me a color TV"...; ou pela expressão máxima de antiguerria do Vietnã na dissonância da guitarra sideral de Jimi Hendrix. Havia um papo de que sexo não era mais pecado — e Wilhelm Reich, ao lado de grandes feministas, justificava isso; sobretudo para as meninas. Esse papo foi muito bom, pois vinha acompanhado da recém-descoberta pílula anticoncepcional.¹²⁹

Assim como eu, Afonso Lana, ao sair do externato, começou a se interessar por uma série de coisas e a receber influências. Antes de ir para o externato, lia muito — coisa que considera como perfil da geração dele.

Eu me lembro que uma das coisas que eu fazia na fazenda de meu avô (antes mesmo de ir para o externato) era ler, e ele não gostava que eu ficasse lendo. Não existia televisão, não existiam essas coisas que existem hoje. Eu me lembro que, com 12 anos de idade, eu já tinha lido Machado de Assis, Alexandre Dumas, Victor Hugo — Os miseráveis. Algumas vezes, em algumas partes eu achava complicado, mas eu lia.¹³⁰

Da mesma forma que Afonso Lana, eu também lia o suficiente para que desde muito cedo pudesse me posicionar quanto às transformações por que o mundo passava em princípios da década de 1970, participando como protagonista da transformação dos costumes. Lana, assim que foi para o externato, passou a se interessar por filosofia e escrever poemas. Eu também escrevia muito, parecia até “gente grande”, de tanta dor que passava nos meus escritos. É bem provável que se alguém lesse meus textos julgaria ser de alguém com idade mais avançada que a minha, alguém que realmente estivesse passando por situações extremas. É fato que em alguns eu extravasava minhas emoções, mas em muitos eu extravasava o que imaginava ser as emoções dos outros, como se eu, de alguma forma, quisesse demonstrar que o outro que sofria não estava só: eu também sofria com seu sofrimento.

Esses textos podem refletir o pensamento de uma parcela de pessoas da minha geração que vivia no regime da ditadura militar. Essa é minha intenção ao expô-los. Foco na poética, e não na estética; portanto, não é necessário aqui passar por juízos de valor estético. Apresento dois desses textos.

Fruto do ar respirado em tempos de tortura sofrida por outros, o primeiro diz: “O carcereiro sorri prá mim/Cáries de cinismo e de maldade/Me bate/Me abate/E come minha carne fresca/No seu jantar/O carcereiro me tranca no

¹²⁹ SÁ, 2007, p. 28.

¹³⁰ LANA, 2014, entrevista.

escuro/E me faz sangrar só no silencio da noite/E eu, toda gelada/Eu e meu corpo suando salgado de desespero/Meus dentes rangem/Meus olhos cospem lágrimas sofridas/Ainda vivo procurando a perdida liberdade/De vez em quando o prisioneiro, de outra cela ao longe, olha para mim/E faz sair da menina dos seus olhos/Um raiozinho que me aquece/E me faz dormir” (São Paulo, 1970).

O segundo texto eu compreendo melhor hoje, apoiada na leitura ainda em curso do fabuloso livro de Zygmunt Bauman que trata do amor e do desejo como irmãos “[...] por vezes gêmeos; nunca, porém, gêmeos idênticos (univitelinos)”.¹³¹ Para Bauman, tal como o desejo, o amor é uma ameaça ao seu objeto. “O desejo destrói seu objeto, destruindo a si mesmo nesse processo; a rede protetora carinhosamente tecida pelo amor em torno de seu objeto escraviza seu objeto. O amor aprisiona e coloca o detido sob custódia. Ele prende para proteger o prisioneiro”.¹³² Assim escrevi sobre o amor: “Poderei um dia virar pássaro/E te proteger do alto/Sem choro/Sem palavras. Vento vai, vento vem/E eu, dele a favor/Flutuarei próximo a tua cabeça. /E no dia da tua morte/ Beberei teu sangue em cálice e virarei de pássaro de carne/Um outro, branco e gelado/De gesso/Para alegrar o teu leito de morto” (1973).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcantes para minha geração. O mundo passava por transformações intensas; ao mesmo tempo, os corpos dos que adolesciam se transformavam: o sangue da primeira menstruação, entre 11 e 12 anos de idade, por volta de 1964, coincide com o sangue que passou a ser derramado com os assassinatos e as torturas ocorridas na época da ditadura iniciada com o governo militar de Castelo Branco, que se estendeu até 1985, de modo que estavam em conflito o país e eu. Em 15 de abril de 1968, é anunciado o ato institucional n. 5, no governo de Costa e Silva, que começou em 1967. Essa tensão mexia com a vida das pessoas não só na cidade de São Paulo, como também em outras cidades. Lana relata essas circunstâncias em Minas Gerais:

Foi nessa época que eu comecei a me interessar por política, que era a época do João Goulart, e aí houve o golpe militar em 1964, e o golpe coincidiu que eu estava em visita na fazenda do meu avô. Aí, eu vi que a família estava gostando muito, e eu não estava gostando absolutamente daquilo porque eu já tinha 17 anos e começou a aparecer na fazenda do meu avô as pessoas com listas dos

¹³¹ BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 23.

¹³² BAUMAN, 2004, p. 25.

comunistas para serem presos. Parentes falavam: “Ah, tem que prender esse homem aqui!”. Quem eram os comunistas? Era o barbeiro, uma pessoa simples e que de fato defendia João Goulart, mas não tinha absolutamente nada de engajamento político. [...] Quando eu voltei a Ouro Preto, grande parte das pessoas que eu conhecia tinha sido presa. E foram presas de forma revoltante porque, de fato, ninguém era grande militante político. Alguns estudantes universitários — eu era secundarista —, outros secundaristas, até mesmo os menores de 18 anos, alguns que a gente conhecia só de nome, que eram presidentes de sindicatos. As prisões eram feitas assim: tinha uma elite da cidade que pegava um grupo de pessoas armadas e ia prendendo e entregando para a polícia. Isso me deu uma revolta muito grande, e aí eu pensei: “Agora começa minha militância política. E realmente minha militância política começou depois do golpe”.¹³³

Conforme João Francisco Duarte, em 1966 o acordo entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development presumia a “colaboração” dos técnicos dos Estados Unidos na reformulação do ensino brasileiro. A partir de então, o estudante deveria apenas ser mão de obra qualificada para as multinacionais aqui instaladas.¹³⁴ Noutros termos, escola era para formar os “apertadores de parafuso”, em nossa expressão pejorativa. Esse acordo terminou por arrasar minha vida estudantil. Desenhar parreiras e porquinhos? Nem pensar! Era definitivamente insuportável permanecer no espaço escolar. Onde está Daniel Francisco nisso tudo? O que tudo isso tem a ver com sua arte e com a *Fauna do imaginário*? Isso tudo já está aí, no cruzamento entre as duas linhas: a diacrônica e sincrônica. É nesse cruzamento que as estruturas de sentimento de Daniel e as estruturas de sentimento de seus professores se encontram.

Segundo Daniel Francisco, os docentes que mais dialogaram — e dialogam — com ele são Afonso Lana e eu; ou seja, o professor/artista e a professora/pesquisadora. O pensamento diacrônico traz para nós experiências e subjetividades que passam a constituir as estruturas de sentimento que vão se formando à luz de expressões anteriores na memória desses professores. Nem Lana nem eu trazemos boas lembranças da época de escola. Vivemos a época da ditadura militar. Líamos. Gostávamos de música. Fomos convidados a nos retirarmos da escola que frequentávamos por causa da “indisciplina do silêncio”. Tivemos as mesmas influências no ensino de arte nas escolas onde estuda-

¹³³ LANA, 2014, entrevista.

¹³⁴ DUARTE, 1981, p. 118.

mos. Participamos como protagonistas de mudanças que ocorriam na época da ditadura e vivemos asilados em espaços de fronteira. Nesse sentido, cabem as palavras de Boaventura Santos:

Embora a vida na fronteira se assemelhe à vida no exílio — a tendência à instabilidade e ao perigo, em que nada ou quase nada é certo ou garantido; a existência fora dos esquemas convencionais dominantes de sociabilidade, daí ser particularmente vulnerável; a maneira de se reproduzir sempre de forma provisória, atravessando fronteiras, ultrapassando limites, e outras semelhanças —, essa vida não é exílio [...] Na fronteira, não se distingue claramente e indiscutivelmente os “nós” e “eles”, como é típico das situações de exílio. Por ser promíscua e abrangente, a fronteira tende a incluir os estranhos como membros. Prospera na ausência de uma demarcação nítida entre ser e não ser membro, e é na base dessa ambigüidade que ela se esmera por ser a casa para os que nela vivem: lar confortável, embora não muito duradouro. Ao contrário do exílio, na fronteira a “casa comum” não é um lugar de onde se tenha sido expulso ou da qual se viva afastado.¹³⁵

Em dado momento de 1967, um acordo entre o Ministério da Educação e agência de ajuda internacional dos Estados Unidos, referida acima, mudou a vida de Lana, que de asilado que era passou a ser exilado. E mudou minha vida também. Continuei em busca de asilo, porque em dado momento houve ruptura com o convívio entre eu e os que eu considerava meus amigos: estudantes dos cursos de História e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo; amigos e amigas da mesma geração, porém de idade mais avançada que a minha. Juntaram dinheiro e embarcaram, no porto de Santos, rumo à França, que se mostrava receptiva a brasileiros em fuga da ditadura. Eles se sentiam perseguidos e sem perspectiva, daí que partiram, em 1972. Por lá, alguns refizeram suas vidas, outros se perderam no turbilhão de mudanças. Muitos asilados em outras fronteiras não tiveram o mesmo destino, a exemplo do então estudante Afonso Lana, asilado no Colina e que não partiu no mesmo navio nem para onde meus amigos foram em fuga. Lana passou a sofrer os horrores da ditadura: foi preso; foi torturado por dois anos; enfim, foi exilado. Nesse percurso, o estudante deixa a o curso de Veterinária e se dedica aos estudos das artes plásticas, na Alemanha. Ele estava em Belo Horizonte, capital de MG; eu em São Paulo, capital. Não nos conhecíamos. Pode-se considerar que somos da mesma geração, mas a diferença de quase dez anos em nosso tempo de vida fez com que ele fugisse da

¹³⁵ SANTOS, 2005, p. 347–53.

perseguição da ditadura — não só no Brasil, mas também no Chile — e fosse para a Alemanha; e fez com que eu “fugisse” das escolas de São Paulo para me asilar na cidade do Rio de Janeiro, a cidade maravilhosa.

Para mim foi um horror! Nunca me identifiquei com as praias, por mais que me esforçasse. Nunca pisei em uma escola de samba nem andei no bondinho do Pão de Açúcar. A cidade maravilhosa se mostrou, para mim, um lugar perverso. O problema não era a cidade. Era eu. Como admiradora da Mulher Gato, nunca me identificaria com uma cidade cheia de morros — e então sem os arranha-céus que compõem sua arquitetura no presente; ou seja, uma cidade distante da Gotham City que propicia à Mulher Gato escalar prédios. Nunca me identifiquei com sol estatelado, com a gente bronzeada e colorida, com tantos pandeiros e tão poucas guitarras. Há de considerar que a minha praia em São Paulo ficava acima da casa de máquinas do elevador na cobertura sem parapeito de um prédio de 15 andares. No Rio do Janeiro, o que eu fazia era pintar, desenhar, escrever e... sofrer. Esses distanciamentos citados não fazem parte do meu presente. Os dez anos que separam meu nascimento do de Lana fizeram dele mais bossa nova e de mim mais rock and roll.

Sem nos conhecermos, sem nunca termos nos encontrado, atuamos no mesmo cenário político, cada qual a sua maneira: eu saindo da adolescência, pulando barricadas com meu corpo magrelo; ele caminhando para a idade adulta, de horrores ditatoriais. Esbarramo-nos em Uberlândia, mas fomos nos encontrar mesmo no contexto de um objeto real das artes visuais: a Fauna do imaginário, de Daniel Francisco. Não posso afirmar quais experiências tivemos em comum da época da ditadura, mas digo — com toda certeza — que minha voz e a dele nunca foram ouvidas no coro reacionário do “Eu te amo meu Brasil”!

Eis por que digo que essas experiências — e as subjetividades que se formaram delas — compõem a estrutura de sentimento dos sujeitos professor/artista e professora/pesquisadora; mais que isso, participaram da formação do artista Daniel Francisco, que, por sua vez, participou e participa da formação desses dois educadores se pensarmos que somos criados e recriados na relação de uns com os outros e que somos e seremos sempre seres incompletos.

Daniel e eu — é provável — não seríamos o que somos se não nos conhecêssemos; se eu não tivesse sido asilada na fronteira cultural em São Paulo nem tivesse passado pela experiência com a comunidade rural de Olhos D’Água. Do contrário, eu não seria tão interessada no enfrentamento das dificuldades em compreender visualidades e poéticas de fronteira. Apesar das dificuldades encontradas no mundo rural — que estranhou a troca da enxada por um “pincel”

— e no urbano — que demorou para entender a troca do pincel por um arado em sua criação plástica —, Daniel é licenciado em Artes Visuais. Eis o que ele diz sobre o estranhamento no campo,

O que as pessoas da zona rural pensam de mim, do Daniel artista? Tenho, entre muitas pessoas, certo prestígio: “Ah, cara é formado, estudou”. Só que meu curso, de certa forma, causa um estranhamento. Dizem no barzinho: “Eu passei por lá. Vi aquelas luzes. Vi aquela cabeça e vaca. Nossa! O cara é muito doido!”. Provoco essa estranheza e esse olhar crítico das pessoas. O que é isso? Que proposta é essa? Às vezes eu discuto um pouco, e a pessoa começa a entender. Às vezes não entendem mesmo! O pessoal mais velho, por exemplo, meu pai, foi sempre muito crítico. Meu pai estranha eu pegar um objeto utilitário como a carpideira, meu pai pensa mais na funcionalidade dela. Não entendem meu processo de criação, não só ele, como [também] as pessoas do meio. Não entendem esse catar objetos, pegar nas coisas sujas — eu pego os ossos e depois faço assepsia. Meu pai, em um trabalho que eu coloquei uma cabeça de cavalo com um chapéu, disse: “Pelo amor de Deus! Eu nunca vi um cavalo de chapéu! Isso me marcou e me fez lembrar do artista britânico Damien Hirst, quando sua mãe viu sua obra e disse: “Pelo amor de Deus! O que você vai fazer agora?”. Esse trabalho era feito com um crânio humano e foi pelas palavras da sua mãe que a obra passou a se chamar *Pelo amor de Deus!*¹³⁶

Além de ser trabalhador rural e tatuador, recentemente Daniel se tornou professor de arte, mas aos poucos vai criando, ali mesmo, no campo, dois espaços culturais que se integravam: um espaço embrionário de um ecomuseu — a Tenda Artística — e o Recanto dos Artistas. A tenda é o espaço do artista Daniel; o recanto, o espaço de encontro das pessoas com vários artistas (poetas, músicos e artistas plásticos). A tenda sobrevive.

