UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: **potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo**

Raquel Mello Salimeno de Sá

Uberlândia (MG)
2007

RAQUEL MELLO SALIMENO DE SÁ

# ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: **potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão em Educação
Orientadora: Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques

Uberlândia (MG)
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S111e Sá, Raquel Mello Salimeno de, 1953–
Ensino da arte na educação municipal de Uberlândia: potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo/Raquel Mello Salimeno de Sá. – 2007.
169 f.
Orientadora: Mara Rúbia Alves Marques.
Dissertação (mestrado) — Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Arte na educação – Uberlândia – Teses. 2. Educação – Uberlândia (MG) – Teses. I. Marques, Mara Rúbia Alves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 372.87(815.12)

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU/Setor de Catalogação e Classificação

RAQUEL MELLO SALIMENO DE SÁ

# ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: **potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.
Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão em Educação

BANCA EXAMINADORA:

Uberlândia, 29 de agosto de 2007.

Prof. Dra. Mara Rúbia Alves Marques
Orientadora

Prof. Dra. Maria Veranilda Soares Mota
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães
Universidade Federal de Goiás – UFG

*Aos meus parentes de sangue.*
*Aos meus parentes intelectuais.*
*Aos meus parentes espirituais.*

**Agradecimentos**

Ao meu companheiro e ao meu filho.
À minha mãe.
Aos amigos da minha juventude e da minha maturidade.
Aos meus alunos da cidade e da roça.
Às professoras colaboradoras.
Aos freqüentadores do espaço cultural e educativo “Lambança”.
À professora orientadora Mara Rúbia Marques, pelas interlocuções, pela cumplicidade e, sobretudo, por me levar às pazes com a academia.
À professora Cesária Alice Macedo, presença constante na minha trajetória profissional e que soube aflorar em mim a artista, a educadora e a pesquisadora, adormecidas pelas circunstâncias da vida.

## Lista de figuras

FERREIRA, Marlúcio. Alunos da Escola Municipal Olhos D'Água; apresentação de trabalho desenvolvido com a professora de Arte-educação Raquel Mello Salimeno de Sá para uma festa junina 24

BELLO, Lucimar. Logomarca da Associação dos Estudantes e Profissionais do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (AEPA-ΔMAP) 168

**Resumo**

Este trabalho recompõe a trajetória do ensino de arte na educação municipal de Uberlândia entre 1990 e 2006 para detectar potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo. Destaca como as políticas públicas têm tratado as questões culturais na arte-educação, como se materializam nos espaços institucionais de formação continuada de professores e o que tais espaços propõem por intermédio de seus gestores. Enfoca os aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos, articulando experiência social e profissional com ensino de arte e promovendo um diálogo com diferentes autores que tratam da teorização estética e social e de suas relações com o ensino da arte na modernidade e na pós-modernidade. Aprofunda pressupostos conceituais relativos às relações de poder com a educação e suas conexões com o multiculturalismo no ensino de arte, aproximando-nos de campos como sociologia, antropologia e enfocando a crise de paradigmas e suas relações com as culturas, os poderes e as identidades. Faz um breve histórico da arte-educação contemporânea — desde o princípio até seus marcos mais significativos —, detectando a ação das políticas públicas nas diferentes fases 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 que a teia das relações interinstitucionais 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 são os principais centros de formação continuada de professores ligados à Universidade Federal de Uberlândia e à prefeitura dessa cidade. Do ponto de vista operacional, a investigação se orientou pelo diálogo entre diferentes abordagens metodológicas, adotando a pesquisa qualitativa e partindo da análise de registros/fontes e da história oral temática por meio de entrevistas. O método da *autobiografia* — aplicado à minha pessoa — e o da *história oral* — aplicado aos colaboradores da pesquisa — dialogaram e se desenvolveram na perspectiva de narrativas sociais. Assim, buscou-se cumprir os objetivos propostos no início e apresentar uma síntese final reflexiva sobre o trabalho todo.

Palavras-chave: ensino de arte; cultura; poder.

**Abstract**

This work retakes the development of art teaching in the education net of Uberlândia, state of Minas Gerais, between 1990 and 2006, aiming to identify potentialities and omissions in the multiculturalism field. It highlights how public policies have dealt with cultural matters in art education, how they are being put into practice in institutions that offer continuing teacher education programs and what they propose. It focuses on history, epistemology, and pedagogy in an attempt of articulating social, professional experience with art teaching and fostering a dialogue with different authors who deal with social, aesthetic theories and their relationship with art teaching in modernity and post modernity. It deals more deeply with conceptual assumptions related to the power relationships in education and their links with multiculturalism in art teaching. In so doing, it converges to sociology, anthropology and touches the paradigm crisis and their relationships with cultures, powers, and identities. It also makes some historical appointments on art education — from its beginnings to its more relevant marks — and points out the public policies action during different stages of capitalism — from the institutionalization of art teaching to the current days — to support the identification of advances and limitations in such policies in local and national art education; it considers that the inter-institutional relationships net defines advances and limitations related to the multiculturalism forms generated so far and which build themselves based on the notions of art, education, and culture. The investigation focus is the main centers of continuing education places aimed at teachers linked to the Universidade Federal de Uberlândia and to the Uberlândia city hall. It is guided by a dialogue between different methodological approaches combined with qualitative research procedures, with analysis of sources and records and with thematic oral history through interviews. The autobiographical method — applied to me as a researcher — and the oral history method — applied to the research subjects — were developed in the perspective of socials narratives. Therefore, one has searched to achieve the research aims and present a final, reflexive synthesis of the whole work.

Key words: art teaching; culture; power.

**Sumário**

Introdução 10

Capítulo 1
EDUCAÇÃO PELA ARTE: ARQUIVOS PESSOAIS COMO FONTE E OBJETO DE PESQUISA 25
1.1 Experiência social e profissional e o ensino de arte na modernidade 25
1.2 Teoria estética e social e suas relações com o ensino pós-moderno de arte 42

Capítulo 2
DEBATE SOBRE MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: PODERES-SABERES, CULTURA E ARTE-EDUCAÇÃO 60
2.1 Debate sobre poderes-saberes na modernidade e na pós-modernidade 60
2.2 Debate sobre modernidade e pós-modernidade: cultura, multiculturalismo e arte-educação 72

Capítulo 3
ENSINO DE ARTE NO BRASIL E AS TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA 83
3.1 Breve histórico do ensino de arte no Brasil 83
3.2 Modernização do Estado e seus reflexos na arte-educação 91
3.3 Ressignificação da Proposta Triangular para o ensino da arte 101

Capítulo 4
NASCIMENTO DO GRANDE GESTOR 108
4.1 Relações institucionais na transição de uma arte-educação moderna para a arte-educação pós-moderna 110
4.2 Fragmentação da Proposta Triangular 124
4.3 A Bauhaus ou a Nova Atlântida da “Califórnia do Cerrado” 132
4.4 Túnel do tempo 140

CONSIDERAÇÕES FINAIS 150

REFERÊNCIAS 156

*A razão indolente produz ausências.*
*Produz exclusão. Dou um exemplo: a razão indolente acredita que só a ciência é pensamento rigoroso. E todos os outros saberes são irracionais. Acontece que a biodiversidade nos mostra o quão importante é o saber dos índios, o saber dos povos originários de certas regiões. Saberes sem os quais não conseguiremos preservá-la. Portanto, a visão indolente da ciência, como fonte única de saber, produziu, por exemplo, a ausência do pensamento indígena. É simples: se eu quero ir à lua, precisarei do pensamento científico. Mas se eu quero preservar a diversidade amazônica, preciso conhecer o pensamento do Índio.*

— BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 2007.

S
P

# Introdução

*Escrever é ficar nu. É mostrar-se todo aos outros. É deixar que façam sobre você todo tipo de leitura, a partir dos valores de quem lê, história de vida, crenças, fantasias e projeções. Escrever é atirar em alvo desconhecido. A flecha toca o alvo que o leitor conduz no seu real, imaginário ou no terra-a-terra da sua ótica. Quando criticamos, elogiamos, brincamos, elucidamos, emitimos opinião sobre pessoa, coisa ou lugar, é claro que nos expomos. O ato de escrever é uma eterna exposição, se é julgado sem direito à defesa, criticado até sem dó ou piedade, pois o leitor é um desconhecido. Dizem que escrever é um ato de coragem. Prefiro dizer que é medo. Medo de silenciar quanto a fatos, pessoas e atos. É medo de ser cúmplice do silêncio, indiferença, calúnia, violência, enganadores, líderes de araque e do descalabro.*
— JOÃO SOARES NETO, 2007.

Foi um profundo incômodo com a instituição "escola" que me trouxe à reflexão sobre minha relação com as instituições de ensino e que me fez optar pelo curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), precisamente na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão em Educação.

Durante minha vida escolar, do ensino básico ao curso superior, como aluna e, depois, como professora — do ensino básico (efetiva da prefeitura de Uberlândia) e do ensino universitário (contratada por tempo determinado pela UFU) —, não cessou em minha mente o duelo nebuloso entre o que eu considerava ser a escola: "educação para a cidadania" e "educação para a prisão". Nesse percurso institucional, passei por situações polêmicas em que a expressão da cultura dos diferentes sujeitos ali presentes foi desconsiderada frente à adoção de formas de avaliação que propunham um nivelamento cultural e cognitivo.

Esse embate nebuloso começou a clarear quando revi conceitos e posições no mestrado que me levaram a concluir: a educação formal e a informal são amálgamas da subjetividade e da

cidadania;[1] daí a importância de se identificar o tipo de subjetividade e cidadania que a educação construiu no país e o que está propondo construir na atualidade. Essas inquietudes que acompanham minha trajetória de vida multi e intercultural se intensificaram na minha prática docente ao invadirem terrenos delicados do currículo oficial em arte-educação,[2] segundo o qual "[...] a compreensão das manifestações culturais do meio em que vivemos servirá para nos fortalecer enquanto nação que busca seus próprios valores" (UBERLÂNDIA, 1994).[3]

Entraves e tensões surgiram quando tentei ultrapassar limites explícitos e não explícitos. Os explícitos ou visíveis seriam vinculados à forma como são organizados o currículo e o trabalho na escola, que tendem a não propiciar a compreensão de diferentes manifestações culturais; os não explícitos, como campos de força invisíveis, são os que começam a se elucidar na atualidade através do conceito de poderes-saberes de Foucault. A meu ver, nossas práticas, inclusive as de Ensino de Arte, inserem-se no contexto de poderes-saberes que podem ser relacionados, de modo ampliado, com os feixes de relações paradigmáticas, que são constituídos pelos espaços estruturais de produção de poder da sociedade, os espaços-tempo inter-relacionados (SANTOS, 2005A).[4]

---

[1] *Subjetividade* é um conceito relativamente novo na história da humanidade, seria o primeiro nome moderno da *identidade*; segundo Hall (2005), interferências distintas ocorrem na construção de subjetividades conforme cada período histórico. *Cidadania* é o termo que vincula as três dimensões constitutivas da *práxis* histórica: a dimensão histórica — o sujeito social; a epistemológica — o sujeito e o conhecimento; e a pedagógica — o sujeito e a educação (MARQUES, 2002). A relação entre subjetividade e cidadania se vincula à relação entre o pilar da regulação e o da emancipação que sustentam o projeto da modernidade (SANTOS, 2005b). Nos capítulos a seguir, retomo essa discussão.

[2] Nesta dissertação, os termos "educação artística", "arte-educação", "ensino de arte" e "artes visuais" não são usados como sinônimos, mas refletem mudanças relativas ao ensino de arte conforme os momentos históricos. Aparecem no texto numa tentativa de se adequarem a cada um desses momentos. *Educação artística* é a nomenclatura imposta pela lei 5.692/71; *arte-educação* foi assumida como nomenclatura comumente usada por associações e núcleos de arte-educadores e pela Federação dos Arte-educadores do Brasil (FAEB); *ensino de arte* é nomenclatura usada após as discussões para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN de 1996 (MACEDO, 2003); *artes visuais* é o termo que melhor define a contemporaneidade por causa da inserção de diferentes mídias na arte e, logo, no ensino de arte. Tais termos são adotados simultaneamente conforme o que se quer aqui mostrar, porém com certa flexibilidade.

[3] Projeto de Arte-educação da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, Minas Gerais (1994).

[4] O conceito de poderes-saberes é fruto da tese de Foucault sobre a microfísica do poder. Refere-se à maneira como o "eu", entendido como a identidade da pessoa, é construído por outras pessoas conforme discursos oficiais. No dizer de Marques (2004b), a análise sociológica e epistemológica de Santos (2005A) se pauta na oposição entre os paradigmas moderno (dominante) e pós-moderno (emergente). Se na concepção liberal clássica o poder centra-se só no Estado, para Foucault o poder está em toda parte, de forma difusa e sem hierarquia, e põe o Estado na mesma condição que outras formas de poder. Nessa visão, o poder está em toda parte e não está em parte alguma (SANTOS, 2005A e B). Esse autor nos aponta uma alternativa analítica do poder em que as sociedades capitalistas são formações ou configurações *políticas* constituídas por seis *modos* básicos de produção de poder articulados de modo específico e que geram seis *formas* básicas de poder estruturalmente autônomas, mas inter-relacionadas (SANTOS, 2005A e B). Esses espaços estruturais são definidos como via intermediária entre a concepção liberal e a foucaultiana na produção de poder e assim denominados: espaço doméstico, espaço da produção, espaço da cidadania, espaço mundial, espaço da comunidade e espaço de mercado (SANTOS, 2005A e B) — esses conceitos serão aprofundados no capítulo 1.

Concentrar-se nas modalidades práticas sem uma avaliação desses feixes de relações que dominam os currículos e o trabalho na escola pode levar a ações reformistas e populistas, sobretudo no que se refere ao multiculturalismo na educação. A compreensão crítica da política educacional, por sua vez, leva à compreensão crítica da política local que se expressa não só no currículo e nas práticas escolares, mas também nos espaços institucionais de formação continuada de professores. O "como" o currículo se organiza deve ser complementado pelo "por que" (SILVA, 2003). Essa questão última remete à necessidade de aprofundamentos relativos ao papel das políticas públicas nesse processo como amálgama entre sociedade e Estado, pois — conforme McLaren (2000, p. 58) — "[...] os debates sobre multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas".

Nesse sentido, como trabalhar com saberes e fazeres não eruditos tão próximos e tão nossos? Essa questão desafia o arte-educador, dado o confronto entre as esferas da cultura e do ensino de arte na modernidade e na pós-modernidade.[5] Que conceitos de cultura e arte devem se tornar referenciais para a prática docente? Tal desafio suscita outras indagações igualmente importantes: como as políticas públicas têm tratado das questões culturais na arte-educação? Qual é o discurso que sustenta os poderes-saberes expressos por essas políticas públicas? Como elas se materializam nos espaços institucionais de formação de professores? O que esses espaços propõem para o ensino de arte e suas relações com as culturas por intermédio de seus gestores? Como os gestores tecem suas relações interinstitucionais? Enfim, quais são as potencialidades e os silenciamentos no campo do multiculturalismo?

---

[5] Entendendo que pós-modernidade e pós-modernismo estão inseridos no processo de modernização, ainda em curso, com certa flexibilidade também adotarei, assim como Canclini e outros teóricos que sustentam esta pesquisa, "[...] 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" (CANCLINI, 2000, p. 23). Santos (2005A e B) por sua vez, estrutura seu pensamento mantendo essas distinções. Quanto ao termo pós-modernismo, relativo aos projetos culturais, conforme aponta Harvey (2005), origina-se nos movimentos contraculturais e antimodernistas dos anos de 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 auto-realização individualizada por meio de uma política distintivamente "neo-esquerdista", 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. Também Santos (2005A e B) enfatiza que foi nos anos de 1960 que surgiram novas práticas de mobilização social. A descoberta de que nos períodos anteriores o capitalismo produziu classes é complementada pela idéia 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.

Tais indagações são o foco desta pesquisa, pois as questões relativas ao currículo e ao multiculturalismo têm sido discutidas na linha das políticas públicas e gestão do curso de mestrado em Educação da UFU. Entretanto, a discussão que envolve o ensino de arte e o multiculturalismo ainda não foi feita nessa linha de pesquisa. A avaliação da política local para a arte-educação multicultural poderá contribuir para o avanço de políticas multiculturais emancipatórias e para as narrativas ainda em construção. Em minha trajetória como educadora da prefeitura de Uberlândia, presenciei mudanças na proposta para o ensino de arte que, talvez, não abranjam a maioria dos profissionais envolvidos com esse ensino, em especial quem se interessa pelas questões culturais, pois nomes importantes de pessoas comprometidas não estão mais presentes nos acontecimentos divulgados como fruto de ações desenvolvidas pelo grupo de arte-educadores que freqüentam o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) com regularidade. Ao mesmo tempo, outros espaços institucionais foram criados para que o arte-educador exercite seu saber — e seu poder — por meio de seus novos discursos, ainda não muito claros para quem não os freqüentam regularmente.

Investigar os avanços e as limitações decorrentes das políticas públicas que se instalaram no Brasil a partir dos anos de 1990 envolvendo o multiculturalismo na arte-educação pode ser um passo importante para o *objetivo geral* a que me proponho: analisar e compreender como ocorre a materialização dessas políticas nos espaços de formação docente que têm interferido na arte-educação das escolas municipais de Uberlândia desde sua implantação no currículo. Para cumprir tal proposição, os objetivos específicos desse trabalho são:

- compreender a educação pela arte, tendo os arquivos pessoais como fonte e objeto de pesquisa e explorando a experiência social e profissional por meio da teoria estética e social na modernidade e na pós-modernidade;
- debater sobre a modernidade e a pós-modernidade, articulando os conceitos de poder-saber, cultura e arte-educação e inserindo depois as formas de multiculturalismo na educação;
- apresentar um breve histórico do Ensino de Arte no Brasil, com ênfase na modernização do Estado e seus reflexos no âmbito desse ensino, bem como nas tendências na educação municipal de Uberlândia;
- reconstruir a história da arte-educação em Uberlândia, procurando detectar os avanços e os silenciamentos no campo do multiculturalismo.

Ao me concentrar nessas modalidades políticas, procuro evidenciar a relação entre três aspectos: o histórico, o epistemológico e o pedagógico,[6] que convivem de forma inevitável e nada pacífica. O ponto de partida para compreender a convivência entre eles é sua relação com os paradigmas da modernidade e da pós-modernidade, ou seja, com dois conjuntos conflitantes de idéias, sonhos e valores de base cotidiana e científica. É o sentido da relação dessas esferas com a crise do paradigma dominante da modernidade, que busco, em primeiro lugar, para compreender a relação delas com o paradigma emergente da pós-modernidade. Essa "seqüência" nos apontamentos, entretanto, não será estabelecida com rigidez nem linearidade. Assim, o passeio entre os campos de visão da modernidade e os da pós-modernidade nos capítulos deste trabalho é inevitável, afinal não há linhas demarcatórias quando se constrói o pensamento. Santos (2005B, p. 73) é esclarecedor ao dizer, orientado por condições teóricas e sociais, que:

> [...] a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e secularizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada.

Assim, esse autor nos orienta para um campo em que a criação científica se aproxima da criação literária ou artística porque, "[...] à semelhança desses dois tipos de criação, pretende que a dimensão ativa da transformação do real — o escultor a trabalhar a pedra — seja subordinada à contemplação do resultado — a obra de arte" (SANTOS, 1999, p. 54).

O tema desta dissertação — que envolve a Arte-educação, o multiculturalismo, as relações entre poder e saber e as metodologias adotadas para o desenvolvimento da investigação qualitativa orientadas pelas influências da pós-modernidade, com a qual esta pesquisa se identifica — revela o papel do investigador qualitativo como um 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. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 45).

Nossas experiências como aprendizes não podem desconsiderar que as instituições de ensino localizadas em um dos seis "espaços estruturais da sociedade" (SANTOS,

[6] Esses três aspectos podem ser entendidos, também, como cultura, conhecimento e educação (MARQUES, 2004B).

2005A e B),são responsáveis só por uma parte do processo de aprendizagem do sujeito que se inter-relaciona com outras fontes de aprendizagem pelo ensino informal transmitido pela família — os valores dos ancestrais situados no espaço-tempo doméstico — e pelas pessoas "comuns" localizadas no espaço-tempo da comunidade, que:

> [...] é baseado nas relações sociais de produção e reprodução de territórios simbólicos e físicos e das identidades e identificações comunitárias onde o conhecimento local, a tradição e as culturas locais são preponderantes. A produção e reprodução de identidades cristalizam-se neste espaço mesmo que presentes e incorporadas nos outros seis espaços estruturais. (MENDES, 2003, p. 207).

Essas palavras remetem às afirmações de Davini (1995 apud MARQUES, 2004b, p. 3) de que a biografia escolar pode ser considerada como estratégia formativa que "[...] se inscreve na tensão entre o 'objetivo e o subjetivo' [...] que possibilita considerar os aspectos concretos da vida pessoal, intelectual e sócio-política do aluno (universo cultural) bem como base no diagnóstico de problemas". Com efeito, a biografia escolar pode ser tida, também, como uma parcela de visibilidade dos espaços estruturais de produção de poder da sociedade: os espaços-tempo inter-relacionados. Nesses termos, caso se considere que o sujeito se constrói nesses espaços estruturais de produção de poder, à medida que me aprofundei teoricamente na transição da modernidade para a pós-modernidade e revi conceitos, foi inevitável abrir meus arquivos pessoais e tornar visível minha participação nessa transição. Por intuição, adotei a pesquisa autobiográfica para além do aspecto escolar, construindo e analisando minha existência, que adentrou o corpo deste trabalho.

Tal atitude converge para o paradigma emergente, em que "[...] o caráter autobiográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido" (SANTOS, 1999, p. 53), e foi o ponto de partida metodológico e a expressão de uma modalidade de pesquisa que se expande.[7] Segundo Ferreira (2006, s. p.), recorrer à autobiografia, no sentido literário e metodológico

> [...] nos aporta conhecimentos e análises de relatos pessoais às quais não teríamos acesso em abordagens globais que dissolvem o homem na coletividade e nas "médias" estatísticas. Por outro lado, a narrativa autobiográfica também pode ser compreendida como o 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.

[7] As questões teórico-metodológicas dessa modalidade de pesquisa foram debatidas na primeira e segunda edição do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica; o mais recente, na Universidade do Estado da Bahia, em 2006, apresenta importantes reflexões em seus anais.

Como informa esse autor, 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. Entretanto, tendo em vista o meu caso, creio que a autobiografia do pesquisador, ao mesmo tempo construída e analisada, pode ter validade científica, pois minha narrativa foi uma conversa constante com teóricos que sustentam esta pesquisa. Pensar na metodologia autobiográfica na pesquisa científica é pensar no processo de autodescoberta do próprio autor; quando se bebe na fonte dos teóricos com que ele se identifica e ao fazer suas conexões críticas em torno de sua história de vida, ele se aproxima de si mesmo como ser social e cultural. Para Santos (1999, p. 53), isso gera "[...] um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos uma pessoalmente ao que estudamos".