No meu pedacinho de lote, no cercadinho, estou adornando com as coisas que eu quero, o meu viveiro, minhas plantas, meu jardim particular, Eu tenho que construir um espaço fora da minha casa para colocar os objetos. Tenho que organizar o espaço. Não desisti da ideia de criar um ecomuseu. Quero produzir e expor os objetos ali. Pensei, no início, que não faria uma exposição na cidade. Por uma questão tática, que veio pela dificuldade de locomoção desses objetos, percebi que ali no meu espaço poderia ser uma proposta mais integrada — uma composição com o universo rural. A energia do local se integrava com as obras, fundir todo esse espaço. Seriam várias obras com a natureza integran-

¹³⁶ SOUZA, 2015a, entrevista.

do: a fumaça, a luz, a penumbra da noite. Eu não desisti do ecomuseu. Quero produzir e expor os objetos ali.¹³⁷

Diferentemente, o Recanto dos Artistas, criado “no espaço que era o bar [...], não sobreviveu”. Hoje é onde seu “[...] pai guarda coisas, transita e às vezes dorme por lá. É dele!”.¹³⁸ No recanto, encontravam-se violeiros, dentre outras pessoas. “Mas virou uma pingaiada e não dava lucro, só prejuízo”.¹³⁹

Daniel considera que, como artista, está contribuindo para a educação em arte:

O aluno é de origem rural e existem as escolas na zona rural. Os alunos dessas escolas municipais começam a ter acesso à arte, mas é uma arte que está muito distante deles. Acredito que eu posso contribuir com minha arte sim! Mas sei que existem certos bloqueios também. O professor tem que ser muito aberto. Se ele for engessado em algumas coisas, ela não vai aceitar. Depende da mentalidade dele. Tem pessoas que vão julgar isso.¹⁴⁰

Para seu futuro profissional, ele vê duas frentes: uma frente como artista, outra como professor. A licenciatura entrou na sua vida como fator de sobrevivência:

É um campo carente de professores produtores de arte não só na teoria, mas também na prática. Mas há muita indisciplina na geração de agora. Eu sou muito calmo, mas o desrespeito ficou muito grande, não há comunicação. Fico mais por necessidade de recursos, mas sou mesmo um artista produtor de arte que se interessa, mesmo, pela agricultura e não vou desfocar do cultivo das plantas ornamentais. Penso também na agricultura orgânica e na produção de artes conceitual e comercial.¹⁴¹

A primeira experiência de Daniel como professor foi no projeto Mais Educação, na Escola Municipal da Tenda dos Morenos. Ele trabalhou com crianças e adolescentes. Lá, foi monitor da horta e fundiu agricultura com arte. Fizeram um jardim, utilizaram pneus de carro e plantaram flores dentro dele, assim como fizeram um viveiro de alface e de ervas como cebolinha e outras

¹³⁷ SOUZA, 2015a, entrevista.

¹³⁸ SOUZA, 2015a, entrevista.

¹³⁹ SOUZA, 2015a, entrevista.

¹⁴⁰ SOUZA, 2015a, entrevista.

¹⁴¹ SOUZA, 2015a, entrevista.

hortaliças. Mas havia, dentre outras, uma preocupação estética na colocação dos pneus no espaço. Daniel disse que muitos alunos dessa escola não têm interesse pelo campo, embora vivam no campo e tenham pais trabalhadores rurais. “A vivência corriqueira é banal, temos que despertar a curiosidade e o encantamento pela terra. Muitos meninos não sabem que a alface vem da semente, que a mandioca é plantada em galho cortado na lua minguante”, disse ele.¹⁴²

O artista ainda ajuda o pai na lavoura, onde plantam, sobretudo, tomate — cultura que demanda usar agrotóxicos, muitos dos quais Daniel disse conhecer desde a infância. A exposição ao sol é grande, pois “[...] a gente foi crescendo e tendo que ajudar na produção, combate e panha [colheita]. O lado bom é o plantar e ver a planta vindo bonita. O mais difícil são os horários — ter que levantar cedinho — e o sol. Quando o sol começa a esquentar, a gente tem que dar uma maneirada”.¹⁴³ Houve um momento em sua vida que não queria mais ficar sob o sol escaldante, mexendo com coisas pesadas o tempo inteiro. “Fui um cara alérgico à poeira e aos agrotóxicos desde pequeno. Trabalhei a vida inteira com um pedaço de pano amarrado no nariz. Tinha alergia ao jiló e quiabo, que pinicam. Hoje eu penso em cultivar de forma orgânica”.¹⁴⁴

Daniel circula pouco pelos mundos da arte, mas continua a produzir — agora com menor frequência — suas pinturas objetuais onde mora no meio rural. Não expõe seu trabalho, pois têm dificuldade com transporte. Não lê editais nem tem portfólio. Mas já teve vontade de fazer um — e pretende fazê-lo um dia. Sua prioridade tem sido sobreviver, dar conta das suas necessidades básicas. Para isso, produz arte comercial: tatuagens e pinturas em telha. Sobre sua trajetória com as tatuagens, ele relata que:

Outros amigos, alunos do curso, já tinham a aproximação com a tatuagem. Vi uma maneira comercial de sobreviver. Tinha habilidade com o desenho e iria experimentar o corpo das pessoas como um suporte diferente daqueles que estava habituado. A tatuagem rende “grana” e você expõe seu trabalho nos corpos ambulantes das pessoas. Foi uma experiência artística, apesar da dificuldade de se fazer uma microcirurgia artística, uma dermopigmentação. Eu tinha que experimentar o suporte humano que tinha sangue, maleabilidade da pele, tinha que trabalhar com habilidade, usar agulha com precisão. Foi muito bacana. Abri dois estúdios de tatuagem, um na periferia no bairro

¹⁴² SOUZA, Daniel F. Uberlândia, MG, 30 de novembro de 2015b. Arquivo de mp3 (50 minutos). Entrevista concedida a mim em minha residência.

¹⁴³ SOUZA, 2015a, entrevista.

¹⁴⁴ SOUZA, 2015a, entrevista.

dom Almir — onde tem muita marginalidade, não havia comunicação entre as pessoas. A forma de conversa é a imposição do seu poder criminoso. Muitas pessoas vivem entorpecidas. A tatuagem em si era até tranquilo estar executando, mas a relação com as pessoas foi difícil. Aí, eu me recuei e voltei para o meu retiro, na zona rural, no outro estúdio. Até hoje executo a função de tatuador. Estou tatuando na roça. Tem muita gente. A pessoa liga, eu procuro saber quem é a pessoa. Uma pessoa esparrama para outras pessoas. Eu não pretendo dar continuidade a isso, mas é uma necessidade de sobrevivência e que tem seu valor enquanto arte.¹⁴⁵

Ele disse ter pensado a respeito de alguns trabalhos, “porque pensar e não só a ação de executar já é também um processo de trabalho. Você parar diante de uma obra, não sei se é Baudelaire ou outro pensador que diz que quanto mais você observa uma forma, mais significa e distorce essa forma.”¹⁴⁶ Como um artista *maverick*, frequenta poucas exposições e se atém a olhar revistas e catálogos. Daí que não se encontra completamente desligado do mundo da arte. Os *mavericks* se mantêm

[...] informados sobre aquilo que aí se faz, mesmo que não participem pessoalmente nesse mundo. [...] Por isso, os *mavericks* renunciam às vantagens de que usufruem quase que automaticamente os profissionais integrados. Mas também se libertam dos constrangimentos implicados nessas vantagens.¹⁴⁷

Os relatos derivados da entrevista com o professor/artista Afonso Lana e com o artista/camponês Daniel Francisco reforçam o já dito: que houve afecção, e não lapidação, entre eles na universidade; assim como ocorrera comigo e Daniel na escola Olhos D’água. Isso pode ser verificado nas linhas que se seguem, elaboradas com base em diálogos que mantive com os dois. Daniel se sentia atraído pelo fazer arte com ossos. Começou a experimentar materiais (sucata/resíduo) como ossos, madeira, penas, cristais etc. antes mesmo de conhecer Lana, que disse ter sido “[...] uma coincidência porque, quando fui orientar Daniel, ele já trabalhava com aqueles materiais [ossos]. Não foi por minha influência. Agora, os objetivos iniciais que levou a cada um são diferentes”.¹⁴⁸ Porém, foi quando se aproximou do professor que o aluno se sentiu encorajado a continuar o trabalho com esses materiais. Quando Lana passou a frequentar o

¹⁴⁵ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁴⁶ SOUZA, 2015a, entrevista.

¹⁴⁷ BECKER, 2010, p. 203–4.

¹⁴⁸ LANA, 2014, entrevista.

espaço de Daniel, conheceu sua realidade, viu seus processos, aproximou-se de seus pensamentos, começou a entender melhor seu aluno. O professor se deslocou do mundo dos artistas integrados para o mundo do Daniel como artista *maverick*.

Daniel Francisco precisava traduzir seu universo em arte. Já tinha a visão de que as sucata/resíduo serviriam para isso, mas não sabia ao certo como fazer. Ele disse que

[...] queria pintar esses ossos, e ele [Afonso] dizia que eu caminharia para o tosco, muito alegórico. Ele dizia que o material em si, sem pintura, tinha mais força, mais originalidade. Houve um embate, mas conversamos e cheguei à conclusão que ele tinha razão. [...] A proposta do Afonso era uma, ele tinha uma visão daquela objetualidade, e eu [tinha] outra. Eu via naqueles ossos secos uma ausência de vida. Minha proposta de trabalho também traz um discurso por detrás dessa forma, ou seja, minha arte é uma linguagem que pretende dizer que essa forma representa a morte, mas que eu tenho necessidade de vida. Apesar desse elemento da natureza estar morto, tem uma força no dizer dela. Eu queria trazer a vida, foi onde eu coloquei as lâmpadas nos orifícios dos crânios, eu pinteí, ou em alguns casos mantive sua originalidade e comecei a agregar outros materiais como o ferro [de utilitários no meio rural, tais como] carpideira, arado, [e também] canga de boi [que é de madeira].¹⁴⁹

Para o artista, tudo foi descoberta. A arte começou para ele com o desenho: de animais, plantas, coisas da natureza; depois, ele partiu para escultura, experimentando o tridimensional. Quando orientado pelo professor Afonso Lana, buscou saber mais sobre alguns artistas, não só por uma relação com os materiais, mas também pela linguagem: “[...] eles expunham para mim um pensamento mais ‘surreal’, transitavam em várias correntes artísticas”.¹⁵⁰ Um desses artistas é Jose Carlos Moura, que tem um fascínio pelo orgânico, tal qual Daniel Francisco: “Temos uma relação de pensamento” — diria o artista uberlandense. Outro escolhido foi a artista Georgia O’Keeffe. Ela pinta muitas flores nas suas obras, e Daniel tem uma relação forte com as flores, sobretudo as orquídeas, como se pode depreender de suas palavras: “Nós vivemos num clima semiárido. Aqui é seco. Nesse chão do cerrado, as plantas sofrem muito

¹⁴⁹ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁵⁰ SOUZA, 2015b, entrevista.

com o clima, mas mesmo assim dão uma flor muito bonita”.¹⁵¹ Seus trabalhos mostram uma relação com o feminino que transpõe a sexualidade através desses elementos: “Essa rosa do deserto, o cacto, a orquídea, apesar da dificuldade em sobreviver, elas têm uma beleza”.¹⁵²

Afonso Lana evidencia outro aspecto importante. Daniel nasceu e viveu na realidade do campo. Quando foi até lá, Lana sentiu o trabalho mais próximo da realidade do artista, que ele desconhecia enquanto permanecia dentro da universidade. Nos termos de Lana, “Sua arte tem muito da sua realidade, ele é de uma família pobre, vive no campo, esses elementos fazem parte do seu dia a dia. Inclusive tem muita coisa que, depois, fizemos juntos. Fui coletar ossos com ele, que sabia de tudo”.¹⁵³ Lana ficou impressionado com a quantidade de ossos jogados nas rodovias; de tal modo que chegou a produzir um trabalho — um cubo sólido — só de ossos coletados nessas andanças. Em seu carro — um Fiat Uno —, iam os dois pela estrada, naquela busca: “As estradas são um cemitério de ossos de vacas mortas. Um caminhão ou um carro chega e deixa aquelas vacas mortas ali. Daniel dizia: ‘tem um monte de carcaça em tal lugar!’. A gente ia lá e coletava”.¹⁵⁴ Foi assim que, ao mesmo tempo, Afonso Lana orientava Daniel e produzia seu cubo de ossos.