A tendência desta pesquisa foi ampliar essa abordagem metodológica de modo que os entrevistados pudessem contribuir com suas autobiografias. Mas isso se tornou inviável porque não teriam tempo para tal tarefa; todos têm outras atribuições. Assim, recorri à história oral a fim de buscar a trajetória de vida dos entrevistados em seus espaços institucionais, entendendo que as instituições, também, compõem o contexto dessas vidas, pois "[...] as histórias pessoais ganham alcance social na medida da inscrição de cada pessoa nos grupos mais amplos que as explicam" (MEIHY, 2000, p. 11). Conforme Corsetti (2000, p. 57):

> A utilização das fontes orais tem a característica de possibilitar a incorporação de indivíduos e/ou coletividades até então deixados de lado ou muito pouco contemplados nos documentos escritos. Além disso, as fontes orais permitem o estudo e o entendimento de atitudes e situações que os interesses e razões predominantes num certo momento histórico impedem que sejam registradas nos documentos escritos de caráter oficial.

Observei que, no decorrer das entrevistas, caso tivesse adotado a metodologia autobiográfica, esta poderia, na maioria e não na totalidade dos casos, tornar-se mais um campo de promoção, produção ou reforço de guetos ou da vaidade acadêmica e intelectual e menos um campo de apresentação de outras visões de mundo. Sobre isso, Ferreira diz que a autobiografia:

> 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. (FERREIRA, 2006, s. p.).

Também percebi que as narrativas sociais seriam empobrecidas pela desconexão proposital da maioria, e não da totalidade, dos entrevistados com as relações de poder mais amplas e pela preocupação com a manutenção de uma harmonia institucional e paradigmática que se sabe não ser real — afinal, onde há vida há coalizão de idéias, sobretudo no momento de transição em que nos encontramos. Além disso, existe o receio de se falar de aspectos "negativos" das instituições com as quais se está vinculado, visto que as instituições não são abstrações, mas sim nosso reflexo paradigmático e reflexo de outras pessoas, o que poderia prejudicar quem se expõe.

É importante considerar o perfil da cidade de Uberlândia. Se por um lado ela é tida como "desenvolvida", por ser o grande centro comercial, cultural e acadêmico da região — daí a denominação de "Califórnia do Cerrado", atribuída por alguns; por outro, uma parcela dos seus habitantes que subiram na vida do ponto de vista financeiro e acadêmico nega as referências culturais de origem, pois consideram as manifestações populares como coisa de gente pobre, de gente negra, de "vilenos", de jecas e — em nosso caso — de forasteiros. Isso leva a avaliações superficiais e fantasiosas, camuflando questões sérias que ficam sem resolução, como a manutenção da estabilidade a qualquer custo do poder-saber, que em alguns casos conduz a pactos não muito claros.

Diante disso, deparei-me com uma situação polêmica que me forçou a caminhar para uma pluralidade metodológica. Conforme Santos (1999), 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. Assim, não me orientei por uma única abordagem metodológica, e sim por um conjunto de abordagens

formado pelo diálogo entre elas. O método autobiográfico — aplicado a mim como pesquisadora — e a história oral — aplicada aos colaboradores desta pesquisa — dialogaram e se desenvolveram na perspectiva de narrativas sociais; logo, não devem ser confundidos com relatos íntimos pela forma como essas questões foram tratadas, pois só me interessaram os aspectos da vida pessoal que pudessem ser combinados com os aspectos da vida pública (MEIHY, 2000).

Cabem aqui alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, sobre o sujeito verbal do texto. Em comentários e sugestões, emprego a primeira pessoa do singular; em momentos de debate com outros autores — quando meu pensamento e o deles se identificam de alguma maneira —, uso a primeira pessoa do plural; assim, as duas formas podem aparecer num mesmo capítulo. Em segundo lugar, sobre os sujeitos da pesquisa. Adotei a história oral nas entrevistas com gestoras/professoras: algumas são universitárias efetivas da UFU, outras atuam no ensino básico (como professoras efetivas da prefeitura de Uberlândia) e, ao mesmo tempo, no ensino superior (como professoras contratadas da UFU); outras são professoras efetivas da prefeitura que coordenam projetos de formação continuada de professores — estas, assim como eu, ao transitarem por espaços institucionais, têm o poder de promover avanços e limitações relativos ao multiculturalismo no ensino de arte. Também entrevistei professoras que atuam só em salas de aula do ensino básico municipal. Enfim, procurei outras fontes orais que me permitissem visualizar os espaços institucionais de formação continuada oferecidos aos professores de Arte-educação.

Os espaços institucionais de Uberlândia[8] pesquisados em menor ou maior grau e onde os sujeitos foram alocados são:

1) CEMEPE, da Secretaria Municipal de Educação;
2) Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte do Curso de Artes Visuais (NUPEA), ligado ao Departamento de Artes Plásticas (DEART) da UFU;
3) Fundação Ioschpe/Projeto da Rede Arte na Escola e Arte BR, vinculado à UFU através da Pró-reitoria de Extensão Universitária (PROEX) em parceria com a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação;

[8] O CEMEPE foi criado oficialmente em março de 1991, para oferecer formação permanente a profissionais da educação municipal (MACEDO, 2003); o NUPEA foi criado em 2000; o Projeto Arte na Escola é uma iniciativa da Fundação Ioschpe (RS) que existe desde 1989 e tem como meta a implementar projetos que melhorem a qualidade do ensino de arte, mediante convênios entre o Instituto Arte na Escola da fundação e Instituições de Ensino Superior (pró-reitorias de extensão). Por intermédio da Diretoria de Culturas da Pró-reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis (DICULT/PROEX), a UFU firmou convênio com o Instituto Arte na Escola e constituiu o Pólo UFU da Rede Arte na Escola, que passou a funcionar no MUnA a partir de abril de 2004 (SOUSA, 2006).

4) Museu do Índio, órgão complementar ao Instituto de História da UFU e onde foi criado um Projeto de Arte Educação vigente de 2001 a 2006;
5) Associação dos Estudantes e Profissionais do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (AEPA–ΔMAP), criada em 1995 e extinta em 1999;
6) escolas municipais, por intermédio de professoras de arte-educação;
7) Museu Universitário de Arte (MUnA), órgão complementar à Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da UFU;
8) curso de Artes Visuais/Departamento de Artes da Faculdade de Artes Filosofia e Ciências Sociais da UFU, por meio de professoras efetivas ou substitutas da licenciatura.

Na codificação dos entrevistados e das instituições, os números representam as instituições a que os sujeitos se vinculam como gestora, ou como professora apoiadora constante, ou como professora com inserção só em sala de aula. As instituições já são numeradas, e as pessoas receberão uma combinação de números conforme as instituições onde atuaram nos últimos cinco anos, salvo a AEPA–ΔMAP: como ela foi extinta em 1999, acompanhará as professoras que nela tiveram alguma inserção.[9] Assim identifiquei as entrevistadas, oito professoras de arte, incluindo a mim. As que atuam só em sala de aula nas escolas municipais de Uberlândia receberam a numeração 6, que poderá representar professoras distintas por meio de uma única instituição. Os outros números/instituições também poderão acompanhar vários professores, dependendo da inserção de cada um deles nos espaços institucionais apontados. Na escrita desse texto, o nome das professoras e professoras/gestoras entrevistadas será revelado só em situações necessárias para indicar sua representatividade institucional e quando for citado noutros documentos, e não nas entrevistas que fiz.

Os dados das entrevistas se apóiam, também, em um bloco de depoimentos de cinco profissionais da área de arte e cultura que, por não estarem ligadas direta ou atualmente à problemática em questão e pela especificidade de suas atuações, contribuíram

[9] Tome-se como exemplo o meu caso: professora de arte-educação da rede municipal de ensino que não freqüenta o CEMEPE (0), não atuou diretamente em sala de aula na rede municipal nos últimos cinco anos (0), não tem vínculo com a Rede Arte na Escola (0), participou só de três reuniões do NUPEA, mas sem participação efetiva nesse espaço (0), coordenou o projeto de arte-educação do Museu do Índio nos últimos cinco anos (4), foi membro-fundador da AEPA–ΔMAP (5), não tem inserção no MUnA (0) e foi professora substituta por dois anos no DEART nos últimos cinco anos (8). Transportando-se os números das instituições numa combinação, tem-se o número 458.

com esta pesquisa. Salvo a entrevista da professora Heliana Ometto Nardim, que foi direta, as outras foram feitas via e-mail. Essas profissionais são:

- Cesária Alice Macedo: implantou e coordenou o projeto de arte-educação de Uberlândia; como assessora da Secretaria de Cultura, foi uma das responsáveis pela criação da lei municipal de incentivo a cultura; atuou como professora substituta do DEART; é gerente de gestão do programa Cultura Viva da Secretaria de Programas e Projetos Culturais do Ministério da Cultura (SPPC/MinC).
- Heliana Ometto Nardin: é professora da UFU desde 1978; tem experiência na área de artes com ênfase em artes plásticas; atua, sobretudo, nos seguintes temas: percepção, modalidades plásticas, criação, apreciação, pós-modernidade.
- Leda Maria de Barros Guimarães: é professora titular da Universidade Federal de Goiás (UFG); tem experiência na área de artes, com ênfase em educação artística; atua, em especial, nos seguintes temas: ensino superior, arte-educação, multiculturalismo, pós-modernidade, cultura popular e cultura visual;
- Lídia Maria Meireles: antropóloga formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); é especialista em etnologia indígena brasileira; criou e coordenou o Museu do Índio da UFU por doze anos; foi secretária de Cultura de Uberlândia — a Lei Municipal de Incentivo à Cultura foi implantada na sua gestão; é assessora da diretoria de comunicação social da UFU e professora de Antropologia Social e coordenadora de extensão da Faculdade Católica de Uberlândia;
- Fernanda de Araújo Arantes: é artista plástica e professora de Arte-educação da rede municipal; especializada em arte-terapia, desenvolve trabalho terapêutico para melhorar a qualidade de vida de portadores de necessidades especiais: pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência mental leve; é professora do curso de Especialização em Arte-terapia das Faculdades Integradas da Zona Oeste de São Paulo (FIZO).

As entrevistas (APÊNDICE) foram realizadas de forma despadronizada na modalidade focalizada, que "[...] apresenta um roteiro de tópicos relativos ao problema que vai se estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser" (MARCONI; LAKATOS, 1982, p. 71).

Ressalvo que, embora o CEMEPE seja um espaço público, como professora concursada, funcionária pública e pertencente ao grupo de arte-educadores da prefeitura, encontrei dificuldades, pois houve sonegação de informações e restrição de acesso à documentação sobre o número de professores e o perfil dos participantes atuais do grupo do CEMEPE. No entanto, essa dificuldade foi facilmente superada por meio de informações dadas nas entrevistas e dissertações mais recentes que revelaram o perfil da gestão municipal em arte-educação. Após esse entendimento em sentido amplo, debrucei-me sobre a compreensão crítica da política educacional local, que se expressa no currículo, nas práticas em Arte-educação e nos espaços institucionais de formação continuada de professores da rede municipal a partir dos anos de 1990. Minhas fontes foram dissertações, documentos oficiais e atos normativos que tratam da temática em questão. Numa primeira etapa, parti da leitura de dissertações; na segunda etapa, da leitura de documentos do aparato jurídico normativo (LDBEN e suas disposições transitórias, bem como a legislação municipal); também foram analisados nessa etapa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Arte e os Temas Transversais, assim como documentos da AEPA–ΔMAP e do Museu do Índio no que se refere à educação continuada de arte-educadores.

A investigação adotada foi a pesquisa qualitativa, nas formas de interação simbólica e de etnografia.[10] Do ponto de vista operacional da pesquisa, na primeira etapa fiz uma pesquisa teórica que confronta a esfera da cultura e a do Ensino de Arte para compreender criticamente a política educacional federal e que destaca aspectos da política neoliberal que se instalou no país nos anos de 1960, ou seja, aspectos da transição de paradigmas da modernidade para a pós-modernidade e seus reflexos na arte-educação oficial.

O trabalho se estrutura em quatro capítulos. O primeiro relaciona, por meio de uma autobiografia, os aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos, articulando minha experiência social e profissional com o ensino de arte. Num segundo momento, para ampliar e dar sentido às experiências e vivências pessoais, cotidianas há um diálogo com diferentes autores que tratam da teorização estética e social e de suas relações com o ensino de arte na pós-modernidade.

O segundo capítulo debate os termos moderno e pós-moderno, avançando para os conceitos de poder, cultura, multiculturalismo e educação à luz da sociologia e da

[10] A interação simbólica é uma abordagem baseada na asserção de que *a experiência humana é mediada pela interpretação.* Nem os objetos nem as pessoas, as situações ou os acontecimentos são dotados de significado próprio: antes, o significado lhes é atribuído (BOGDAN; BILKLEN, 1994*). A etnografia é a tentativa de descrever a cultura ou certos traços dela; nessa acepção, uma das definições de cultura abarca aquilo que as pessoas fazem, aquilo que sabem e ainda os objetos que elas manufaturam e usam.*

antropologia para haver um entendimento mais amplo. São enfatizados os pressupostos da modernidade à pós-modernidade, com enfoque na crise de paradigmas e suas relações com as culturas, os poderes e as identidades.

O terceiro capítulo faz um breve histórico da arte-educação contemporânea — de seu princípio aos marcos mais significativos —, detectando as políticas públicas nas diferentes fases do capitalismo, desde a institucionalização do ensino de arte até a atualidade, para sustentar a identificação dos avanços e das limitações das políticas públicas em arte-educação, a princípio em âmbito federal, depois em âmbito local. A questão central desse capítulo é a modernização do Estado e seus reflexos no ensino de arte e as tendências na educação municipal de Uberlândia.

O quarto capítulo enfoca a discussão sobre como as políticas públicas se materializam nos espaços institucionais de formação continuada de professores ou de formação de poderes/saberes a partir dos anos de 1990 em Uberlândia, considerando que a teia das relações interinstitucionais definem os avanços e as limitações relativos às formas de multiculturalismo geradas, que se constroem com base nos conceitos de arte, educação e cultura.

As considerações finais fazem uma síntese reflexiva do conjunto do trabalho. Enfatizo aqui que os conceitos com que lido neste estudo são complexos e que os aspectos contraditórios do mundo contemporâneo se multiplicam, formando uma rede de outros caminhos a serem desvendados. Assim, considero que, em certa medida — ainda que necessária —, a abrangência do tema abordado limita este estudo, o que me leva a questionar, como pesquisadora em processo de formação, o modo como devo me portar ante os sentimentos de complexidade ou transição entre a história, a epistemologia (pensamento e conhecimento) e a pedagogia moderna e pós-moderna. Marques (2003, p. 149–49) sintetiza esse dilema da pesquisa e do pesquisador:

> [...] o trabalho de pesquisa reflete um dilema epistemológico pós-moderno, evidenciado pela tensão entre o método analítico e a complexidade, isto é, o dilema presente na análise racional (uma exigência moderna) de uma realidade complexa (uma condição pós-moderna). Por si mesma tal constatação justifica, em parte, os limites da pesquisa e as dificuldades com que se depara o pesquisador [...] o que é a pesquisa senão o percurso de investigação movido por dúvidas e perplexidades que nos impulsionam as buscas instigantes rumo a uma finalização que é, ao mesmo tempo, o início de novas aberturas, do afloramento de outras perplexidades [...] é neste sentido que o conhecimento é um processo necessariamente incompleto porque vivemos, conhecemos e nos tornamos subjetividades que são sínteses em constante movimento de fazeres e elaborações infinitamente inclusas.

Dito isso, reconheço este trabalho como conjunto de formulações provisórias e aberto à crítica. Na visão positivista e tecnocêntrica — contrárias a formulações provisórias decorrentes de uma condição pós-moderna —, tal posição pode ser tomada como distanciamento da "verdade" científica. Contudo, essa posição traz um aumento de responsabilidade nada cômodo, porque busca convergir para o que a atualidade clama como saber científico: distanciamento das metanarrativas e aproximação de narrativas ainda em construção.

# Capítulo 1

## EDUCAÇÃO PELA ARTE:
## ARQUIVOS PESSOAIS COMO FONTE E OBJETO DE PESQUISA

*Escrever não é vaidade. Ao contrário. É aceitar que lhe grifem erros, riam de suas idéias e calem, quase sempre, quando imaginam que você está certo. A palavra posta no papel não mais lhe pertence e o contexto em que se insere, muitas vezes, é diferente do que você queria e o leitor imaginava. Saiu e pronto. Não sou muito de revisar o que escrevo. Se fizer isso, acabo alterando o sentido, mascarando ou destruindo o que brotou da imaginação, vivência, circunstância, momento e ambiente.*
— JOÃO SOARES NETO, 2007.

Neste capítulo, o exercício de escrever esta autobiografia expressa uma atitude emancipatória, pois me permitiu refletir sobre sentimentos desconstruídos, dos superficiais aos viscerais. A emancipação é a possibilidade de dar nome aos meus sentimentos, sobretudo aqueles gerados na desconstrução das estruturas de sentimentos mutantes como sujeitos da pós-modernidade. Esse processo desencadeou um acerto de contas com as emoções e o próprio passado. Ao racionalizá-las, passei a nomeá-las e, então, pude comunicá-las e reconstruí-las. Num primeiro momento, procuro relacionar aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos que se articulam nos espaços estruturais de produção de poder. Num segundo momento, para ampliar e dar sentido a minhas experiências e vivências pessoais e cotidianas, dialogo com autores que tratam da teorização estética e social e de suas relações com o ensino de arte na pós-modernidade.

### 1.1 Experiência social e profissional e o ensino de arte na modernidade

Eu descendo de imigrantes italianos: meus avós paternos vieram, no início do século XX, de Caloveto, subdistrito de Cropalati, zona rural da Calábria, sul da Itália; ela aos 15 anos de idade, ele aos 17, para trabalharem na lavoura de café no interior de São

Paulo. Depois migraram para a capital, onde talvez tenham contribuído para a implantação das leis trabalhistas no país e do voto feminino na era Vargas. Enfrentaram preconceitos esses "carcamanos" ou "colineiros", como eram chamados, mesmo dentro da colônia italiana, pelos imigrantes refinados, que vieram do norte da Itália.

Família de formação católica devota de Santa Luzia, gerou filhos que se aplicaram em ofícios. Uma das filhas se enveredou pela prática da umbanda — incorporava a entidade "Vovó Alexandrina". O 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 de família paulistana tradicional quatrocentona (falida financeiramente mas não moralmente) casada com o filho da dona Fiota, que, mãe aos 15 anos de idade, criou os filhos com uma fabriqueta de cigarro de palha artesanal e barrigueira de cavalo de sua propriedade no fundo do quintal de uma singela casinha numa cidade, também, no interior paulista, onde empregava as "pica fumo", como eram chamadas as mulheres responsáveis pela confecção dos cigarrinhos. O filho da dona Fiota, homenzinho baixinho de nome José Valente, foi respeitado por ter sido excelente professor, pela honestidade e pela boa convivência. Os músicos da cidade se encontravam em sua casa para os saraus, eventos em que as duas filhas, professoras e pianistas, eram participantes de importância. Uma delas — minha mãe, hoje com 89 anos de idade — 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. Iniciou a carreira chegando até as escolas a cavalo e lecionando em escolinhas rurais. 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.

Em 1963, timidamente, sem deixar rastro, nossa família parte à capital, vinda do interior. Após um exame de admissão disputado em 1964, aos 11 anos de idade e com um gosto nato e não adquirido pelo ato de desenhar, passei a estudar na Escola Estadual Prof. Caetano de Campos, na praça da República, tradicionalíssima, conceituadíssima, marco na minha vida estudantil: ali sofri nesse mesmo ano, na quinta série, um processo camuflado de expulsão. Fui gentilmente convidada a me retirar da escola pela indisciplina gerada pela inadaptação.

Numa espécie de ironia, ao sair desse cenário, 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 que se

expressavam nos diferentes comportamentos das pessoas comuns que compunham a população do bairro Vila Buarque e de outros bairros ao redor.[11] Próximo ao coração ou centro de São Paulo, na convivência com migrantes e imigrantes, deparei-me com diferentes identidades e situações que refletiam o surgimento de movimentos sociais de caráter político e cultural.

As décadas de 1960 e 1970 foram revolucionárias e marcantes para minha geração. O mundo passando por transformações intensas, ao mesmo tempo em que se transformavam os corpos dos que adolesciam. O sangue da primeira menstruação das meninas 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, de modo que estavam em conflito o país e eu. Em 15 de abril de 1964, é anunciado o Ato Institucional n. 5, o AI-5: decreto que põe o primeiro general Humberto de Alencar Castelo Branco na presidência do Brasil e inaugura o regime ditatorial, que se estenderia até 1985.

Em 1966, o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) previa a "colaboração" dos técnicos americanos na reformulação do ensino brasileiro. A partir de então, o estudante deveria apenas ser mão-de-obra qualificada para as multinacionais aqui instaladas. Noutros termos, escola era para formar os pejorativamente chamados de "apertadores de parafuso". Duarte (1981, p. 118) afirma que a essa concepção de educação subjazia a ideologia desenvolvimentista, visando o "[...] aperfeiçoamento do sistema industrial capitalista. Nesta concepção, os países periféricos, e, portanto dependentes, estão atrasados porque são carentes de tecnologia e não porque são dependentes". Ainda no dizer desse autor,

> Nosso modelo educacional voltou-se exclusivamente à transmissão de sentidos já prontos e acabados [...] e à inculcação de determinados valores desenvolvimentistas e modernizantes, sem considerar as origens sócio-econômicas e o universo existencial, dos educandos. Trata-se de transmitir fórmulas e conceitos específicos, sem despertar o educando para o sentido de sua vida num ambiente histórico-cultural [...] de nivelar as diferenças individuais e sociais, através de sentidos considerados objetivos e universais. O que acaba por fazer com que os indivíduos provenientes de diferentes classes sociais vejam sua ótica a partir da ótica dominante, relegando seus valores e aspirando àqueles que lhe são distantes e inacessíveis [...] acaba por fazer com que as culturas regionais sejam desprezadas em função do "moderno", que os centros econômicos veiculam. Semelhante processo termina então por inibir e cercear a criação por parte dos educandos, já que sua situação concreta não interessa ao sistema, e os significados válidos são aqueles propostos verticalmente pelo professor. (DUARTE, 1981, p. 119).

[11] Bexiga, Higienópolis, Consolação, Santa Cecília, Paulista, Liberdade, República e Bela Vista.

Nossa família morava na rua Maria Antônia, onde ficava a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP)[12] e a Universidade Mackenzie, local de burburinho intelectual e político. Da janela do 14º andar, eu observava a paisagem urbana — e desenhava; via, sobretudo, as avenidas da Consolação e Paulista; presenciei mudanças nessa paisagem: da substituição dos bondes por ônibus urbanos, passando pelo alargamento da Consolação, pela derrubada dos palacetes das famílias tradicionais paulistanas e de imigrantes bem-sucedidos, até a construção dos grandes e modernos edifícios: os palácios de vidro da Paulista, que se tornou o coração financeiro do modelo econômico neoliberal implantado no país com a chegada das grandes multinacionais.