A relação que cada um tinha com os ossos desde o início já se apresentou de maneira diferente. Afonso Lana começou a trabalhar com esse material em razão de uma experiência sua logo que chegou a Uberlândia, onde foi morar numa chácara perto do rio Uberabinha. Na busca de novas possibilidades na arte e na tentativa de romper com aquilo que já vinha fazendo, interessou-se pelos fenômenos que se passavam na superfície da terra, relacionados com a vida e a morte. Encontrava ali muita carcaça de bicho, sobretudo de cachorros, e, mais raramente, de outros animais. “O que me interessava nessas carcaças era o estar ‘morto’: algo morre, nutre e surge outra vida”.¹⁵⁵ Ele acredita que esse pensamento também permeia a arte de Daniel Francisco:

Os ossos são elementos da sua realidade. Muitas vezes as pessoas não entendiam muito bem, porque é muito difícil entender o trabalho de uma pessoa quando você não conhece a realidade dela. A arte dele tem relação com sua realidade, da sua condição de vida, da relação com a sua casa, que não é uma

¹⁵¹ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁵² SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁵³ LANA, 2014, entrevista.

¹⁵⁴ LANA, 2014, entrevista.

¹⁵⁵ LANA, 2014, entrevista.

casa da classe média. Aí tem uma pessoa de origem popular que tem uma visão estética do meio em que ela vive.¹⁵⁶

Por numerosas vezes, as construções da arte de Daniel se deram ao acaso: ele caminhava e encontrava certa sucata/resíduo e, quanto mais observava sua forma, mais dava significados a ela. O interesse pelos ossos teve início na infância, quando era aluno da escola Olhos D'água: foram as imagens de fósseis dos dinossauros; depois, quando estudou a arte do homem pré-histórico. Foi assim que ele passou a se interessar pelos fósseis. “Foi depois das aulas de arte na quinta série, das viagens imaginárias que eu, meus colegas e a minha professora fazíamos, que eu passei a observar essas cabeças nos currais e peguei o espírito dessa coisa, do elemento que traz sorte, espanta quebranto, mau-olhado, credence popular, coisas de criador de gado”.¹⁵⁷

Sobre sua relação com Lana, segundo Daniel Francisco, “O aluno aprende com o professor, mas o professor também aprende com o aluno. Eu fazia minhas experiências, e ele também fazia as suas. Mas tínhamos uma visão diversificada a respeito daquilo ali”. Lana diz que a função de um professor não é impor ao aluno determinado tipo de trabalho; antes, é colaborar com ele na descoberta de seus próprios caminhos: “O professor tem que ter um lado meio de psicólogo e não querer que o aluno seja igual ao seu professor”.¹⁵⁸ Com relação a terem afinidade pelo mesmo tipo de material, “[...] isso foi um alento porque é mais fácil você trabalhar com uma pessoa que tem uma linguagem meio próxima da gente”.¹⁵⁹ Além disso, o professor vê outro ponto de convergência, “[...] é a questão do arquivo, guardo coisas do passado, e Daniel também trabalha com seu arquivo/coleção”, disse. “A arte sempre se refere a um passado. O registro pode vir através das imagens e da escrita. O que ocorre é que a imagem nos leva a diferentes interpretações e a escrita, a elaborar mentalmente diferentes imagens a desenhar com a mente”.¹⁶⁰ Num de seus trabalhos — *Vestígios* (FIG. 19) —, ele faz referência a um fragmento de um clássico do escritor Bernal Castilho que relata como um jesuíta explica o animal tatu.

A obra visual de Afonso Lana é uma tentativa de interpretar esse texto verbal. O animal tatu, transportado para a arte, é outro ponto de convergência entre os dois artistas. Podemos verificar isso no seguinte relato de Daniel Francisco:

¹⁵⁶ LANA, 2014, entrevista.

¹⁵⁷ SOUZA, 2015a, entrevista.

¹⁵⁸ LANA, 2014, entrevista.

¹⁵⁹ LANA, 2014, entrevista.

¹⁶⁰ LANA, 2014, entrevista.

FIGURA 19.
Afonso Lana.
Vestígios, 2006.



Existem pontos de convergência no meu trabalho com o trabalho do Afonso. Não só na proximidade com relação aos materiais. Ele experimenta esses materiais de uma forma e eu, de outra. Ele fala do elo entre o arcaico e a carcaça: o elemento da morte, de certa forma também tem uma relação. Existe uma proximidade entre nós, mas o meu universo é outro. Isso vai refletir no significado simbólico das obras. Tem obras que ele elege, por exemplo, o tatu; eu tenho uma experiência intrínseca com esse animal. Eu já coletei crânios, inclusive eu já fiz um trabalho com uma tatuzeira: um crânio de tatu dentro da tatuzeira com correntes. De uma certa forma, existe algo em comum nos elementos de linguagem. Ele cita o tatu, eu também trago o tatu. Mas eu tive uma experiência com a própria terra, como tem esse animal, me vejo um pouco nesses bichos.¹⁶¹

O trabalho ao qual Daniel Francisco se reporta chama-se *A celebração do tatu* (FIG. 20). Convém analisar o processo do artista até chegar a esse resultado retomando o primeiro trabalho realizado com a presença desse bicho, que foi intitulado *O tatu* (FIG. 21). Segundo ele,

A tela está no fundo porque eu comecei a desenvolver esse trabalho na disciplina de Pintura. Está ali como se fosse para defender meu trabalho que gritava para o tridimensional. Eu precisava pôr esse objeto — a tatuzeira — nessa tela: foi o que chamei de pintura objetual instalada. A tatuzeira é um símbolo do rural. No meu trabalho plástico, prender o tatu bicho na tatuzeira tem uma grande força simbólica — o homem caipira tem um contato contínuo com a terra, a unha cheia de terra como se fosse o tatu. E a tatuzeira é a cadeia do tatu. O arreio significa domínio, serve para montar o animal — ele não é só uma estrutura para prender a outra estrutura, significa a opressão sofrida pelo homem do campo. No interior da tatuzeira, coloquei uma cruz de sabão. A cruz é semelhante à cruz da tatuagem que tenho no braço, é uma cruz grega que, nas pontas, tem três hastes. Esculpi no sabão, que é um elemento da banha de porco, um resíduo de animal, que foi cristalizado na minha arte. Existe a morte de um animal, o tatu. Mas a cruz, ao mesmo tempo que celebra a morte, dá um efeito de luz, de renascimento.¹⁶²

Como se pode observar, parece que Daniel Francisco passava pelo mesmo dilema apresentado durante o processo de criação da obra que, depois, comporia a série *Fauna do imaginário* (FIG. 3). Há relação entre os dois trabalhos.

¹⁶¹ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁶² SOUZA, 2015b, entrevista.

FIGURA 20.
Daniel Francisco de
Souza. *A celebração
do tatu*, 2010.



FIGURA 21.
Daniel Francisco
de Souza. *O tatu*,
2010.



Como relatado antes, ele se indispôs com a tela como suporte e, no seu lugar, pôs um instrumento de trabalho para suportar um crânio. No trabalho intitulado *O tatu*, o dilema vem à tona nessa fala de Daniel:

Eu ainda estava preso na questão da tela e da pintura, não tinha argumento necessário nem a preparação para discutir sobre aquilo que desejava criar. Mas eu já estava transcendendo para a escultura ou instalação. A tela como suporte ainda segurava essa transcendência, acho mais por uma questão de ainda estar ligado ao discurso de pintura bidimensional.¹⁶³

No trabalho *A celebração do tatu*, a tatuzeira permanece, mas com outro tipo de suporte. Ele havia se incomodado com a tela intrusa num primeiro trabalho — *O tatu*; no segundo, *A celebração do tatu*, colocou no seu lugar algo ainda plano, mas com uma plasticidade que permitiu o diálogo e a integração entre suporte e tatuzeira, coisa que não acontecia entre a tela de lonita e a tatuzeira em *O tatu*. Esse suporte é uma espécie de chapa plástica de fixar letras em açougues numa comunicação comercial. Em volta dela, hastes de alumínio pintadas de azul. Daniel diz que observar *A celebração do tatu* o fazia se lembrar da obra de Jasper Jones:

Ele colocava um quadro dentro de outro quadro. No meu trabalho é como se fosse uma realidade, mais outra realidade dentro dela que participa de outra realidade mais extensa. Como se fossem várias dimensões. Eu tento ir fechando as janelas, buscando um foco central. No centro, coloquei um quadro de madeira e uma lonita esticada e pintada com terra, deixando algumas partes do fundo em branco. Coloquei a tatuzeira e, dentro dela, o crânio de um tatu preso sobre umas pequenas grades. Uma lamparina dentro da tatuzeira celebra a morte — as lamparinas são ritualísticas, as lamparinas do entendimento, do esclarecimento da mente. Fiz esse trabalho com o Afonso. Nessa ocasião eu ainda conservava uma pequena tela, apesar do trabalho querer sair para o espaço, gritando para saltar. Como suporte, eu ainda precisava de alguma coisa chapada que não necessariamente fosse a tela convencional.¹⁶⁴

A celebração do tatu é uma pintura objetual instalada composta por materiais e objetos de alumínio, madeira, plástico, lonita, ferro e ossos, organizados em sobreposições entre si em três planos, como se fossem janelas. A

¹⁶³ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁶⁴ SOUZA, 2015b, entrevista.

forma da composição é fechada, equilibrada e simétrica. Vista das laterais para o interior, encontramos hastes em alumínio pintado de azul claro. São linhas horizontais e verticais que formam uma moldura retangular envolvendo uma chapa de plástico preto que apresenta vazados circulares. Esse conjunto dá certa leveza ao conjunto da obra. Outro retângulo menor é visto ao centro da chapa de plástico, deslocado um pouco à esquerda do observador. É uma moldura de madeira natural que é interrompida na parte superior deixando o tecido que está esticado fazendo uma tela, livre de moldura.

Nessa tela, o artista pintou em tinta acrílica e terra um fundo abstrato com predominância das cores azul, preto, marrom e branco em tons suaves, criando um contraste delicado entre elas e que traz luminosidade ao todo. No centro da tela, essas cores se misturam com branco que passa a predominar. O artista pendurou uma tatuzeira em ferro que avança para frente e fica livre no espaço. A tatuzeira é um objeto tridimensional, cilíndrico, construída em ferro com hastes verticais sustentadas por uma circunferência de ferro na horizontal. É estritamente rural. Dentro dela, à esquerda, na parte superior, está um crânio de tatu; na parte inferior, uma lamparina. Se a obra for vista pelo espectador postado em frente dela, pensando em planos como se fossem camadas, então a tatuzeira que se encontra à frente da cena no espaço é o elemento principal, que traz, no seu interior, o crânio do tatu e a lamparina.

A tela abstrata e a chapa de plástico vazado emoldurado em azul, nesse caso, poderiam dar a impressão de ser somente um suporte para a tatuzeira. Mas o nome da obra — *A celebração do tatu* — sugere um ritual; e, nesse sentido, a chapa de plástico e a tela funcionam como uma espécie de altar. A dureza se transforma em leveza ao fundo da tela: são os orifícios da chapa onde se vê a paisagem rural, o lugar, o entorno. Uma pirâmide de lenha e gravetos à direita, folhagens ao lado esquerdo e, na base à frente, telhas fincadas no chão formando uma espécie de mureta. Deslocada do seu lugar de origem, para uma parede branca de galeria, certamente as energias do entorno seriam substituídas por outras que enfatizariam a obra em si e não suas relações com o meio rural. Se o artista intitula a obra como pintura objetual instalada, tudo leva a crer que o entorno faz parte dessa celebração/instalação.

Melancolia, resignação, dramaticidade, tensão e libertação são sentimentos traduzidos na obra. Se em *O tatu* — conforme disse o artista — o bicho é o homem do campo preso a terra, oprimido pelo arreio opressor, em *A celebração do tatu* o homem continua a ser o tatu, preso a terra; porém, o arreio opressor inexistente. Em seu lugar, entra a lamparina. A cruz de sabão dentro da tatuzeira em *O tatu* desaparece em *A celebração*... Não está mais presa dentro de uma ta-

tuzeira. Agora está tatuada no corpo do tatu liberto — o artista Daniel Francisco de Souza. É o renascimento existencial ligado às coisas divinas. É a racionalização trazida pela lamparina do entendimento de si e do mundo. A obra não é uma paisagem rural bucólica nem uma natureza morta, tampouco uma abstração. É um autorretrato. O trabalho traduz a experiência do artista que faz associações desse seu trabalho com os de Jasper Jones — as janelas ou a composição em planos. Também podemos pensar em outras associações: os ossos do crânio do tatu se alinham nas ossadas e nos crânios usados por José Carlos Moura, Afonso Lana e Jorgia O’Keeffe em suas obras. Desta artista, também as pinturas em óleo sobre tela em cores suaves aludem à tela pintada que fica entre o fundo de chapa de plástico preto e a tatuzeira. Bispo do Rosário está presente pela força simbólica dada aos materiais, o jogo entre vida e morte, opressão e libertação.

Daniel Francisco fala, também, de alguns trabalhos que foram difíceis de nomear. Eu destacaria três trabalhos citados por ele: *A cruz com disco de arado*, *Janela: emancipação da alma* e *Osso de cabeça de boi presa sobre numa canga*.

A cruz com disco de arado (FIG. 22) é o trabalho realizado na disciplina de Pintura, no ano de 2009. A partir dele, o artista passa a denominar taticamente seus trabalhos como pintura objetual instalada. Isso indica a não limitação a uma única forma de linguagem. O trabalho é pintura, é objeto, é instalação. A não limitação se aplica, também, ao contraste dos materiais orgânicos e inorgânicos por ele empregados: madeira, barro, cristais e ferro.