Contraposta a essa paisagem urbana, outra realidade podia ser visualizada da frente do meu edifício: um misto de manifestações culturais, intelectuais, políticas e sexuais, que se apresentavam descaradamente na chamada boca-do-lixo. Assim, após sair da Escola Estadual Professor Caetano de Campos, ter perdido o contato com o ensino institucionalizado e encontrar 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. Eram *office-boys*, filhos de prostitutas, de professoras e de comerciárias; nordestinos, negros, chineses, japoneses, coreanos, italianos, baixinhos, 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 de outras instituições ou se, simplesmente, se deixavam embalar aos gemidos anticonsumistas de Janis Joplin — "Oh Lord, won't you buy me a Mercedes Benz... Oh Lord, won't you buy me a color TV..."[13] — ou pela expressão máxima e antiguerra 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.

---

[12] A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP esteve sediada na rua Maria Antônia de 1949 a 1968. Invadida e destruída em outubro de 1968, foi palco de uma importante batalha pró-democracia; depois foi transferida para o campus da Cidade Universitária, e seus prédios foram destinados a outro uso pelo governo estadual. Em 1985, o edifício foi tombado por sua importância histórica. Em 1993, foi reaberto como Centro Universitário Maria Antônia, cujo fim era criar um centro de discussão e novas experiências no campo da cultura, da arte e dos direitos humanos; hoje, além de cumprir essa finalidade, abriga o Museu da Repressão e a Associação dos Amigos da Maria Antônia.

[13] Versos da música "Mercedez Benz", cuja letra foi escrita por Janis Joplin, Michael McClure e Bob Neuwirth (1971); foi gravada por Janis Joplin.

A rotina dos jovens do centro da cidade diferia da dos jovens dos bairros circunvizinhos e periféricos. Outro tipo de ensino se desenhava nessas vidas, com muito mais força. Se nos bairros as conversas *rolavam* sobre bailinhos psicodélicos nas garagens sob a proteção ou vigília de suas respectivas famílias, no centro a própria concepção arquitetônica dos edifícios não incluía áreas de lazer nem garagens. Era comum entre esses jovens ficar em ruas e praças, lanchonetes e botecos, bibliotecas ou no meio do quebra-pau entre os estudantes e os militares. O psicodelismo se misturava com uma realidade em que, juntas, as minorias eram maioria e a rua era uma extensão dos nossos lares. Assim, meu irmão mais novo foi um grande parceiro e aprendiz desse organismo vivo que é a mestra cidade.

Esse tipo de planejamento urbano — ou a falta dele — remete às análises de Harvey (2005, p. 19) sobre a tese de Jonathan Raban em *Soft city*, relato da vida de Londres no início dos anos de 1970.

> [...] [Raban,] ao se opor à tese de que a cidade estava sendo vitimada por um sistema racionalizado e automatizado de produção e consumo de massa de bens materiais, encontrada na maioria dos escritos sobre a cidade urbana nos anos 60, nos apresentou a idéia de que na prática se tratava da produção de *signos e imagens*.[14] Este relato pressagiou um novo tipo de discurso que viria identificar termos como gentrificação — surgimento de uma camada social média, e *yuppie* — jovens profissionais urbanos como descrições da vida urbana. Ao sugerir que "[...] há mais coisas envolvidas do que a última moda intelectual importada de Paris ou do que a mais nova reviravolta do mercado da arte em Nova Iorque", Raban nos aponta para o conceito de "pós-moderno".

Tal planejamento urbano — ou sua falta — remete, também, a Foucault (1979), que reconhece um aparato disciplinador na concepção arquitetônica e semelhanças arquitetônicas entre instituições como hospitais, prisões e escolas. A meu ver, o resultado da soma entre a concepção arquitetônica das instituições e das edificações residenciais e a maneira como estas são distribuídas no espaço urbano define os comportamentos e as relações pessoais cotidianas.

Muitos estudantes do interior se instalavam em bandos nas pequenas quitinetes do centro, formando repúblicas. Em especial as compostas por quem optava pelas ciências humanas eram muito visadas pelos *milicos*. O ensino informal se dava nessas repúblicas, no bar Sem Nome, no bar Redondo, no Teatro de Arena, na sessão maldita da meia-noite

[14] Segundo Barbosa (1998a), o mundo cotidiano cada vez mais é dominado pela imagem. Segundo ela, uma pesquisa na França mostra que 82% da aprendizagem informal ocorre com base na imagem e 55% dessa aprendizagem é feita inconscientemente.

no Cine Bijou, na praça Roosevelt, no Café do Bexiga ou nos acampamentos nas praias do litoral paulista. Nessas circunstâncias, acirrado foi o contato com os que se tornaram meus amigos e minhas amigas — estudantes da área de ciências humanas da USP; a influência deles, por volta de 1968, quando eu tinha 15 anos de idade, interveio no meu pensamento. Precocemente, dediquei-me à leitura (de livros importantes à época e jornais como *Pasquim* e *Versus*), a filmes comerciais mais polêmicos e filmes de arte, a peças teatrais e a apresentações musicais gratuitas de grandes nomes da música nacional e internacional.

Ao meu gosto musical formado na infância, no espaço-tempo doméstico, em que imperavam clássicos, tangos e música caipira, foram acrescidas influências da música popular brasileira (MPB) oriunda dos grandes festivais, sobretudo as canções de protesto de teor marxista; da tropicália e sua antropofagia musical — cuja influência se faria notar depois no movimento recifense Mangue Bit, nos 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 ecléticas com o festival de Woodstock. A meu ver, houve uma abertura a novas idéias manifestadas musicalmente que me propiciou entender a música com mais amplitude.

Também por volta de 1968 arrumei o primeiro emprego, no escritório do arquiteto e artista plástico Valdemar Cordeiro,[15] mediante um anúncio no jornal *O Estado de S. Paulo*. Embora tenha ficado pouco tempo nesse emprego, foi ele o marco inicial da primeira profissão. Eu era uma aprendiz de desenhista na área de arquitetura que exercia, também, a função de "office-girl": cruzava a cidade com pequenos pacotes e correspondências. Desde então a prancheta de desenho passou a me acompanhar por muito tempo nos escritórios de arquitetura da prefeitura de São Paulo e de grandes multinacionais — depois, como universitária na cidade de Uberlândia, é dela que tirava meu sustento.

Gostaria de abrir um parêntese para, com base em Barbosa (1978), analisar a forma com que o desenho como técnica e arte foi tensionado em minha mente. Como técnica, pelas influências recebidas da disciplina Educação Artística coerentes com as articulações

[15] Valdemar Cordeiro (1925–73) — artista visual, *designer*, paisagista, crítico de arte e um dos precursores da arte concreta no Brasil; em 1952, organizou o grupo Ruptura, expondo trabalhos no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP). Na década de 1960, desenvolveu intensa atividade artística, tentando, em sua fase pop-creta, fundir a *pop art* com o concretismo. Dirigiu a primeira pesquisa em computador em nosso país, em 1968, à frente de uma equipe de matemáticos, físicos, artistas e engenheiros, usando meios eletrônicos para a programação de arte. Foi professor da Universidade Estadual de Campinas (MUSEUS BRASILEIROS, 1982).

das concepções liberais e positivistas do início do século XIX, que adentraram o século XX — ambas focadas unicamente no desenho e desenvolvimento do raciocínio; o desenho era materializado sob a forma de desenho técnico e geométrico ou desenho de observação do natural compatível com a idéia da reprodução do visível, mas se aproximando de padrões gráficos tidos como belos ou estéticos trazidos pelos artistas neoclássicos que compuseram a Missão Francesa para o ensino de arte a mando de dom João VI. Como arte, uma tentativa autodidata focada na expressão ou em releituras intuitivas[16] de imagens diversas. As influências modernistas[17] de 1922, relativas aos modelos estéticos e aos métodos de ensino que influenciaram e influenciam o ensino de arte espelhado na *livre expressão* só se apresentaram ao meu aprendizado na primeira fase do curso de graduação em Educação Artística, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1980.

De volta à década de 1960, as aulas de Moral e Cívica, os questionários de História — para decorar primeiro e responder depois, enfatizando a memorização, e não o entendimento — e as aulas de Desenho Técnico e Geométrico (insuportáveis na Escola Estadual Caetano de Campos) agora na Escola Estadual Professora Marina Cintra se tornaram definitivamente incompatíveis com a realidade. Os professores das várias disciplinas dessas duas escolas, pelo menos aqueles com quem tive contato, eram apegados a práticas de ensino na ótica positivista, então bem-vinda. Decerto haveria de ter outros com propósitos mais abertos a uma educação voltada à crítica, mas que no contexto ditatorial não ousavam, receosos da repressão. Assim, essas escolas se vinculavam ao ensino descontextualizado.

Entre 1967 e 1968, trabalhadores e estudantes se rebelaram no mundo inteiro. Nos muros de Paris anunciava-se o novo mundo: "É proibido proibir". Por aqui, a música de Caetano Veloso se manifestava: "Derrubaram as estantes/ As estátuas/ As vidraças/ Louças [...] Eu digo sim/ Eu digo não ao não/ Eu digo é proibido proibir".[18] Ao longo de 1968, o

---

[16] O conceito adotado aqui é construído por Ostrower (1989, p. 59): o intuitivo não se confunde com o instintivo "[...] vindo a se constituir como um dos mais importantes modos cognitivos do homem. Ao contrário de instinto permite-lhe 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. Com isso se distingue o ato intuitivo do instintivo. A intuição esta na base dos processos de criação".

[17] Conforme Efland (1998, p. 2), "[...] o modernismo como revolução cultural inclui mais do que as artes e a literatura. Tem sido descrito como um desenvolvimento do pensamento da cultura ocidental que abrange o liberalismo científico, tecnológico, industrial, econômico, individual e político como aspectos interativos. Estes são aspectos do modernismo cultural e estabelecem a base para a estética modernista. A estética modernista, no entanto é um conceito menos abrangente e se refere a desenvolvimentos estéticos das artes nos fins do século dezenove e início do século vinte".

[18] Versos da música "É proibido proibir", do compositor de Caetano Veloso.

movimento tropicalista[19] revolucionaria a música popular brasileira, contrariando alguns dos modernistas marxistas mais radicais que abominavam as guitarras e o rock pela associação que faziam destes com o imperialismo dos Estados Unidos (EUA).

Na América Latina, explodiam as guerrilhas "libertadoras"; no Brasil, a luta era contra a ditadura militar e o capitalismo, que se mostrava a cada dia mais fortalecido, já apontando para o neoliberalismo e a transnacionalização do capital. O movimento estudantil atraía cada vez mais participantes às passeatas: de operários a jovens da classe média, donas-de-casa, artistas, profissionais liberais e pessoas como eu, que adolesciam nesse burburinho — entre cassetetes, gases lacrimogêneo e caminhões brucutu de um lado; pedras, bolas de gude e coquetéis molotov de outro. A esquerda crescia, e a direita reagia com violência. A organização terrorista Comando de Caça aos Comunistas (CCC) e a Tradição, Família e Propriedade (TFP), com sedes próximas, surgem para fortalecer a extrema direita. Da janela do 14º andar do apartamento onde morávamos, eu e minha família víamos, da Universidade Mackenzie, onde nasceu o CCC, seus adeptos agredirem estudantes da USP. Esse ponto estratégico ajudou a imprensa no registro das imagens dessa batalha: fotografias dos carabineiros, membros de uma corporação da Polícia Civil aliada ao CCC que, dos telhados dos prédios do Mackenzie, atiravam nos estudantes do curso de Filosofia. Vimos o fogo se alastrando da cortina de tecido branco para os livros da biblioteca da faculdade de Filosofia, cena inesquecível e simbólica.

O debate entre modernistas liberais e modernistas marxistas crescia. Ali mesmo, no meio da rua, podia-se aprender o que a escola não ensinava, ou seja, entender por que, quando descíamos do 14º andar para comprarmos pão na padaria do "Portuga", era preciso se esquivar da cavalaria e pular barricadas. Nessa hora, também se podia tomar alguns posicionamentos políticos, tais como jogar bolinhas de gude para desequilibrar os cavalos, dividir o leite com os estudantes da Filosofia como antídoto contras bombas de efeito moral ou juntar garrafas de refrigerantes e levar para os resistentes e admiráveis estudantes da Filosofia fazerem coquetéis *molotov*. Nesses pequenos atos se delineavam um

[19] Segundo Wisnik (2007), o movimento tropicalista foi uma intervenção na cena cultural brasileira entre 1967 e 1968, tendo por base a música popular e feita por um grupo de músicos baianos formado por Caetano Veloso, Gilberto Gil e Tom Zé, pelos letristas Torquato Neto e Capinam, pela cantora Gal Costa e por arranjadores paulistas vindos da música de vanguarda, tais como Rogério Duprat e Damiano Cozzella. Contrapondo-se à defesa das "raízes" populares tidas como pura e genuinamente brasileiras, o movimento tropicalista pratica uma "devoração" dos elementos da cultura internacional de nível "alto" e "baixo" como forma de marcar a transnacionalização da cultura e sua apropriação crítica em contexto brasileiro, no qual convivem disparatada e explosivamente traços arcaicos e modernos, cosmopolitas e periféricos, atraso e vanguarda, artesanato e indústria. O corte feito pelo movimento marca a música e o debate cultural até hoje.

posicionamento frente à vida. Os liberais no "Eu te amo meu Brasil", os marxistas "caminhando e cantando e seguindo a canção" e outros preferindo "ser uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo".[20] Assim, no espaço do embate entre os modernistas liberais e os modernistas marxistas, surge o pensamento pós-moderno e, com ele, a idéia de fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou "totalizantes".

Mesmo que não entendêssemos muito, líamos *A metamorfose* e *O processo*, de Kafka, *Escuta Zé Ninguém*, de Wilhelm Reich, e *1984*, de George Orwell, entrando na década de 1970, quando amadurecem os novos movimentos sociais contraculturais e antimodernistas dos anos de 1960 e surge outra relação entre subjetividade e cidadania (SANTOS, 2005B). Essa década é responsável pelo perfil do capitalismo atual, denominado de desorganizado[21] por alguns teóricos, ou de neoliberal por outros. Dada a transição paradigmática que ocorre desde então,

> [...] a subjetividade emergente compraz-se em viver em fronteira que surge como uma forma privilegiada de sociabilidade em que todos nós, simbolicamente e em certa medida migrantes indocumentados, somos deslocados ou refugiados em busca de asilo. (SANTOS, 2005B, p. 347).

Santos (2005B) diz que, 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 o "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. (SANTOS, 2005B, p. 347–53).

---

[20] Trechos das composições "Eu te amo meu Brasil" (Don; Ravel, 1970); "Pra não dizer que não falei de flores" de Geraldo Vandré (1968) e "Metamorfose ambulante", de Raul Seixas (1973).

[21] Alguns teóricos consideram que o capitalismo desorganizado se instalou nos países centrais e que os países periféricos convivem ainda com o capitalismo organizado. No período pós-década de 1960, floresceram os novos movimentos sociais (NMS) no Brasil; conforme Santos (2005A), dado o caráter *semiperiférico* da sociedade brasileira, combinam-se nela movimentos semelhantes aos que são típicos dos países centrais, com movimentos próprios orientados para a reivindicação da democracia e das necessidades básicas.

A cidadania, por sua vez, ao se consistir em direitos e deveres, pode enriquecer ou não a subjetividade. Se for aquela em que seu significado,

> [...] corroborado pelas categorias pós-modernas, comportar uma riqueza de possibilidades representando, ao mesmo tempo: um objetivo político, um processo histórico, um recurso analítico ou teórico filosófico e epistemológico, pode abrir novos horizontes de auto-realização a subjetividade. (MARQUES, 2004B, p. 26).

Por outro lado,

> Ao fazê-lo por via de direitos e deveres gerais e abstratos que reduzem a individualidade ao que nela é universal, transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas públicas e privadas, receptáculos passivos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho, de estratégias de consumo, enquanto consumidores, e de estratégias de dominação, enquanto cidadãos da democracia de massas. A igualdade da cidadania colide, assim, com a diferença da subjetividade, tanto mais que no marco da regulação liberal essa igualdade é profundamente seletiva e deixa intocadas diferenças, sobretudo a da propriedade, mas também as de raça e do sexo que mais tarde vão ser objetos centrais de lutas igualitárias. (SANTOS, 2005A, p. 240).

É contra esse tipo de cidadania, fruto da modernidade, que as lutas igualitárias se contrapõem, implicando uma nova relação entre subjetividade e cidadania e se caracterizando, em parte, na "[...] revolta da subjetividade contra a cidadania, da subjetividade pessoal e solidária contra a cidadania atomizante e estatizante" (SANTOS, 2005A, p. 248). Trata-se aí "[...] duma tensão radical que só é susceptível de superação no caso de a relação entre subjetividade e a cidadania ocorrer no marco da emancipação e não, como até aqui, no marco da regulação" (SANTOS, 2005A, p. 240). Em suma, mesmo com a ditadura e a perseguição que as pessoas sofriam, em vista de ajuntamentos suspeitos e de não poderem andar tranqüilamente em grupos, nada impediu a comunicação e o aprendizado entre nós, asilados e não-exilados, na fronteira que inclui os estranhos como seus membros. Contudo, em dado momento houve uma ruptura de alguns com esse convívio. Muitos estudantes — aqueles amigos e amigas da geração frente à minha — juntaram dinheiro e embarcaram do porto de Santos rumo à França, que se mostrava receptiva aos brasileiros fugindo da ditadura. Por lá, alguns refizeram suas vidas, outros se perderam no turbilhão de mudanças...

Em síntese, considero que a raiz de meu aprendizado foi morna e formal até a quinta série — com tendência mais à regulação com foco numa cidadania que promove um sujeito como receptáculo passivo — e informal e eletrizante até o segundo grau — com

tendência à emancipação, quando me identifiquei com a educação de fronteira encontrada no espaço-tempo da comunidade num momento de profundas mudanças na sociedade envolvente. Nesses termos, retomo o ensino formalizado, com meu ingresso na graduação em Artes Plásticas da UFU, em duas fases: a primeira (licenciatura curta em Educação Artística) começou em 1980 e terminou em 1982 após essa "pseudolicenciatura", a tentativa de exercer a profissão não foi uma experiência boa: o ensino de arte não era reconhecido na Escola Estadual Padre Lafaiete, no município de Araguari (MG), onde atuei; as aulas de Educação Artística eram ministradas numa carga horária mínima — uma hora-aula por semana, nas quartas e oitavas séries —, e o professor tinha de se submeter a tarefas como enfeitar paredes e murais. Na graduação, fomos incentivados a adotar o *laissez-faire* e a polivalência, e mesmo que eu tentasse sistematizar o ensino de arte nessa escola, não havia condições favoráveis para tal, pois a arte não era reconhecida como conhecimento, portanto não era digna de respeito por quem se julgava representante do saber científico. Eis por que abandonei a sala de aula na referida escola e permaneci na profissão de desenhista de arquitetura, que já exercia antes.

Retornei à sala de aula em 1991. Mediante concurso público, passei a ministrar aulas na Escola Municipal Olhos D'água, zona rural de Uberlândia. Esse fato foi marcante na minha vida acadêmica, profissional e pessoal, pois, já com uma identidade cultural híbrida, proveniente de um grande centro urbano, passei a ter contato com os códigos culturais dessa comunidade rural. Estabeleceu-se aí uma relação de simbiose. Frente a essa nova realidade, ministrando aulas da pré-escola à oitava série, inclusive para jovens e adultos no curso noturno, inseri nas práticas de ensino não só os códigos da arte erudita, que a visão da academia nos orientava como referência para o ensino das artes visuais, mas também aqueles que refletiam a cultura da comunidade local. Assim, em quatro anos, desenvolvi nessa escola projetos de ensino multi e intercultural, propondo uma conexão da arte com a cultura antes mesmo de ter um conhecimento aprofundado das teorias que sustentam essa forma de ensinar arte — tida por alguns teóricos como inserida nas idéias da pós-modernidade.

De início, eu não tinha consciência da importância da dimensão frente a essa postura profissional nem uma crítica formulada acerca disso. Tal consciência surge influenciada pela atuação da então coordenadora da área de arte-educação da prefeitura de Uberlândia, professora Cesária Alice Macedo, 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 de Arte. Assim, além de termos acesso a publicações sobre cultura, arte e arte-educação mais recentes e respeitadas, éramos incentivadas a escrever relatórios sobre nossa prática em sala de aula — portanto, a refletirmos sobre elas e a trocarmos essas experiências com o grupo de professoras que se reunia regularmente no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), que até eram remuneradas para esse fim. Nesses encontros, dedicávamo-nos a reflexões epistemológicas, pedagógicas e sobre as políticas públicas que envolviam nossa prática. Esse é um dos aspectos do pioneirismo do Projeto de Arte-educação naquela época.

É importante afirmar que esse projeto foi implantado no município de Uberlândia antes mesmo de ser votada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)[22] e, a meu ver, foi o primeiro responsável por um grupo de arte-educadores organizado que refletiu sobre práticas e políticas simultaneamente. Por isso, tenho esse grupo como a matriz do que surgiu a seguir: a Associação dos Estudantes e Profissionais do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (AEPA–ΔMAP), o grupo atual de arte-educadores do município de Uberlândia, freqüentadores ou não do CEMEPE, e o Núcleo de Pesquisa em Educação e Arte (NUPEA).[23]

Meu retorno à universidade para concluir a licenciatura plena em Artes Plásticas se deu em 1993, sobretudo pelo incentivo da coordenação inicial do grupo de arte-educadores do CEMEPE. Nessa ocasião, quando eu já exercia a prática de ensino em sala de aula como profissional, passei a atuar, também, como estagiária/estudante. Assim, dedicava-me à reflexão sobre as novas teorias do ensino de arte que o curso de graduação e a coordenação de área da prefeitura nos ofereciam; e assim pude estabelecer uma relação entre essas teorias, a prática em sala de aula e o mundo do trabalho e suas implicações.

---

[22] O projeto de arte-educação foi implantado em 1990; a nova LDBEN foi votada em 1996.

[23] 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 (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 mestre Elsieni Coelho da Silva, docente da área de ensino da arte do Departamento de Artes Plásticas (DEART) da UFU e ex-professora de arte-educação da prefeitura de Uberlândia, o NUPEA é formado por professores e alunos desse departamento e 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 atualmente à UFU iniciaram sua carreira na prefeitura de Uberlândia como professores de arte-educação, portanto receberem influências do que estou considerando como *grupo matriz*.