Daniel Francisco estava sensibilizado com as experiências de sua família na casa onde morava e passou a desenhá-la, focado nas telhas. Cumpria, assim, uma das exigências da disciplina Desenho em 2008. Inspirado na casa, no ano seguinte, transformou o desenho que havia realizado numa cruz de telha. Sai do bidimensional e avança para o tridimensional. Essa é a gênese do trabalho *A cruz com disco de arado*, que assim como outros trabalhos é uma forma de o artista enfrentar as agruras sofridas intimamente ligada ao devaneio, ao sonho, à vida, à morte e à ressurreição.

Conforme relatado pelo artista, para construir uma cruz, de início ele coletou telhas que, para ele, “[...] significam necessidade de proteção, não só de morada, mas também divina”.¹⁶⁵ Nesse sentido, mais uma vez, o artista transita entre o céu e a terra, os mundos metafísico e fenomenológico. A obra é uma cruz de madeira revestida de telhas de barro e sustentada por um disco de arado encoberto por cristais dentro de um carrinho de mão. Poderíamos pensá-la em

¹⁶⁵ SOUZA, 2015b, entrevista.

FIGURA 22.
Daniel Francisco
de Souza. *A cruz
com disco de arado,*
2009.



três camadas: a primeira seria a base feita pelo carrinho de mão; a segunda, a fixação pelo disco de arado (não visível) recoberto pelos cristais — que possuem dupla função: fixar com seu peso o disco no carrinho e iluminar quando os raios de sol batem neles e refletem luz; enfim, a terceira camada seria a cruz de madeira revestida de telhas de barro. Nelas, foram inscritas mensagens como as que ele destaca: “O pensamento é a força criadora”,¹⁶⁶ “A imaginação permeia minha mente desvelando a verdadeira obra”.¹⁶⁷ Também foram feitos desenhos que tratam da memória e identidade do artista.

Submerso pelos cristais, o disco de arado não só serve de base de sustentação para a estrutura da cruz; também traz uma questão para o artista e trabalhador rural que manipula a terra: “[...] o arado é o instrumento que corta e faz sangrar a terra”.¹⁶⁸ Numa relação com esse pensamento, brota na mente do artista a seguinte questão: “[...] que cruz é essa que carregamos como sacrifício para trabalhar no campo com a terra?”.¹⁶⁹ Refletindo sobre o dizer do artista, o arado faz sangrar não só a terra, mas também os homens. A cruz tem relação com o simbólico do sacrifício no cristianismo, mas o sacrifício do trabalho e as dificuldades não estão nela, estão no disco de arado, submerso e encoberto pelos cristais. Aí surge o Daniel questionador da exploração do trabalho do homem no campo. São os cristais que trazem a ideia da esperança e transformação. O conjunto forma uma composição equilibrada, simétrica e aberta; aberta porque as rodas do carrinho aludem à mobilidade e porque a emissão de luz dos cristais, com o bater do sol, e as três pontas da cruz expostas — duas apontando as laterais e uma apontando o céu — sugerem um encontro com o infinito. A cruz aqui não se refere ao sacrifício, mas à ressurreição.

Nada bucólica, a obra não se limita ao meio rural: “[...] o carrinho de mão é coisa de trabalhador da construção civil e, para o artista, também uma construção preciosa do simbólico da vida”.¹⁷⁰ Nessa obra, a tensão, esperança, a piedade e a dor se aproximam dos sentidos em *A celebração do tatu. A cruz com disco de arado* foi apresentada para ser avaliada na disciplina de Pintura que Daniel Francisco estava cursando. Ele relembra os acontecimentos durante o trajeto para trazer o trabalho da roça para um local na cidade, o *campus* Santa Mônica, da UFU, em especial o prédio do curso de Artes Visuais. “Deveria ter filmado” — disse ele.

¹⁶⁶ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁶⁷ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁶⁸ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁶⁹ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁷⁰ SOUZA, 2015b, entrevista.

Amarrei uma carretinha na minha moto, coloquei o trabalho dentro dela e caí no trânsito. As pessoas que estavam a pé ou em outros carros e motos passavam e admiravam. Durante o trajeto, teve gente que fez o sinal da cruz! É legal ver a reação das pessoas. Esse deslocamento foi muito performático, um vento muito forte ajudou a compor a cena. Eu cuidava para que o trabalho não desequilibrasse, isso tem relação com minha vida, que se baseia muito na busca do equilíbrio: sou malabarista e equilibrista pra sobreviver. Chegando na universidade, os colegas ajudaram a descarregá-lo, e o trabalho foi centralizado no corredor do bloco. As pessoas tinham que passar por ele e isso causou impacto.¹⁷¹

As pessoas tiveram a oportunidade de ver o trabalho na roça, no trajeto, na universidade e, depois, de novo na roça: “O trabalho foi inserido no espaço [roça] no tempo da seca, e hoje todo o ambiente seco está verdinho”,¹⁷² disse Daniel. A natureza que vai se transformando no entorno do trabalho também tem relação com aquilo que o artista pretende comunicar: a esperança e o renascimento que sempre brotam em seus trabalhos. É uma continua transformação.

Janela: emancipação da alma (FIG. 23) é um objeto instalado e um dos exemplares que compõem a série *Fauna do imaginário*. É uma cena religiosa, triste e pesada, que evoca aspectos de filmes de ficção. O processo de criação iniciou-se ao acaso, quando Daniel Francisco achou, descartada numa fazenda onde trabalhava, uma janela de madeira que pertencia a uma casa antiga que havia sido demolida. “Sempre gostei de observar portas e janelas de casebres antigos. Da janela, o observador vê a chuva caindo e o sol nascendo. Ela dá uma ideia de abertura a novas imagens, por isso intitulei esse trabalho de *Janela: emancipação da alma*”,¹⁷³ disse o artista. Nessa janela, ele agrega os elementos osso, madeira e metal para criar o todo da composição. “Apesar da janela estar fechada, ela me remete a pensamentos. Como uma espécie de tela, ou seja, na janela fechada eu vejo muitas possibilidades. O suporte ‘janela/tela’ passa a ser algo simbólico. Sua abertura se dá no meu pensamento e nos elementos nela agregados”.¹⁷⁴ O dizer do artista nos leva a outro tipo de compreensão:

Por meio dos elementos agregados quero transmitir a esperança. Foi por isso que coloquei a imagem da divindade de Cristo. Seu corpo está fragmentado, morto, mas não seu espírito; ou seja, trata-se de uma questão simbólica, um pouco espiritual. Abaixo do Cristo, um crânio e uma pelve de bovino que são

¹⁷¹ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁷² SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁷³ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁷⁴ SOUZA, 2015b, entrevista.

FIGURA 23.
Daniel Francisco
de Souza. *Janela:*
emancipação da
alma, 2010.



resíduos que, ora organizados, compõem uma máscara que tem por finalidade esconder algo ou alguém por detrás de si. Agreguei esses outros pequenos ossos de coluna vertebral nas laterais da janela, porque vejo nas suas cavidades por onde passam os nervos, várias carinhas sorrindo.¹⁷⁵

No batente da janela e na sua única folha, composta por cinco tábuas verticais de madeira, o artista manteve a pintura original nas cores preta e marrom. Sobreposta a ela, ao centro, vemos um objeto. É uma representação tridimensional de Jesus Cristo crucificado em uma cruz, ambos de metal. A cruz está incrustada em outra cruz mais larga de madeira torneada. Na barriga do Cristo, um corte extenso divide seu corpo em duas metades. Abaixo do Cristo, ao centro, nota-se uma composição elaborada cuidadosamente com ossos do crânio de um cavalo e, sobreposto a ele, o osso da pelve desse mesmo animal. O conjunto de ossos evoca o formato de uma máscara, como a de um alienígena dos filmes de ficção. Alguém vivo se esconde por trás do crânio do cavalo morto, que por sua vez se esconde detrás da máscara de ossos pélvicos. Quem estaria por trás do crânio do cavalo? Seria o artista?

Do lado esquerdo do observador, na parte inferior, quatro ossos da coluna vertebral do cavalo; do lado direito, também abaixo, seis ossos. Ficam dispostos uns sobre os outros. Um elemento intruso se coloca à direita, logo abaixo da cruz, em cima do crânio do boi. É uma vértebra pintada com tinta automotiva prateada. Dessa maneira, pela cor, estabelece-se um diálogo com o corpo de Cristo de metal prateado. Esse elemento intruso mais parece algo vindo do espaço sideral do que do espaço divino.

Os ossos da coluna vertebral são carinhas sorrindo. Seriam carinhas de anjos barrocos? Com seus sorrisos, estariam representando a alegria esperançosa ou estariam debochando da morte? Afinal, por mais que insista em finalizar a vida, a morte sempre é enganada pelo astuto artista, que faz o que era morto renascer, um aspecto que marca suas obras. Às vezes, renasce como instrumento de trabalho funcional, outras pela irradiação de luz, como é o caso dos cristais — aqui, ele esquarteja o Cristo de uma maneira profana; mas se a intenção é de fazê-lo viver eternamente, pelo espírito que se liberta do corpo, então o que parece profanação é sacralização.

A janela está fechada. O que leva o espectador a uma ponta de esperança e abertura é a possibilidade de a janela se abrir e o corte na barriga do Cristo. É dali que sairá o espírito do corpo para se elevar aos céus e se eterni-

¹⁷⁵ SOUZA, 2015b, entrevista.

zar. Esse tema extrapola o ambiente rural, pois se trata de algo comum a todos os humanos: a morte. Se a composição é formalmente fechada, no simbólico ela se abre. A obra transmite austeridade, tristeza, dramaticidade, piedade, dor, compaixão e melancolia. É a esperança na vida pós-morte, quando o homem se emancipa através do espírito liberto do corpo.

O trabalho *Osso de cabeça de boi presa sobre numa canga* (FIG. 24) fica exposto na entrada do lugar onde Daniel Francisco mora e produz sua arte. A obra indica que esse território difere do espaço circundante. É nele que o artista, ao teatralizar seus conflitos em vez de lutar contra eles, o transforma em um espaço de criação, por vezes em um lugar sagrado. É uma peça contra mau agouro, mau-olhado. É um objeto instalado constando de uma canga e de um crânio de boi. A canga está pendurada na horizontal, tomando de um lado a outro na entrada da casa do artista, como se fosse um portal. A canga é um elemento de tração do carro de boi. No seu centro, na vertical, está pendurado o crânio do boi e seus cornos. Estes são apêndices cranianos derivados do osso frontal do crânio. Somente um deles, o da esquerda, está recoberto por queratina. As cores naturais da madeira e do osso foram mantidas.

Dos trabalhos apresentados, este é o que tem menos intervenção do artista; mas exige a participação do espectador. Assim o artista fala sobre seu processo ao criar esse trabalho:

Prendi o osso de um boi em uma canga, que é um instrumento que serve para aportar dois bois que fazem a tração do carro. Eu centralizo o crânio para representar esse universo rural. É o boi quem puxa o arado, carrega a bagagem e faz o escoamento da produção. Vem como elemento simbólico de proteção porque nas casas, nos currais, nas fazendas, as pessoas colocam o crânio de um animal que geralmente era de posse das pessoas moradoras do local, não sendo um boi qualquer. Ele simboliza proteção. Isso é força da ruralidade. O boi é um animal forte.¹⁷⁶

A pessoa que passa sob a obra tem suas más energias retiradas e, no lugar delas, tem colocadas as energias captadas pela caveira. É do céu que são emitidas tais energias para o ser passante. O trabalho se apoia numa cena do cotidiano rural residual. A princípio, Daniel queria expor todos os seus trabalhos no seu ambiente rural de origem, numa relação forte com o meio onde produz suas obras. As pessoas teriam de ir até o local visitá-lo e vê-las. Em

¹⁷⁶ SOUZA, 2015b, entrevista.

conjunto, seu meio tem uma força que explicaria a origem das obras e daria a noção de uma série de obras interligadas; o meio rural carrega uma força maior. Assim encontraríamos uma relação entre o ser trabalhador rural e o ser criador, entre o Daniel trabalhador rural e o Daniel artista; e estaríamos mais próximos do Daniel que rompeu com a interpretação dominante da realidade rural para criar sua própria interpretação.

Além disso, os trabalhos têm relação entre si e entre as pessoas que moram no espaço. E para chegar a eles o visitante — como vimos — teria de passar sob a obra *Osso de cabeça de boi presa sobre numa canga* e deixar de fora do espaço do artista toda a energia negativa que carregasse. Essas visitas aconteceram algumas vezes:

Receber as pessoas no meu espaço foi uma atitude de coragem da minha parte por não ter vergonha de mostrar minha casa e o que eu faço enquanto arte. Apesar do lugar ser humilde, precário, eu não tenho vergonha de mostrar a fragilidade do local. Gosto que as pessoas vejam o meu processo de trabalho com arte, conheçam essa realidade, tirem dos seus próprios pensamentos as conclusões, se sensibilizem. Reflitam sobre essa realidade, esse modo de vida simples.¹⁷⁷

Hoje o artista considera que seu trabalho pode ser exposto de duas formas, no campo e na cidade. Uma exposição no meio rural difere de uma exposição desses mesmos trabalhos em uma galeria.

A força da roça não é sentida e vista na sua amplitude numa galeria, mas eu poderia não só fazer uma transposição do universo rural para o urbano, como também dar uma nova significação, tentar fundir esse universo rural com o universo da cidade [...] Para começar, saindo desse meio rural para uma galeria, colocaria logo na entrada o trabalho *Osso de cabeça de boi presa sobre uma canga*. As pessoas teriam que passar primeiro por ela, que manteria sua função mágica de quebrar toda a maldade [já que, assim como a bondade, a maldade é um sentimento universal].¹⁷⁸

A negociação entre o mundo *maverick* e o mundo dos integrados existe; mas nesse ponto o artista não negocia: mesmo saindo de seu lugar de origem, a obra mantém sua intenção. É por esse motivo que é a figura que abre os

¹⁷⁷ SOUZA, 2015b, entrevista.