Além da professora Cesária Alice, duas grandes incentivadoras nessa nova etapa da minha formação foram as professoras Maria Lúcia Batezart Duarte e Lucimar Bello — esta presente, também, na primeira etapa. Os trabalhos exigidos em várias disciplinas, tanto na linha da Prática de Ensino como das poéticas e da Metodologia de Pesquisa, foram feitos com a incorporação de ações que eu vivenciava na escola e na comunidade de Olhos D'água. Nas reuniões com o grupo de professores da prefeitura e no curso de graduação, o discurso sobre a prática de ensino de arte que deveríamos adotar nas escolas e as metodologias que regiam tais práticas já era outro, influenciado por uma nova maneira de se ensinar arte denominada, à época, de Metodologia Triangular, porque sua abordagem se sustentava sobre três vertentes: a leitura da obra de arte (o ver), o fazer artístico (o fazer) e a informação histórica (o contextualizar). Conhecida hoje como Proposta Triangular, essa abordagem abriu as portas para as imagens na sala de aula, que desde então passaram a ter um papel fundamental nas práticas do ensino de arte, porque através delas se chega à análise estética e histórica contextualizada. Assim, o ensino de arte gradativamente tem sido encarado como conhecimento.

Em minha graduação, 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. As imagens eram adotadas como exemplos, mas seus diferentes aspectos não eram analisados. Desconsiderava-se, também, o contexto cultural dos alunos, vindos de grandes e pequenos centros urbanos, além dos que provinham da zona rural. Por serem de estados diferentes, em especial Minas Gerais, Goiás e São Paulo, carregavam em suas existências similaridades e diferenças no que se refere às identidades culturais; portanto apresentavam uma diversidade de códigos culturais que, com o tempo, passaram a ser sufocados por códigos alienígenas provenientes de um olhar eurocêntrico frente à concepção do que venha ou não a ser eleito como códigos importantes de criação em arte.

Recordo-me que, na primeira fase da licenciatura, predominava a visão modernista com ênfase na expressão e, na segunda, a visão modernista com ênfase na abstração. Sobretudo na segunda fase, 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. Nessa ocasião havia uma não-sintonia entre o discurso teórico da licenciatura — que apontava, mesmo timidamente,

o ensino de arte pós-moderno influenciado pela então Metodologia Triangular (atual Proposta Triangular), a qual vê a arte como algo além de movimentos como expressionismo e abstracionismo, sobretudo como cultura — e a prática das oficinas com as diversas técnicas oferecidas no curso de graduação em Artes Plásticas. Assim, se — como creio — essa falta de sintonia seja um dos fatores para que, nas práticas de ensino de arte transportadas da universidade para o ensino fundamental, o professor, mesmo que teoricamente, se situe minimamente[24] na pós-modernidade, em sua prática ainda ocorre um descompasso, pois as imagens e o discurso adotados em sala de aula não representam a pluralidade cultural proposta no ensino de arte pós-moderno. De certa forma, essa postura ecoa o modelo que era adotado na universidade.

Outro fato merece reflexão. O professor de Arte do ensino básico abandona, no decorrer de sua profissionalização, a produção pessoal em arte, mesmo que na maioria das vezes tenha sido esse último o desejo que o levou a fazer o curso. Há dois aspectos visíveis para esse fato: a perda do desejo de criar frente ao não-reconhecimento dos códigos culturais de sua cultura de origem e a forma desumana imposta num regime de trabalho alienado,[25] quando se deparam com o mercado de trabalho. Também cabe observar que a maioria — e não a totalidade dos casos — dos artistas que se mantêm no circuito da arte da cidade de Uberlândia tem vínculo empregatício seguro com a UFU, portanto não dependem de sua produção artística para sobreviver. Nesse sentido há pouca renovação, pois os artistas iniciantes começam a expor assim que se formam, mas inevitavelmente, após certo tempo, param de produzir por causa de um distanciamento obrigatório em busca da sobrevivência. Esse fato é observável, em especial, entre aqueles vinculados à rede pública de ensino.

Como é natural em todo processo, na arte-educação do país houve avanços e limitações. Num primeiro momento, antes da adoção da Proposta Triangular, foram ocultadas as imagens em nome da *livre expressão* para que não influenciassem a criação do aluno, limitando assim o acesso a diferentes signos configuracionais. A esse propósito, Brent e Marjorie Wilson (1982) tratam da aquisição da imagem ou do "empréstimo" como signos a serem apropriados: quanto maior for o número de signos que a pessoa tiver

[24] Com base em Efland (2003), digo "minimamente", pois questões fundamentais que envolvem as relações de poder-saber na contemporaneidade não foram abordadas, e esse é um dos aspectos que situam o professor no ensino de arte na pós-modernidade.

[25] No meu caso, de um cargo passei, em 2000, a dois cargos de professora por razões salariais. Ao todo, cheguei a ministrar 36 aulas semanais, em 36 turmas distintas, de pré a oitava série, inclusive jovens e adultos, para uma média semanal de 1.180 alunos.

acesso, maior será seu arquivo de esquemas ou programas usados no ato criativo. Daí a importância — mas não a única — de se usarem imagens como referência na prática docente.

Em um segundo momento, mesmo que na universidade e no CEMEPE as orientações fossem cuidadosas a esse respeito, em particular após 1995, adotou-se a Proposta Triangular de forma equivocada, e as imagens foram empregadas em alguns casos como *livre opressão* para os códigos culturais locais, as formas básicas ou os esquemas gráficos dos desenhos infantis. Para Duarte (2006, s. p.), "[...] é indispensável à criança a repetição de determinados esquemas para a compreensão e aquisição de representações dos objetos, e a oportunidade de desenhar o figurativo das ações humanas, pois é esse tipo de desenho que ela gosta de fazer".

Para essa autora, há uma diferença fundamental entre esquemas gráficos e estereotipia,[26] e, ao tentar "combater" a estereotipia, o professor poderá eliminar da criança as fases importantes para o desenvolvimento do grafismo e os códigos culturais locais, pois estes não compõem o mundo da "arte". Ainda segundo a autora, também pode criar outras formas de estereotipia, a exemplo das novas receitas usadas pelo professor através de imagens quase abstratas de artistas como referência ou mesmo os exercícios de completa abstração (DUARTE, 2006). Daí os perigos que as imagens representam quando adotadas de forma equivocada.

Nesse contexto, após 1995, as imagens visuais, em especial as reconhecidas pela academia como obras de arte — portanto, dentro dos padrões da modernidade e com uma forte carga erudita —, passaram a ser usadas em demasia pelos professores de Uberlândia como referência para que, ao serem "analisadas", desencadeassem processos criativos nos alunos em sala de aula. De fato, um número maior de signos configuracionais deve ter sido apropriado, mas só os da cultura dominante; de fato se promoveu um arquivamento maior de esquemas ou programas empregados no ato criativo pelos alunos, mas isso não quer dizer que houve avanço rumo ao multiculturalismo. Ao contrário, isso reforçou os códigos eruditos e, sobretudo, dos eruditos modernos.

Assim, o discurso relativo ao multiculturalismo debatido, mesmo que minimamente, na universidade se dilui na prática de ensino fundamental porque se desaprendeu, durante a

[26] Conforme Duarte (2006), os esquemas gráficos no desenho das crianças podem ser encontrados na representação da casa, do sol raiado, das montanhas etc. Os estereótipos são desenhos escolares que costumam compor os álbuns do magistério: o coelho da Páscoa, o Papai Noel, o índio, o estudante, o duque de Caxias, Tiradentes e outros.

formação institucionalizada, a não-convivência com nossos próprios códigos culturais no ato do fazer artístico — que foram gradativamente diluídos desde o ensino básico, através das práticas de ensino focadas na modernidade, promovendo uma espécie de desnudamento cultural.

Seja na graduação, seja na atividade profissional, essas experiências formativas incidem em questões epistemológicas, pois várias teorias conceituam a arte e problematizam o que deve ser considerado ou não como arte. Quanto ao que a academia tem como obras de arte, há uma literatura vasta difundida nas licenciaturas e, por conseqüência, transportadas para as salas de aula mediante práticas pedagógicas de outros níveis de ensino. Entretanto, ao se estender o olhar para além do espaço acadêmico, depara-se com realidades múltiplas e complexas que transcendem a moldura construída pela academia. Em tais realidades, há outro tipo de produção em arte que fica no anonimato: são as criações não consagradas pela academia que representam outras culturas que não a cultura dominante. Assim, os *tipos* de imagens que nós educadores de todos os graus de ensino adotamos como "modelos" e a *forma* como as analisamos passaram a refletir nossas posições perante o mundo contemporâneo.

Eis por que alguns autores salientam a necessidade de haver mudanças nos conceitos de arte veiculados no ensino institucionalizado. No dizer de Richter (1998, p. 54), o conceito que se tem da arte é aquele em que:

> [...] a arte erudita, ou importante, é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem européia, segundo os padrões da modernidade. Ficam usualmente excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena, etc.

A homogeneização cultural das práticas de ensino excludentes encontra resistência no debate sobre multiculturalismo, pedagogia e transformação social, que pode ser expresso — sim — por meio da análise de imagens nas aulas de arte.[27] Na minha prática como educadora, recordo-me da ação de meus próprios educadores e de quando, como

[27] Sobre a "arte e cultura populares", mesmo sendo poucas as publicações de pesquisas imagéticas na área, o professor pode encontrar essas referências na própria comunidade onde atua. Quanto à arte indígena, em locais onde não se tem contato direto com as diferentes culturas dos diferentes povos que a representa, pode-se recorrer a museus, sobretudo os que têm como prática promover ações educativas vinculadas à nova museologia, defensora da idéia de que os museus devem trabalhar para que os membros da comunidade se constituam como sujeitos culturais, em vez de serem simplesmente espaços-depósito do passado; preocuparem-se com a comunicação entre os bens sob sua guarda e a comunidade, ou seja, a forma como o patrimônio é teatralizado.

aluna, fui submetida a múltiplas formas de opressão cultural na minha formação acadêmica e na de tantos outros que habitavam um grande centro urbano formado por uma população composta de migrantes e imigrantes, com relações culturais conflituosas, portadores do que McLaren define como "culturas de fronteira"[28] — culturas em que, embora haja "[...] repetição de certas estruturas e códigos normativos, estes com freqüência 'colidem' com outros códigos e estruturas cujo *status* referencial é geralmente desconhecido ou parcialmente desconhecido" (McLAREN, 2000, p. 148). Essa constatação indica, por oposição ou superação, o que esse autor define como pedagogia crítica que "[...] não trabalha em direção ao final grandioso de uma história mundial ideologicamente compreendida, mas em vez disso, busca elucidar o indefinido e explorar outros modelos de sociabilidade e organizações sociais" (McLAREN, 2000, p. 988). Trata-se de uma pedagogia emancipatória que remete, também, à organização do trabalho e do currículo escolar.

Ainda é restrita a literatura que problematiza as ideologias subjacentes à teatralização das culturas nas escolas; ainda prevalece a educação multicultural conservadora herdada historicamente, que privilegia a cultura européia e norte-americana e negligencia a cultura brasileira. Esse processo pode contribuir para não nos reconhecermos nas práticas culturais de nossa comunidade. Como esta é uma fase de transição da modernidade à pós-modernidade, nossas culturas são influenciadas, inclusive na arte e em seu ensino, o que aponta na atualidade o surgimento de um ensino que abranja diversas identidades culturais, incluindo-se as que aparecem a todo instante frente à coalizão de códigos culturais gerados nas fronteiras culturais.

Minha proposta de análise, com enfoque nas políticas públicas na educação pela arte e pela cultura nessas situações que estão em curso, obriga-me a cumprir uma trajetória de aprofundamentos conceituais para ter sustentação. Sem estes não compreenderemos como os espaços institucionais de formação continuada de professores promovem avanços ou limitações no que se refere à diversidade cultural na educação por meio da arte. Assim, neste capítulo, aprofundo conceitos, buscando beber da fonte de outras áreas do saber. Mais que explicar os fatos interessa-me entendê-los.