¹⁷⁸ SOUZA, 2015a, entrevista.



FIGURA 24.
Daniel Francisco de
Souza. *Osso de cabeça
de boi presa sobre
uma canga*, 2012.

capítulos da tese. Ao nos dedicarmos à leitura dos capítulos, tivemos — todos — de passar pela obra *Oso de cabeça de boi presa sobre uma canga* antes de adentrarmos o mundo encantado do artista Daniel Francisco de Souza, que ainda tem muito a produzir. O que se tem hoje não pode ser considerado como totalidade de sua produção. A arte foi a forma que ele encontrou para se firmar como sujeito no mundo. Para ele, as dificuldades da vida — que não foram poucas — não são resignação; são potencialização da vida.



O FAZER COM SUCATA NA ACADEMIA E NA ARTE: UMA BRINCADEIRA SÉRIA

A hipótese principal apresentada nesta tese é a de que o ensino de arte pós-moderno se destacou na minha prática profissional, a ponto de influenciar, em parte, a poética do artista Daniel Francisco de Souza. Mais para entender os acontecimentos do que explicá-los, tal hipótese alude a dois pontos de discussão que se abrem a vários outros: um ponto trata da minha prática poética profissional, que inclui a escrita deste trabalho; outro trata da prática poética do artista Daniel, incluindo seu trabalho plástico. Foi o ensino de arte pós-moderno que desencadeou a escrita da tese, recheada de pequenas crônicas, por meio de uma “sociobiografia poética científica”, defendida como proposta de método de pesquisa.

O pensamento anacrônico me leva ao embrião dessa proposta: aos tempos de adolescência em que eu escrevia e desenhava em pedaços de papel e os pregava em varais na sala de casa. Suporte para meus pensamentos foram, também, os azulejos do banheiro, que recebiam recados poéticos escritos a lápis kajal próprios para delinear os olhos das garotas que exalavam a pachuli ou almíscar selvagem. Esses desenhos e escritos contemporâneos sempre eram substituídos por outros de “vanguarda”, atualizando o presente conforme indicava a mobilidade de uma estrutura de sentimento em processo de formação. Um aspecto dessa estrutura se transformava em “forma fixa”, visual ou literária, em um papel ou um azulejo, que sempre eram substituídos por outros. Às vezes, esses pensamentos desciam pelo elevador, do 14º quarto andar para o andar térreo, passeavam pela rua Maria Antônia, onde eu residia, eram fixados nos muros para que os transeuntes pudessem apreciá-los.

Quando a poética profissional começou a aflorar, passou a virar “forma fixa” nos relatórios escritos enquanto eu atuava como professora da rede municipal de ensino na cidade de Uberlândia, MG. Isso coincidiu com a chegada do ensino de arte pós-moderno ao Brasil, ou seja, com a Proposta Triangular e

sua dupla triangulação: a de natureza epistemológica (o ver, o fazer e o contextualizar) e a que se originou na influência de três abordagens epistemológicas, demonstrando carregar potencialidades de produção de “conhecimento-emancipação”.

Porém, seu caráter emancipatório em Uberlândia se perdeu em alguns momentos, reproduzindo o que pode ter ocorrido em nível nacional. Como apontei na pesquisa de mestrado, ela foi distorcida como potencialidade emancipatória quando se priorizou o ensino de arte somente como conhecimento científico. Dela foram neutralizados os aspectos do multiculturalismo, distanciando o ensino de arte das diferentes culturas e das comunidades, assim como tirando a capacidade de colocar a arte no cerne de discussões políticas. Numa reprodução das práticas de ensino transportadas do curso de Artes Plásticas, hoje Artes Visuais, para o ensino fundamental, as imagens eram compreendidas como objeto, e não como prática social. Daí que foram priorizadas leituras formalistas.

No âmbito político, as discussões que envolviam os professores de arte do ensino básico eram sobre os problemas dessa categoria profissional. Isso ocorreu por causa de fatores que pediam o fortalecimento da categoria educadores de arte. Embora nessa ocasião os docentes de arte tenha tido uma atuação política importante (no que se refere exclusivamente à questão de categoria profissional), inclusive com a criação da Associação dos Estudantes e Profissionais do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (AEPA-ΔMAP), estes recuaram e passaram a frequentar de novo o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), que nesse momento havia retirado as coordenações de área que estimulava uma atuação profissional não limitada à postura conteudista, mas que avançava rumo a uma postura política, crítica e de resistência. A bandeira agora era a ciência. A arte seria respeitada nas escolas, e os professores manteriam suas aulas se a arte fosse compreendida como conhecimento científico. Além disso, já se começava a criar programas de pós-graduação nas universidades voltados ao ensino de arte.

Ser regido pela ciência moderna, com seus valores centralidade, unidade e homogeneidade, talvez, fosse mais seguro que ser regido por uma ciência pós-moderna que se faz no diálogo intercultural e traz para si a descentralidade, a multiplicidade e a heterogeneidade. Dessa maneira o ensino de arte, assim como outras disciplinas, passou a compor uma grade a favor do “conhecimento-regulação”. O ensino de arte pós-moderno apontaria, portanto, o “conhecimento-emancipação”, que acabaria sendo construído por meio de propostas mais abertas e móveis. As estruturas institucionais vigentes com as quais os conhecimentos são gerados se desestabilizariam. O mundo artístico onde artis-

tas e arte-educadores estão habituados a se relacionar seria questionado. Para sobreviver, ser aceito e fazer parte dessas estruturas institucionais, o ensino de arte teve — sim — de priorizar os conteúdos específicos da área.

Contudo, ao se limitar a mudar as regras do ensino de arte somente pelo viés da estética e de forma parcial — pois na tradição seletiva só foram aceitos exemplares reconhecidos pela história da arte —, este ensino configurou-se como em processo de transição do ensino de arte moderno ao ensino de arte pós-moderno. Isso ainda está em curso. A Proposta Triangular foi sendo reconstruída e, em dado momento histórico, dividiu-se em duas vertentes, cada qual com ênfases distintas nas duas formas de conhecimento apresentadas por Boaventura Santos. Na primeira vertente, a ênfase incidiu no conhecimento regulação numa tentativa de nivelar a arte com a ciência moderna; na segunda vertente, existe uma tentativa de gerar projetos emancipatórios e contra-hegemônicos que buscam a relação do ensino de arte com as culturas e as formas diversas de expressão, e não só como ciência.

As escolas do meio rural sofriam com esses processos. Escolas urbanas ocupadas por professores que exerciam certa liderança entre o grupo de professores de arte abrigavam professores afinados com esse novo tempo e passaram a ser referência para que professores, sobretudo os iniciantes, somassem-se aos que defendiam a primeira vertente. A vertente escolhida por mim — a segunda — deve ter sido, também, a escolha de outros; mas a desmobilização e a dificuldade em promover encontros entre os possíveis pares foi instalada. O caminho a seguir era aparentemente solitário. Se por um lado houve, da minha parte, um distanciamento dos professores que se reuniam no CEMEPE, por outro houve aproximação da comunidade e da cultura rural. Isso fez com que eu enveredasse por outro caminho e resistisse ao poder hegemônico das escolas urbanas. E disso resultou um trabalho docente calcado na experiência e na pesquisa pessoal sob a influência da academia, mas que aos poucos foi se desvinculando e, por opção, virou marginal, para retornar hoje ao meio acadêmico em busca de pares a fim de ser mais bem compreendida. Outro ponto importante que surge daí foi a “avaliação autêntica” aplicada a mim e aos meus alunos e que recentemente foi reconhecida por mim nas teorias de Doug Boughton.

Tudo isso foi abrindo caminho ao método que nasceu da tripla cópula entre o “sociobiográfico, o poético e o científico”, que ocorreu quando cursava o mestrado em educação na Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Mara Rubia Alves Marques. Cito exemplos: ao tratar da história do ensino de arte no Brasil, deparei com os acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para

o Desenvolvimento Internacional, além de vários outros acontecimentos que vivenciei na época da ditadura militar e da revolução dos costumes. Ao tratar da história do ensino de arte local, isso também ocorreu.

Ao refletir sobre a Proposta Triangular e o programa Qualidade Total, eu me via dentro desses processos como educadora. Dessa forma, na escrita da minha dissertação, quando falava do outro, falava de mim. Isso avançou para a discussão sobre o multiculturalismo nas escolas municipais de Uberlândia. Aí também eu me via nesses relatos, a ponto de um entrevistado me indagar com a pergunta que eu havia feito a ele; depois de respondê-la, essa resposta aparece como citação na escrita dessa dissertação. Sem intenção prévia, passei a escrever na primeira pessoa.

Em alguma disciplina do mestrado já se lia um texto de Boaventura Souza Santos que, ao defender a biografia e o estilo pessoal, dizia ser o prazer a marca estética da ciência pós-moderna, aproximando sujeito e objeto em contraposição ao desencantamento e distanciamento da ciência moderna. Instigada por ele, continuei meus escritos na primeira pessoa. Mas havia aí uma preocupação, minha e da orientadora: eram certos entraves sobre a credibilidade dos relatos pessoais que poderiam ser confundidos com relatos íntimos, como nos alertaria Adir Ferreira. Como isso tudo haveria de ser avaliado numa banca final? Coincidência ou destino, alguns professores do programa, ao retornarem do Congresso Internacional sobre Pesquisas Autobiográficas em 2006, trouxeram de lá os anais do evento contendo vários textos que tratavam da importância das autobiografias nos trabalhos acadêmicos. Assim, pude defender minha dissertação, conforme minha poética pessoal, respaldada por vários autores.

O método que elaborei foi batizado de “sociobiografia poética e científica”, após a defesa da dissertação, num relato em que apresentei minha experiência narrativa a alunos meus da licenciatura em Artes Visuais da UFU. Com raras exceções, eles — assim como eu — sentiam muito prazer em escrever sobre suas origens e sua cultura. Certamente, já no mestrado, uni o trabalho aos lares na experiência narrativa e, por esse motivo, ao cursar o doutorado em História e ser orientada pela professora Luciene Lehmkuhl, pude ampliar essa proposta ao me aproximar das teorias de Michel de Certeau. Com ele, pude compreender que eu fazia parte daqueles que propunham o trabalho com sucata na academia. Sensibilizada por outros autores que li no doutoramento, pude aproximar a história cultural da cultura visual pelo “olhar político” apresentado por Beatriz Sarlo. O “olhar político” seria a autobiografia intelectual que se aproxima do coletivo num jogo entre passado e presente, deixando claro

ao leitor a maneira como o método vai sendo construindo. As teorias de Sarlo estimularam ainda mais meu pensamento e me vi nelas.

Amparada, sobretudo, por Boaventura Santos, Michel de Certeau, Beatriz Sarlo e Raymond Williams, creio que, após o percurso realizado no mestrado e no doutorado, tenho condição de mapear aos meus alunos o caminho que segui e afirmar que é possível, sim, fazer ciência de uma maneira poética. Como a poética cada qual tem a sua, com base nesses autores ou em outros com as quais esses alunos se identificam cada qual cria seu método a partir do momento em que a poética pessoal é a dona dos nossos passos. A poética são os programas que se sustentam nas referências que se instalam de forma móvel nas nossas estruturas de sentimento. Eis por que a “sociobiografia poética e científica” pode ser entendida como método relativamente imetódico, pois aponta a criação de métodos múltiplos pela diversidade de poéticas das pessoas. Considerando que somos seres em constante formação, métodos fechados podem trazer credibilidade momentânea ao passo que métodos abertos por corresponderem às narrativas em construção, e não às metanarrativas, são mais passíveis de ser confiáveis justamente pela instabilidade assumida.

Escrever a história do tempo presente nos dá prazer de se ver dentro do que se escreve. Compreender-nos e compreender nosso mundo tendo os arquivos pessoais como fonte de pesquisa gera um autoconhecimento. Assim como a vida é dinâmica — nossas estruturas de sentimento são moveis e em constante formação —, os temas o são. A vida não é feita de um único tema, mas de uma infinidade deles. Sinto-me agora instigada a escrever sobre os modos como me aproximei dos estudos sobre a arte indígena. Já posso realizar uma “avaliação autêntica” e narrar, com base em Peter McLaren, como nunca pertenci ao “multiculturalismo conservador”, como transitei do “multiculturalismo humanista liberal”, passei pelo “multiculturalismo liberal de esquerda”, para chegar no “multiculturalismo crítico e de resistência” no que se refere a esses estudos que foram transportados para a vida docente.

Interessa-me participar dos movimentos feministas contemporâneos e conhecer melhor a teoria *queer*, partindo das experiências pessoais articuladas com a experiência de outros. Depois de ter passado uma juventude revolucionando costumes e, na vida adulta, enfrentado — assim como outras mulheres — os dissabores que uma sociedade machista nos traz, creio que, ao abrir meus arquivos pessoais e articular o presente com o passado, teria uma oportunidade de realizar uma crítica feminista recheada de experiências: discutiria em especial os graus requintados da perversidade subjetiva machista presente na vida política brasileira.

Escrever uma “sociobiografia poética e científica” significa que estamos vivos, falando de nós e de outros seres vivos, por isso corremos tantos riscos; sobretudo quando o tempo histórico presente tem sido marcado pela intolerância. Não estamos na Idade Média, mas podemos ser incendiados de outras formas; a barbárie agora é civilizada. Com já me questionaram alguns, se os riscos existem, por que se expor tanto, por que não se resguardar? Eu diria que é para exercitar com outros, concordantes ou discordantes de nossas posições — conhecer seus argumentos, refletir sobre eles e se transformar. Isto é, para dialogar. É um processo permeado por alegrias e dores, em que reconhecemos os nossos equívocos e preconceitos. De certa forma, é um ato de coragem em que se enfrentam os outros e a nós mesmos; em que o aspecto profissional se funde com o pessoal, gerando o existencial; ou o contrário. Não importa o movimento.

Dito isso, reconheço esse método como emancipatório e importante em um momento em que o respeito às diferenças de pensamento é urgente. Como método emancipatório, creio que os pontos da poética profissional discutidos nesta tese apontem um método reflexivo de formação do sujeito professor de arte. Como professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais, essa é uma preocupação minha. Acredito que tal procedimento pode contribuir muito para a formação inicial e a formação continuada ao incentivar professores a escrever suas histórias docentes; isso é como o sujeito professor se relaciona com os sujeitos alunos. Os conflitos humanos, de todos os tipos, não seriam colocados debaixo do tapete; ao contrário, seriam permanentemente reconhecidos e todas as datas poderiam ser comemoradas por esse motivo. O escrever sobre a experiência pode retirar o professor do papel de crítico passivo e situá-lo como crítico construtor de experiência poética que pergunta: que multiculturalista sou eu? Que tipo de conhecimento estou produzindo? O que me leva a escolher este ou aquele tema? O que me leva a escolher este ou aquele caminho? Quem sou eu?

A tese propõe o difícil manejo de concepções distintas da estética — histórica, estética pragmatista e de formatividade — quanto a mostrar a necessidade de o educador de arte ser consciente das vertentes que circulam na contemporaneidade. A vida como docente apresenta o desafio de mediar contextos e práticas culturais. Numa concepção emancipatória de ensino, a homogeneização é inviável. Os planos de ensino elaborados por professores calcados em “estratégias” preestabelecidas podem ser burlados por meio de “táticas”, permitindo que o presente — o outro, o desconhecido — possa penetrar nesses planos amparados pela “avaliação autêntica”. Objetivos e conteúdo definidos *a priori* são passíveis de ser transformados e até substituídos; o que rege é a experiência; e é ela quem nos traz a direção no que se refere aos planos de ensi-

no. Leva-nos a caminhos tortuosos, imprevisíveis, infinitos ou mesmo mortais. Permite-se aqui a eutanásia.

Esse método me ajudou a enfrentar outro desafio: compreender a produção de um artista ex-aluno, trabalhador rural mais pelo viés de sua poética do que de sua estética. Como havia a hipótese de que seria a poética de fronteira que sustentava sua arte, então eu deveria ir além de uma leitura formalista e promover um encontro da história da arte com a cultura visual. Mas havia aí preocupação: como isso tudo seria avaliado numa banca final? Seria esse um ato de coragem? Certamente! Sobretudo porque eu intencionava não colocar o trabalho do artista em opostos polarizados, a exemplo da história da arte ou da cultura popular; tampouco colocar seu trabalho no pedestal da arte — coisa de críticos.

Percebi esse desafio logo no início do curso de doutorado. Tivemos a visita de um historiador italiano — Giovanni Levi — reverenciado como fundador e pai da micro-história italiana, ao lado de Carlo Ginzburg. Lemos seu livro *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Trata-se, segundo o autor, de “um lugar banal e uma história comum”. O lugar banal é a aldeia de Santena. A história comum é a do religioso Giovan Battista Chiesa, cuja série de exorcismos realizados em homens e animais acabou atraindo a atenção do Tribunal do Santo Ofício.

Levi apresentou-se profissionalmente como “um leitor de livros” — falou até do número de páginas que devorava sistematicamente. Proferiu uma palestra em italiano misturado com espanhol e recebeu alunos do doutorado interessados em conversar com ele — em no máximo 15 minutos — sobre a pesquisa que pretendiam realizar. Foi um encontro privilegiado, mas improdutivo e descabido — a meu ver. Colocaríamos em poucas palavras nosso tema, e esse experiente e renomado professor nos apontaria caminhos. O historiador italiano me desencorajou. O pensamento bucólico o levou a entender que, por ser Daniel Francisco um trabalhador rural, então seria um artesão. Eu tentava lhe explicar que não era um artesão, que ele se autodenominava artista; dizia que era, ao mesmo tempo, trabalhador rural e artista contemporâneo, que de uma carpideira funcional ele fazia arte. Creio que houve falha em nossa comunicação. As línguas latinas têm suas armadilhas. Além disso, se em nosso próprio meio havia dificuldade para entender a experiência de Daniel Francisco, quem dirá para o historiador vindo de um mundo distante.

Cabe frisar a procedência europeia de Levi. A Itália é considerada berço da arte ocidental e da história da arte. Seria exigir demais que assim não ocorresse. A sociedade camponesa italiana do século XVII pesquisada não ti-

nha relação nenhuma com a sociedade brasileira mineira do cerrado do século XXI. Além disso, na ocasião, eu não tinha as leituras de historiadores que me foram apresentados depois, o que me ajudaria a lhe esclarecer sobre o caminho teórico-metodológico que eu pretendia seguir. Assim, é provável que suas referências em arte fossem europeias e que Mercúrio, Minerva e Bacco estivessem ao seu redor. Com sua bagagem do mundo europeu, não haveria de ter intimidade com o Deus sem Nome. Deus que me regia.

Foi esse deus que, nesta tese, aproximou-me das potencialidades epistemológicas que, segundo Boaventura Santos, a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas: duas representações: *o princípio da comunidade* — no domínio da regulação — e *a racionalidade estético-expressiva* — no domínio da emancipação. Ao articulá-las com outra instalada no domínio da emancipação — a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica —, aproximei-me do ensino de arte pós-moderno como docente de arte e pesquisadora. Também poderia dizer o contrário: foi o ensino de arte pós-moderno que me aproximou do Deus Sem Nome.

Com efeito, a hipótese central desta tese é que minha prática profissional regida pelo deus Sem Nome influenciou parte da poética do artista Daniel Francisco; poética esta caracterizada como de fronteira e desconectada de outras práticas tradicionais, artísticas ou artesanais. Pensar nessa hipótese e reconhecer tal poética demandaria ter percursos investigativos, também, desconectados daqueles preestabelecidos ou dos tradicionais. O tema — aparentemente periférico — e os percursos percorridos foram igualmente importantes: um construiu o outro. Daí foram extraídas conclusões que apresento a seguir. A hipótese inicial apresentada nesta tese anunciou a poética de Daniel Francisco de Souza como de fronteira, prioritariamente, por carregar características da nova ruralidade no país — impregnada de lutas simbólicas e cultura local. Com o desenvolvimento da pesquisa, ressaltou-se a presença do diálogo com a cultura mais próxima das instituições de legitimação. O caráter híbrido de uma relação entre culturas e até de concepções de experiência estética e concepções de arte é o que fez trajetória poética de Daniel Francisco ser fronteira. Ele teve aulas de arte na Escola Municipal Olhos D'água fundadas na Proposta Triangular, que inseriu as imagens dos artistas em sala de aula. A “tradição seletiva” realizada nessa na escolha trouxe para seu aprendizado as referências da história da arte, sobretudo da arte rupestre e dos artistas modernos europeus. Dentre muitos referenciais, destacamos desenhos rupestres, vênus esteatopígeas, trabalhos de Niki de Saint Phalle, Pablo Picasso, Alexander Calder e outros com que Daniel teve contato mas que não chegaram a sensibilizá-lo como

os primeiros citados. São eles: Francisco Goya, Paul Cézanne, Piet Mondrian, Paul Gauguin, Paul Klee, Boris, Wassily Kandinsky, Édouard Monet, Van Gogh, Andy Warhol, Edvard Munch.

Os arquivos mentais foram ampliados e novas configurações foram realizadas com os referenciais culturais de origem desse estudante. Não houve um processo de livre expressão nem de “livre opressão” aos seus referenciais; ao contrário, promoveu-se um diálogo entre esses referenciais imagéticos e culturais. Houve aproximação do campo abrangente da cultura visual. Por meio da “avaliação autêntica” aplicada a mim e aos alunos, aprendemos a realizar a crítica sobre o nosso próprio processo. Isso permitiu que Daniel refletisse sobre seu espaço e sua cultura em diálogo com outras referências da história da arte. Os trabalhos, os relatórios e as entrevistas realizados na escola Olhos D’água são registros que passaram de tesouros afetivos a “documentos/monumentos” nos nossos trabalhos finais do curso de graduação e nesta tese.

Daniel chegou fortalecido à universidade, para não permitir que a academia sufocasse seus valores de origem. Ali, passou por momentos de tensão, até que, ao ser orientado pelo professor Afonso Lana, ocorreu uma nova ampliação de seus arquivos imagéticos. Houve mais um processo de afecção entre o artista Daniel e eu —professora pesquisadora —, do que uma influência ou processo de lapidação no ensino básico. Isso ocorreu na sua relação com o professor Afonso Lana. Poderíamos dizer que a produção plástica desse professor se aproxima mais das produções de artistas modernos; mas atuou como professor de arte pós-moderno ao se deslocar do mundo dos artistas integrados para o mundo de Daniel Francisco como artista-*maverick*.

Olhar as formas visuais do seu meio já era uma prática de infância de Daniel Francisco. Mas o olhar para os ossos foi aguçado nas aulas de arte do ensino fundamental, quando falávamos da arqueologia e arte rupestre. Depois, já no curso de Artes Visuais, com as práticas de artistas como José Carlos Moura, Jeorgia O’Keeffe e seu professor orientador, Afonso Lana, ele passou a relacionar esses ossos com as práticas de colocar as carrancas nas porteiras. Desde criança, Daniel Francisco se relacionava com a sucata/resíduo com sensibilidade em suas brincadeiras. Criava objetos com materiais recolhidos no dia a dia. O interesse pelos ossos começou na infância, quando era aluno da escola Olhos D’água. Em primeiro lugar, foram as imagens de fósseis dos dinossauros; depois, da arte do homem pré-histórico. Assim, passou a se interessar pelos fósseis. Passou a observar os ossos encontrados nas suas andanças como um amuleto que traz sorte — prática social do passado.

Além disso, Daniel Francisco observava e desenhava os pássaros. Fazia

brinquedos e bichos das latas descartadas por sua mãe e de outros materiais, que não eram escolhidos aleatoriamente. Antes de se tornar um universitário, já valorizava e colecionava cristais, penas e ossos. Creio que a valorização do ato de criar formas com sucata — ou seja, do significado simbólico desse ato — ocorreu — em seus estudos como universitário. Ele se interessa por materiais que fornecem dois tipos de leitura: como substância física e como imagem. Na universidade foram inseridos os instrumentos de trabalho na sua obra.

No ensino fundamental, estimulado por mim, uniu educação com brincadeira, transitando entre os comportamentos *liminal* e *liminoid* pesquisados por Victor Turner. Esses comportamentos aludem a conceitos de estratégias e táticas em Certeau: o primeiro sai de um lugar institucional cheio de regras; o segundo obedece a situações novas e inesperadas. Esse transitar iniciado na infância estudantil permanece na sua vida de artista universitário. Quem sabe o transitar entre o *liminal* e *liminoid* durante o ensino de arte na escola rural não tenha avançado no tempo e ocorrido, também, nas suas produções como universitário?

O artista — que se autodenomina Mensageiro dos Sonhos, como pode se entrever em suas entrevistas — transita entre o metafísico e o fenomenológico. Critica o sistema capitalista, a sociedade de consumo e a degradação ambiental. Diz que o homem e o animal são ambos encabrestados pelo sistema capitalista. Entretanto, a morte — que deveria ser o fim trágico de tudo — passa a significar outra vida. Por meio da sua arte, faz reviver aquilo que já morreu. Sua experiência com o ayahuasca potencializou seu pensamento metafísico. A esquizofrenia de sua mãe está presente na sua vida e na sua arte. Não é a esquizofrenia de um estranho, mas de alguém que já abrigou no seu ventre uma criança que seria um trabalhador rural, um artista e professor.

A arte da Daniel Francisco é o retrato de uma prática sociocultural que apresenta relações várias de hegemonia. Apresenta um discurso híbrido sempre entre mundos em coalizão e carrega vestígios que evidenciam conteúdos históricos que nos levam a crer se tratar de uma poética de fronteira que é, ao mesmo tempo, passado/futuro, urbano/rural, arte/artesanato, metafísico/fenomenológico, profano/sagrado, objeto/pintura, estratégia/tática: atributos que não devem ser entendidos como polaridades, mas como imbricações. Sua prática poética confunde o residual, o emergente e o arcaico como formas simbólicas. O trabalho com sucata/resíduo na arte e na academia faz com que o artista Daniel Francisco e eu — como pesquisadora — descubramos pontos em comum: somos catadores de sucata/resíduo, *mavericks* e gostamos do conteúdo simbólico que carregamos sendo assim.

Destaca-se aí a aproximação entre acadêmicos de fronteira e artistas *maverick*. É possível identificar dentre nossos alunos os que carregam potencialmente um perfil de artista, professor ou pesquisador *maverick*. Muitos acabam compondo o quadro de alunos em evasão, pois não são estudantes integrados. Nesse sentido, espero com esta tese contribuir comigo e com eles, não para nos integrarmos, mas para que os que habitam os mundos distintos da arte já estabelecidos reconheçam a existência de outros mundos e outras dimensões que abrigam seres que não querem se integrarem a seus mundos e dimensões já estabelecidos; seres que gostam de transitar e precisam respirar. Na maioria das vezes, mesmo que momentaneamente, vivem asilados no aconchego das fronteiras; ou nas bordas — de onde se vê melhor o centro. Nesses espaços, certas estruturas e certos códigos normativos, ao entrarem em coalizão, fragmentam as estratégias preestabelecidas estimulando a criação de táticas de sobrevivência. Nesses espaços, sem dúvida a experiência é intensa.



REFERÊNCIAS

A GUERRA DO FOGO. Jean-Jacques Annaud (Dir.). Canadá/França: Abril/Vídeo, 1981. 1 filme (100 min.), son., col. [título original: *Quest for fire*].

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Experiência: uma fissura no silêncio. In: _____. (Org.). *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007, p. 133–47.

AMARAL, Aracy. Vik Muniz: o ilusionismo além da aparência especular. In: AMARAL, Aracy; WILSON, Beth. *Vik Muniz*. Ver para crer. Paulo: MAM, 2001.

AMBRIZZI, Miguel Luiz. O olhar distante e o próximo — a produção dos artistas-viajantes. *19&20*, Rio de Janeiro, v. VI, n. 1, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/artistas/viajantes_mla2.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. *Cultura e educação*: uma reflexão com base em Raymond Williams, Universidade Federal do Pará. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0315.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de arte*. São Paulo: Thompson Learning, 2006 (coleção “Idéias em ação”).

AS ORIGENS do saber (artes). O trabalho dos escultores. Argila, mármore, bronze ou plástico: a conquista dos materiais. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares*. Lisboa: 90 Graus, 2005.

BARATA, Mario. Século XIX: transição e início do século XX. In: ZANINI, Walter. *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*: das origens ao modernismo. São Paulo: Cortez, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC; USP, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. Mario de Andrade e a arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

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

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- BARBOSA, Ana Mae Barbosa (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.
- BARREIRA, José Carlos Bermejo. *Sobre la História considerada como poesia*. Madrid: Akal, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAZIN, Germain. *O Aleijadinho e a escultura barroca no Brasil*. Tradução Mariza Murray. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Record, 1963.
- BECKER, Howard. *Mundos da arte*. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.
- BELLUZZO, Ana Maria. A propósito do Brasil dos viajantes. *Revista USP*, São Paulo, ano 30, v. 8, n. 19, jun./ago. 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/30/01-beluzzo.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- BIENAL de Arte de São Paulo. 30ª. *A iminência das poéticas?* Disponível em: <www.30bienal.org.br>.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: editora Porto, 1994.
- BORGES, Gabriel L. F. N. *Leishimaniose visceral canina no município de Uberlândia, Minas Gerais, outubro de 2004 a Fevereiro de 2008*. 2008. Dissertação (mestrado em Ciências Veterinárias) — Faculdade de Medicina Veterinária, Universidade Federal de Uberlândia.
- BORGES, Viviane. *Do esquecimento ao tombamento: a invenção de Arthur Bispo do Rosário*. Rio Grande do Sul: ed. UFRG, 2010.
- BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRANDÃO, Carlos R. *Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular*. Uberlândia: Edufu, 2007.
- BRASIL. Comitê Nacional da Qualidade e Produtividade. Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade. *Qualidade. Mostre. Exija. Viva. Quem faz o Brasil é você*, 1998. Disponível em: <<http://www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=182&cod>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, “seção I”, p. 27.834–41.

- BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e estado nacional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BURUCÚA, José Emilio. *História, arte, cultura: de Aby Warburg a Carlo Ginzburg*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2003.
- CANCLINI, Néstor G. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: ed. da USP, 2000.
- CARDOSO, I. Prefácio. In: SARLO, Beatriz. A história contra o esquecimento e um olhar político. In: _____. *Paisagens imaginárias*. São Paulo: Edusp, 1997, p. 10–22.
- CASTELO, J. Arthur Bispo do Rosário: o mordomo do apocalipse. In: _____. *Inventário das sombras*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- CERTEAU, Michel de. Culturas populares. In: _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições: sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- CHECA, Fernando. In: ATLAS Mnemosyne — Aby Warburg. Madrid, AKAL/arte y estética 2010.
- CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. Representações oitocentistas dos índios no Brasil. In: PARANHOS, Kátia; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto (Org.). *História e imagens: textos visuais e práticas de leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 71–99.
- CORRA, D. A. *Arthur Bispo do Rosário: sua trajetória como artista plástico*. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) — Faculdade de Artes Visuais Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio do Janeiro.
- CORRA, D. A. *Inventario das obras de Arthur Bispo do Rosário*. Rio de Janeiro: Colônia Juliano Moreira; Museu Nise da Silveira, 1922.
- DANTAS, Marta. *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio*. São Paulo: ed. UNESP, 2009.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho — desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- DUARTE, João F. J. *Fundamentos estéticos da educação*. Uberlândia: Cortez, 1981.
- DUBUFFET, Jean. *Propectus et tous écrits suivants*. Paris: Gallimard, 1986.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- EFLAND, Arthur D. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: _____. *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC, 1998.

FARIA, L. C. La figura humana en el arte de los indios karajá. *Revista de Cultura Brasileira*, n. 48, p. 3–25, 1979.

FERREIRA, Adir L. Sociobiografia e experiência escolar: uma narrativa entre imagens de conflito. In: FERREIRA, Adir L. *Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

FRAYZE-PEREIRA, João, A. A escuta poética do delírio. In: DANTAS, Marta. *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio*. São Paulo: ed. UNESP, 2009.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMBRICH, E. H. *Tributos: versión cultural de nuestras tradiciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

GRACIOLLI, Edilson J. Responsabilidade social empresarial: possibilidades, limites e significados. In: WORKSHOP EMPRESA, EMPRESÁRIOS E SOCIEDADE: O mundo empresarial e a questão social, 5., Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2 a 5 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/5workshop/pdf/gt05_edilson.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

HALL, Stuart. Notas sobre a “desconstrução” do popular. In: _____. *Da diáspora; identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2011.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo. Martins Fontes, 1995.

HERKENHOFF, Paulo. Vik Muniz: a vista abaixo da linha do equador. In: KANZ, Leonel; LODDI, Nigge (Org.). *Vik Muniz*. Rio do Janeiro: Aprazível, 2009. (Catálogo).

HERNANDEZ, Fernando. Mas allá de los limites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación. In: JORNADAS FUNDACIÓS LA CAIXA, Madrid, 2002.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HIDALGO, L. *Arthur Bispo do Rosário: o senhor do labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

HOFMANN, W. The painter's studio; its place in nineteenth-century art. In: CHU, Petra tem Doesschate (ed.). *Courbet in perspective*. New Jersey: Eaglewood Cliffs, Prentice-Hall, 1977, p. 110–20.

IANNI, Octávio. *O Estado e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

KAZ, Leonel; LODDI, Nigge (Org.). *Vik Muniz*. Texto de Paulo Herkenhoff. Rio do Janeiro: Aprazível, 2009.

KOSELLEK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, ed. PUC-RIO. 2006; 2011.

LAROUSSE de Poche. Édition mise à jour. Paris: Larousse, 2007.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. *História e memória*. Campinas: ed. Unicamp, 1994.

LEHMKUHL, Luciene. O café de Portinari na *Exposição do Mundo Português*: modernidade e tradição na imagem do Estado Novo brasileiro. Uberlândia: Edufu, 2011.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História do ensino rural em Uberlândia-MG: memórias e práticas de professoras (1926–1979). *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 127–149, jan./jun. 2012.

LINS, Jaqueline Wildi. O enigma da imagem: a contribuição de Warburg à história da arte. In: COLÓQUIO FRANCO BRASILEIRO DE ESTÉTICA, 6.; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 9., Salvador, BA. *Anais...* UFBA, 2009.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÖWY, M.; BENSaid, D. *Marxismo, modernidade e utopia*. São Paulo: Yama, 2000.

LUCIE-SMITH, Edward. Arte moderna: história da arte e crítica de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC; USP, 1989.

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho, 1969.

MACEDO, Cesária A. *História do ensino de arte: uma experiência na educação municipal de Uberlândia (1990–2000)*. 2003. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1982.

MARQUES, Mara Rúbia. Políticas públicas e práticas escolares nos programas de formação docente. In: CICILLINI, Graça A., NOGUEIRA, Sandra V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu, 2002.

MATTOS, Cláudia Valadão. Artistas viajantes nas fronteiras da história da arte. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE — IFCH/UNICAMP, 3., Campinas, 2007.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.

MORAZA, J. L. Estudios visuales y sociedad del conocimiento. In: CONGRESO

INTERNACIONAL DE ESTUDIOS VISUALES, 1. Madrid, fev. 2004. Disponível em: <http://www.estudiosvisuales.net>. Acesso em: fev. 2004.

MORISAWA, Mariane. 30^a Bienal de São Paulo: uma entrevista com o curador Luis Péres Oramas. *Casa Abril*, São Paulo: Abril, 2012.

MOSTRA do Redescobrimento. (Catálogo) Arte contemporânea. Curadoria geral Nelson Aguilar; apresentação Edemar Cid Ferreira. São Paulo, 2000, 255 p.

MOURÃO, Luciana; SALIMENO, Raquel. Ídolos *em Uberlândia*: uma crítica compartilhada. Disponível em: <<http://paginacultural.com.br/idosos-em-uberlandia-uma-critica-compartilhada/2011>>.

MUNIZ, Vik. *Vik*. Paulo Herkenhoff, texto; Vik Muniz, curad.; Patrick E. McDavid, William E. “Bil” McDavid, trad.; Leonel Kaz, Nigge Loddi, dir.; Paulo Kaiser, rev. Rio de Janeiro: Aprazível, 2009.

MUSÉE D-ORSAY. Collections. Works in focus. *Gustave Courbet*, The Artist’s Studio. Disponível em: <http://www.musee-orsay.fr/en/collections/works-in-focus/search/commentaire_id/latelier-du-peintre-7091.html?no_cache=1>. Acesso em: 20 ago. 2015.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Formação profissional do “bom silvícola” nas artes e ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte*: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres, segundo volume (1879–1880) nas obras incompletas. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Miscelânea de opiniões e sentenças. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

OLIVEIRA, Leticia Borges de Oliveira. Educação no campo e itinerância: uma realidade em Uberlândia/MG. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 439–51, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. *Rococó religioso no Brasil e seus antecedentes europeus*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino*: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Classes e estratos sociais no capitalismo contemporâneo*, 1981. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1981/81-classstrata.p.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado*: no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PUGLIESE, Vera. *Aproximações à trama conceitual de Didi-Huberman*, 2005.

Disponível em: <<http://www.vis.ida.unb.br/coma/2005/papers/vera>>.doc>.

RAMOS, Nuno. *Minha Fantasma*, 2011. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/pages/Vik-Muniz-Official>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

RANGEL, D. Vik Muniz e os artifícios de socialização na atualidade. *Latusa Digital*, ano 8, n. 46, setembro de 2011.

REPÓRTER do Radiojornalismo da EBC. Apresentação, Thaís Antonio; edição, Aécio Amado. Brasília, 16 jan. 2014,. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2014-01-16/especialistas-debatem-fenomeno-do-rolezinho>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae Barbosa (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 63–70.

ROMAN E. E. Academic ideals of art education. *Children of Mercury: the education of artists in the sixteenth and seventeenth centuries* (published in conjunction with an exhibition, Bell Gallery, List Art Center, Brown University), Providence, 1984, p. 82–95.

R7. *Candidato canta Backstreet Boys e dança durante a audição*. “Notícias”, 8 de abril de 2011. Disponível em: <<http://entretenimento.r7.com/idolos-2011/noticias/detalhes/candidato-canta-backstreet-boys-e-danca-durante-a-audicao-20110408.html>>. Acesso em: 28 mar. 2015

SANTANA, D. B. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura S.; NUNES, João Arriscado. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar*, Curitiba, ed. UFPR, n. 27, 2006.

SARLO, Beatriz. A história contra o esquecimento e um olhar político. In: _____. *Paisagens imaginárias*. São Paulo: Edusp, 1997.

SCHORSKE, Carl. *Viena fin-de-siècle: política e cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto*

de Lisboa à independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SHUSTERMAN, Richard. Aesthetics as philosophy of art and life. *Journal of the Faculty of Letters*, The University of Tokio, Aesthetics, v. 37, 2012.

SILVA, Marcelo S. P. *Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983–1994)*. 1999. Tese (doutorado em Educação) — Instituto de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

STAM, Robert. Multiculturalism and the neoconservatives. In: MUFTI, Aamir; SHOHAT, Ella (Org.). *Dangerous liaisons: gender, nation, and postcolonial perspectives*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, 188–203.

THE MARVEL comics encyclopedia: the complete guide for the characters of the marvel universe. New York: DK Publishing, 2006.

THISTLWOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reação dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo. 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História. In: BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC; USP, 1989.

TURNER, Victor. Liminal to liminoid. In: _____. *Play, flow, and ritual: an essay in comparative symbology*, 1974, v. 60, n. 3.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Curso de Artes Visuais. *Histórico do curso*. Disponível em: <<http://www.coart.fafcs.ufu.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

VEYNE, Paul. O objeto da história. In: VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Brasília: Ed. UnB, 1982.

VIDAL, Lux. B. O belo é o invisível. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, v. 33, ano IX, 2004.

VILLAR, Joaquim. [Comentários escritos sobre propostas educativas]. Uberlândia, MG, 8 de novembro de 1994.

WILLIAMS, Raymond. Cultura; língua; ideologia; hegemonia; tradições, instituições e formações; dominante, residual e emergente. In: _____. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, Raymond; ORROM, Michael. Preface to film.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: _____. *Cultura e materialismo*. São Paulo: ed. UNESP, 2011.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta da fonte de imagens nos desenhos de crianças. Artigos 1 e 2. *Art Education; School Arts*, 1982.

WILSON, Brent. O ensino da arte e sua história In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DA ARTE E SUA HISTÓRIA, São Paulo: MAC/USP, 1990.

_____. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte/educação para

crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea; consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

Fontes iconográficas

— reprodução fotográfica de obras e trabalhos artísticos

— *Acervo de Raquel Mello Salimeno Sá*

Alunos da Escola Municipal Olhos D'água. Desenhos de alunos do pré-escolar para o Casal de Lata e Casal de. 1997.

Alunos da Escola Municipal Olhos D'água. Vestido e estandarte Casal de Palha. 1997.

Alunos da Escola Municipal Olhos D'água. Vestido em tela de galinheiro e estandarte puçá. 1997.

Cleber Santos. Desenho ilustrativo em caneta hidrocor. 1994.

Daniel Francisco de Souza. *A cruz com disco de arado*. 2009–2010.

Daniel Francisco de Souza. *A celebração do tatu*. 2010.

Daniel Francisco de Souza. *Janela: emancipação da alma*. 2010.

Daniel Francisco de Souza. *O crânio e a orquídea*. 2012.

Daniel Francisco de Souza. *O crânio, o cavalo e a carpideira*. 2010.

Daniel Francisco de Souza. *O tatu*. 2010.

Daniel Francisco de Souza. *Os pássaros (e outros bichos) do lugar*. 1996.

Daniel Francisco de Souza. *Osso de cabeça de boi presa sobre uma canga*. 2010.

Isaque Silva. Desenho ilustrativo em giz de cera. 1994.

Pedro Rodovalho. Desenho ilustrativo em caneta hidrocor. 1994.

Fontes orais

LANA, Afonso. Uberlândia, MG, 10 de novembro de 2014. Arquivo de mp3 (70 minutos). Entrevista concedida a mim na residência do entrevistado.

SOUZA, Daniel F. Uberlândia, MG, 1996. Fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a mim na Escola Municipal Olhos D'Água.

SOUZA, Daniel Francisco. Uberlândia, MG, 23 de outubro de 2014a. Arquivo de mp3 (70 minutos). Entrevista concedida a mim no *campus* Santa Monica da Universidade Federal de Uberlândia.

SOUZA, Daniel F. Uberlândia, MG, 6 de novembro de 2014b. Arquivo de mp3

(50 minutos). Entrevista concedida a mim no *campus* Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia.

SOUZA, Daniel F. Uberlândia, MG, 15 de outubro de 2015a. Arquivo de mp3 (50 minutos). Entrevista concedida a mim em minha residência.

SOUZA, Daniel F. Uberlândia, MG, 30 de novembro de 2015b. Arquivo de mp3 (50 minutos). Entrevista concedida a mim em minha residência.

Fontes bibliográfico-sociobiográficas

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA-AMAP. Informativo. Uberlândia, 1/1997, jan.–fev.–mar./97a.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA-AMAP. Informativo. “Editorial”. Uberlândia, abr.–maio–jun./1997b.

BELLO, Lucimar. [Comentários escritos sobre o Projeto Franz Cizek: arte nas escolas, fruição ou instrução?]. In: SÁ, Raquel M. Salimeno de. *Projeto Franz Cizek: arte nas escolas, fruição ou instrução?* Projeto apresentado ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) da prefeitura de Uberlândia. Uberlândia, MG, 1994a.

BELLO, Lucimar. [Comentários escritos sobre propostas educativas]. Uberlândia, MG, 8 de novembro de 1994b.

ESCOLA MUNICIPAL OLHOS D'ÁGUA. *Regimento escolar*. Datiloscrito e encadernado. Uberlândia, 2012. 73 p.

SÁ, Raquel M. S. de. Relatório entregue à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, MG. Datilografado. Uberlândia, 22 de março de 1992.

SÁ, Raquel M. Salimeno de. *Histórias e fazeres do roceiro que vive no campo* — o verdadeiro trabalhador rural e grande produtor de alimentos para corpos e mentes. Trabalho disciplinar (Metodologia de Pesquisa 2) — Licenciatura em Artes Plásticas, Universidade Federal de Uberlândia, 1994a.

SÁ, Raquel M. Salimeno de. *Projeto Franz Cizek: arte nas escolas, fruição ou instrução?* Projeto apresentado ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) da prefeitura de Uberlândia. Uberlândia, MG, 1994b.

SÁ, Raquel M. Salimeno de; CARRIJO, Maria de Lurdes Carrijo. Raízes. In: SÁ, Raquel M. Salimeno de. *Projeto Franz Cizek: arte nas escolas, fruição ou instrução?* Projeto apresentado ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) da prefeitura de Uberlândia. Uberlândia, MG, 1994.

SÁ, Raquel M. Salimeno de. *O ensino de artes plásticas na quinta série do 1º grau: as diferentes respostas a um mesmo referencial iconográfico e a uma*

metodologia experimental. 1996. Monografia (licenciatura em Artes Plásticas) — FAFCS, Universidade Federal de Uberlândia.

SÁ, Raquel Mello Salimeno de. *Ensino da arte na educação municipal de Uberlândia*: potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SÁ, Raquel M. Salimeno de. Ensino de arte numa visão antropológica e sociológica. In: SÁ, Raquel M. Salimeno de. *Educação, arte e cultura*: conceitos e métodos. Uberlândia: Compose, 2010.188p.

SÁ, Raquel M. Salimeno de. TERRA: e outras questões sobre cultura indígena e educação [entrevista]. Realização Projeto Visualidades étnicas — IARTE – PIBID – UFU. Produção: Centelha Filmes. Uberlândia. 2014. DVD “color.”, 2014.

SOUZA, Daniel F. *Fauna do imaginário*, 2010. Monografia (licenciatura em Artes Visuais) — Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto de Arte-educação*. Uberlândia (MG), 1990, s. p.

Fontes secundárias

Jornais e afins

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA-ΔMAP. Estatuto. Uberlândia, 1995.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA-ΔMAP. Informativo. Uberlândia, n. 2, jan. 1995.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA-ΔMAP. Informativo. Uberlândia, 1/1996.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA-ΔMAP. Informativo. Uberlândia, 3/1996, 18 de setembro de 1996.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA-ΔMAP. Informativo. Uberlândia, 1/1997, jan.–fev.–mar. 97.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA-ΔMAP. Informativo. Uberlândia, abr.–maio–jun. 1997.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO

MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA-ΔMAP. Informativo. Uberlândia, jun.–dez. 1997.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA-ΔMAP. Informativo. Uberlândia, jan.–jul. 1998.

CORREIO DE UBERLÂNDIA. Uberlândia, MG, 20 de setembro de 1994, “Revista”.

CORREIO DE UBERLÂNDIA. Uberlândia, MG, 23 de outubro de 1994, “Revista”. 15.

CORREIO DE UBERLÂNDIA. Uberlândia, MG, 8 de junho de 1997, “Revista”.

CORREIO DE UBERLÂNDIA. Uberlândia, MG, 1º de outubro de 1998. “Revista”.

Catálogos

MORAES Frederico A. A reconstrução do universo segundo Arthur Bispo do Rosário. In: MUSEU DE ARTE DE BELO HORIZONTE. *Arthur Bispo do Rosário: registros de minha passagem sobre a terra*. Belo Horizonte: Museu de Arte de Belo Horizonte/Secretaria Municipal de Cultura/Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1990. (Catálogo da exposição Arthur Bispo do Rosário: registros de minha passagem sobre a terra).

MOSTRA do Redescobrimento. (Catálogo) Arte Contemporânea. Curadoria geral Nelson Aguilar; apresentação Edegar Cid Ferreira. São Paulo, 255 p. 2000.

Eletrônicas

<http://www.biograph.org.br>. Acesso em: 23/10/2014.

<http://www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=182&cod>. Acesso em: 10/12/2014.

<http://paginacultural.com.br/idolos-em-uberlandia-uma-critica-compartilhada/2007>. Acesso em: 11/12/2014.

<http://entretenimento.r7.com/idolos-2011/noticias/detalhes/candidato-canta-backstreet-boys-e-danca-durante-a-audicao-20110408.html>. Acesso em: 11/12/2014.

<http://www.museubispodorosario.com>. Acesso em: 1º/1/2015.

<http://www.emnomedosartistas.org.br/30bienal/pt/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 15/6/2014.

[https://www.google.com.br/#q=+\(CASA.ABRIL%2C+2012+s%2Fp](https://www.google.com.br/#q=+(CASA.ABRIL%2C+2012+s%2Fp) 30/10/2011. Acesso em: 5/4/2014.

<http://www.fondodeculturaeconomica.com/Librerias/Detalle.aspx?ctit=003256R>. Acesso em: 17/3/2014.

<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/09/1512787-comissao-da-verdade-vai-convocar-comissao-da-verdade>. Acesso em: 5/1/2015.

<http://www.Paulinas.Org.br/dialogo/?system=paginas&action=read&id>. Acesso em: 1º de outubro de 2014.

<http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/institucional/institucional.asp>. Acesso em: 12/1/2014.

<https://pt-br.facebook.com/pages/Vik-Muniz-Official>. Acesso em: 25/11/2014.

<https://pt-br.facebook.com/pages/Vik-Muniz-Official>. Acesso em: 25/11/2014.

http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/diarinho/2014/02/21/inter-na_diarinho,490736/o-que-foi-o-movimento-manguebeat.shtml Publicação: 21/02/2014. Acesso em: 25/11/2014.

<http://paginacultural.com.br/entrada-franca/afonso-lana-e-os-50-anos-do-golpe-militar/#sthash.XO6MASWK.dpuf>. Acesso em: 25/11/2014.

<http://www.fondodeculturaeconomica.com/Librerias/Detalle.aspx?ctit=003256R>. Acesso: 18/01/2015.

<http://www1.folha.uol.com.br/revista/rf0712200819.htm>. Acesso em: 25/11/2014.

<http://www.ub.es/boletin>. Acesso em: jun. 2013.

<http://www.estudiosvisuales.net>. Acesso em: fev. 2004.

<https://scholarship.rice.edu/handle/1911/63159>. Acesso em 01/01/2007.

Vídeo

Vik Muniz. Itaú Cultural. Documenta Vídeo Brasil. 4:55. Cacá Vicalti, Edição Texto e roteiro.

Projeto de Arte Educação. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. 1998. Vídeocassete (30min): son.color.12mm. VHS NTSC.

Arthur Bispo do Rosário. Filme documentário de curta metragem. Direção: Fernando Gabeira, 1985. Biblioteca do Instituto de Psiquiatria da UFRJ.

O prisioneiro da passagem. Filme documentário de curta metragem. Direção: Hugo Denizart. Produção do Ministério da Saúde, 1982. Acervo do Instituto Municipal de Assistência à Saúde Juliano Moreira, R. J.

Fotografia

Série de fotografias que registram atividades na Escola Municipal Olhos D'Água. Entre os anos de 1992 e 1996.

Documentais

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório*. Uberlândia (MG), 22/04/1992.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório*. Uberlândia (MG), 30/07/1992.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto de Arte-educação*. Uberlândia (MG), 1990.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto de Arte-educação*. Uberlândia (MG), 1992.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto de Arte-educação*. Uberlândia (MG), 1994.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto de Arte-educação*. Uberlândia (MG), 1995.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Básicas do Ensino de Arte*. Uberlândia, 1996a.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular de Educação Artística*. Uberlândia, 1996b.

Bibliográficas

BARNARD, M. *Approaches to Understanding Visual Culture*. New York: Palgrave, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais — arte*. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais — temas transversais*. Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. Leituras Populares. In: _____. *Formas e sentidos — cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Livros, 2003.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, 2000.

FERREIRA, Adir L. *Experiências sócio-biográficas na escola: a construção de si entre campos de conflito*. PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA, 2. 2006. Anais...

FOCAULT, Michael. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Estética, literatura e pintura, música e cinema*. Org. e seleção Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2001. 426p. (Ditos & Escritos III). P. 264–98.

GIANINI, Flávia. O fio da meada. *Revista da Folha*, 2008. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/revista/rf0712200819.htm>. Acesso em 25/11/2014.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: ed. UFMG; Humanitas, 2011.

LEHMKUHL, Luciene. Fazer História com as imagens, In: PARANHOS, Katia; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto (org). *História e imagem: textos visuais e práticas de leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 53–70.

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MITCHELL, W. J. T. *Que és la Cultura Visual*. Princenton: Irving Lavin, Institute for Advanced Study, 1995. Disponível em: <http://www.ub.es/boletin>. Acesso em: jun. 2013.

MORAES Frederico A. A reconstrução do universo segundo Arthur Bispo do Rosário. In: MUSEU DE ARTE DE BELO HORIZONTE. *Arthur Bispo do Rosário: registros de minha passagem sobre a terra*. Belo Horizonte: Museu de Arte de Belo Horizonte/Secretaria Municipal de Cultura/Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1990. (Catálogo da exposição Arthur Bispo do Rosário: registros de minha passagem sobre a terra).

RICHTER, Ivone. Multiculturalismo e estética do cotidiano: enfoques contemporâneos para a prática docente. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 11., Brasília, 1998. *Anais...* Brasília, 1998.

RICOUER, Paul. História/Epistemologia. In: _____. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: ed. Unicamp, 2007.

SÁ, Raquel M. S. Os arquivos pessoais rumo à cultura visual. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM CULTURA VISUAL, 2. *Anais...* Goiânia, 2010.

SÁ, Raquel M. S. *Relatório do trabalho de educação-artística desenvolvido na Escola Municipal Olhos D'água*, 11/2–22/4/92.

SÁ, Raquel M. S. *Relatório do trabalho de educação-artística desenvolvido na Escola Municipal Olhos D'água*, 22/4–3/7/92.

SANTOS, B. *A crítica da razão indolente* — contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005a, v. 1.

SILVA, Maria V. Organização do Trabalho escolar e as políticas educacionais no limiar do século XXI, In: CICILLINI, Graça. A.; NOGUEIRA, Sandra V. *Educação escolar: políticas, saberes, e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu, 2002.

TESSER, Paula. Manguê Beat: Lumus cultural e social. *Logos 26: comunicação e conflitos urbanos*, ano 14, 1º semestre. Disponível em: <<http://www.logos.uerj.br> 2014>.

WARBURG, Aby. *El renacimiento del paganismo*: aportaciones a la historia cultural del renacimiento europeo. Madrid: Alianza, 2005, p. 74–121.

WILSON, Brent. *Os super heróis de J. C. Holtz* — mais um esboço de uma teoria de arte infantil. s/d.