[28] Nesse caso, os estudantes vivenciam, nessas relações culturais, uma experiência anticentradora e em mutação constante que faz surgir, entre os educadores, práticas pedagógicas opressoras que reforçam a noção de igualdade e ignoram as diferenças culturais que desafiam a homogeneização cultural (McLAREN, 2000).

## 1.2 Teoria estética e social e suas relações com o ensino pós-moderno de arte

Como o ensino de arte integra o mundo da arte, e esta compõe contextos culturais mais amplos, convém entender, em nível macro, seu papel nesses contextos. Wilson (2005, p. 38) afirma: "[...] embora a arte-educação seja apenas uma pequena parte do mundo da arte — e aos olhos de muitos, uma parte insignificante — ela é apesar disso formada e modelada pelo mundo da arte e reflete suas crenças". Esse ensino no Brasil foi, a princípio, formado e modelado pelo colonizador, por isso refletia seu mundo; depois, tal influência acompanhou uma "[...] modernização com expansão restrita ao mercado, democratização para minorias, renovação das idéias, mas com baixa eficácia nos processos sociais" (CANCLINI, 2000, p. 69). Por isso, nessa prática de crítica há muito a aprender com a teoria estética e a teoria social; os aprofundamentos de ambas inter-relacionadas são importantes para se compreender o ensino multicultural da arte.

Ao contrastarmos essas duas correntes de pensamento, compreenderemos com mais exatidão como a mudança político-econômica contribui para as práticas culturais e artísticas e, logo, para o ensino de arte. Nesse sentido e cientes de nossas dificuldades — visto que na formação do arte-educador a teoria estética tem se distanciado da teoria social —, tentaremos nos aproximar dessas duas correntes e inter-relacioná-las. Para haver mais entendimento dos mecanismos que influenciaram as transformações da modernidade nas suas dimensões paradigmáticas societais (diferentes formas de organização da sociedade) e epistemológicas (diferentes formas de organização do conhecimento), buscarei primeiramente uma abertura de consciência nos apontamentos de Santos (2005B, p. 15) ao afirmar que:

> A partir dos séculos XVI e XVII, a modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social. A partir de meados do século XIX, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, a tensão entre regulação e emancipação entrou num longo processo histórico de degradação caracterizado pela gradual e crescente transformação de energias emancipatórias em energias regulatórias. [...] Com o colapso da emancipação na regulação, o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final.

Sobre o projeto sociocultural da modernidade, esse autor oferece uma tese que dá visibilidade a essas transformações ao mostrar que o paradigma da modernidade se sustenta em dois pilares: o da regulação e o da emancipação — aquele é formado por três princípios (o do Estado, o do mercado e o da comunidade), este é formado por três lógicas

(a da racionalidade estético-expressiva, que inclui a arte e a literatura, a da moral prática da ética e do direito; e a da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica).

Os três princípios contidos no pilar da regulação se articulam entre si e entre as três lógicas do pilar da emancipação; também as três lógicas do pilar da emancipação articulam-se entre si e entre os três princípios do pilar da regulação. Nesses termos, o paradigma da modernidade propunha um desenvolvimento harmonioso e recíproco entre esses pilares, mas o que houve foi um desenvolvimento desequilibrado no interior deles e, por conseqüência, entre eles. Santos demonstra que

> Para entender o desenvolvimento desequilibrado e hipercienticizado do pilar da emancipação é necessário não esquecer o desenvolvimento concomitante, e igualmente desequilibrado, do pilar da regulação nos últimos dois séculos. Em vez de um desenvolvimento harmonioso dos três princípios da regulação — Estado, mercado e comunidade —, assistimos geralmente ao desenvolvimento excessivo do princípio de mercado em detrimento do princípio do Estado e do princípio da comunidade. (SANTOS, 2005B, p. 56).

À parte o multiculturalismo, a arte e a educação, esta pesquisa enfoca as articulações no interior de cada pilar, a articulação das lógicas entre si, a articulação dos princípios entre si e a articulação dos pilares da emancipação e da regulação, portanto das lógicas com os princípios. Das três lógicas situadas no pilar da emancipação, a que interessa mais aqui é a *lógica da racionalidade estético-expressiva*, "[...] porque é nela que se condensam as idéias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética" (SANTOS, 2005A, p. 77). Por sua vez, darei prioridade ao pilar da regulação, ao *princípio da comunidade*, que "[...] consiste na obrigação política entre membros da comunidade e associações, que articula-se privilegiadamente com a lógica da racionalidade estético expressiva" (SANTOS, 2005B, p. 50). Santos afirma:

> Relativamente ao pilar da emancipação, apesar de [...] tanto a racionalidade moral-prática como a estético-expressiva terem sido invadidas pela racionalidade cognitivo-instrumental e performativo-utilitária da ciência, a racionalidade estético-expressiva, em minha opinião, resistiu melhor à cooptação total. Houve vários fatores que contribuíram para isso. Em geral, a racionalidade estético-expressiva é, por "natureza", tão permeável e inacabada como a própria obra de arte e, por isso, não pode ser encerrada na prisão flexível do automatismo técnico-científico. [...] Em meu entender, o caráter inacabado da racionalidade estético expressiva reside nos conceitos de *prazer*, de *autoria* e de *artefactualidade discursiva*. (SANTOS, 2005B, p. 76).

Vou tentar conectar o desenvolvimento desses pilares enfatizando, sobretudo no pilar da regulação, o princípio da comunidade e, no pilar da emancipação, a lógica da

racionalidade estético-expressiva, que inclui a arte e a literatura, com as reflexões das transformações apontadas por Harvey (2005) sobre os movimentos culturais da modernidade e da pós-modernidade e as identidades culturais que se formaram nesses contextos. Minha análise relativa a esse último item se baseia nos aspectos apontados por Hall (2005) sobre o nascimento e a morte do sujeito moderno para conhecermos os processos da matriz cultural do colonizador e, assim, compreender com mais precisão que, muito embora os processos europeus não coincidam com os processos nacionais brasileiros, fomos por eles influenciados. De antemão, podemos ter em mente que uma coisa é a matriz cultural européia, outra é a cultura nacional — como será mostrado a seguir; posteriormente, procuro inserir, de forma breve, o ensino de arte nessa trajetória com base em Barbosa (1978), Wilson (1990; 2005), Efland (1998) e outros autores.

Fruto do pensamento iluminista, o projeto da modernidade surgiu nos séculos XVII e XVIII, quando ganhou força e, por volta da segunda metade do século XVIII, entrou em foco. Abalando a mentalidade medieval em todos os terrenos do pensamento com base na crença do poder da razão e do progresso, na liberdade de pensamento e na emancipação política, foi um dos movimentos de impulsão do capitalismo. Começou na Europa e nos EUA como um esforço intelectual extraordinário dos pensadores "[...] para desenvolver uma ciência objetiva, a moralidade e a lei universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas" (HARVEY, 2005, p. 23). A fim de facilitar seu entendimento, a trajetória histórica do projeto da modernidade será visualizada em três períodos, com base em Santos (2005A e B).

No primeiro período (século XIX), o capitalismo é instalado e caracterizado pelas idéias de Adam Smith; é o que se chama de capitalismo liberal. No dizer de Hauser (1995, p. 530), nesse período a "[...] ascensão da moderna burguesia, com seu individualismo e sua paixão pela originalidade, pôs fim a idéia de estilo como algo consciente e deliberadamente observado em comum por uma coletividade cultural". Como resultado, a idéia de propriedade intelectual apareceu e se fortaleceu.

Segundo Harvey (2005), no contexto pré-1848, o artista incorporava uma aura de criatividade e a *arte pela arte*, fixando distância entre o sujeito que representa e o objeto representado; ele teria de ser original em tudo que fizesse e assumir um modo individualista, aristocrático e desdenhoso, particularmente da cultura popular, para que sua produção se tornasse algo mercantil; deveria ser capaz de concentrar a visão em elementos comuns da vida da cidade, compreender suas qualidades fugidias e extrair do momento

fugaz todas as sugestões de eternidade nele contidas (HARVEY, 2005). A produção artística nesse período se desposou com a alienação relativa aos fatos políticos, distanciando-se, portanto, das questões sociais. No auge de sua concepção "áurica",

> [...] era mais uma reação às novas condições de produção (a máquina, a fábrica, a urbanização), de circulação (os novos sistemas de transporte e comunicações) e de consumo (a ascensão dos mercados de massa, da publicidade, da moda de massas) do que um pioneiro na produção de mudanças. (HARVEY, 2005, p. 32).

Nesse período, o paradigma da modernidade, que propunha ser sustentado com equilíbrio pelos pilares da regulação e emancipação, teve este efeito: na regulação, a forma equilibrada entre os dois pilares entra em colapso pelo crescente princípio de mercado, que faz atrofiar o princípio da comunidade; na emancipação, a articulação entre as esferas da arte e da literatura, da ética e do direito, da ciência e da técnica se torna mais difícil.

> No domínio da racionalidade cognitivo-instrumental, esses processos traduzem-se no desenvolvimento espetacular da ciência, na conversão gradual desta em força produtiva e no conseqüente reforço da sua vinculação no mercado. No domínio da racionalidade estético-expressiva, a autonomização e a especialização traduzem-se no crescente elitismo da alta cultura. (SANTOS, 2005A, p. 80–82).

Sobre as identidades formadas nesse período histórico, o projeto do Iluminismo, ao abraçar a idéia de progresso, rompe com o passado "irracional", pretendendo enterrar o clero, a monarquia, a história e as tradições. Assim, buscou acabar com as identidades "tradicionais", formadas nas sociedades tradicionais, em que o passado é venerado e os símbolos são valorizados, porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. Tudo em função da nova ordem: o Iluminismo — nome que se justifica porque os filósofos acreditaram que iluminariam a mente das pessoas, tomada pelas trevas medievais. Harvey (2005, p. 24) cita um exemplo marcante desse pensamento ao se referir a um dos precursores do pensamento iluminista, o filósofo Francis Bacon, que:

> [...] concebeu em seu tratado utópico, *Nova Atlântida*, uma casa de sábios que seriam os guardiães do conhecimento, os juízes éticos, e os verdadeiros cientistas — enquanto vivessem no mundo exterior a vida diária da comunidade, eles exerceriam sobre esta uma extraordinária força moral.

Assim, as identidades "tradicionais", em que se venera o passado e se valorizam os símbolos, foram substituídas pelas identidades modernas, que surgem nas sociedades modernas e definidas como algo de mudança constante, rápida e permanente. Noutros

termos, o *sujeito medieval* deu lugar ao *sujeito iluminista*: primeira forma de identidade construída na modernidade. Hall (2005) afirma que o conceito ligado ao *sujeito do Iluminismo* se baseia numa concepção da pessoa humana como ser racional, unificado, individualista, centrado; nesse sujeito, a identidade da pessoa era o centro essencial do eu.

Para mostrar brevemente como essas questões influenciaram o ensino de arte, apóio-me em Wilson (1990). Na Idade Média e no Renascimento,[29] o ensino da arte era assim: a criança se tornava artista pela aprendizagem com um mestre, mas ela sempre tinha consigo um deus — Mercúrio —, que representava agilidade, habilidade e destreza. As crianças deveriam imitar o trabalho de seus mestres, e a criação era um ato de fazer objetos, não o de criar formas estéticas repletas de idéias novas. Entre 1565 e 1570, Minerva, a deusa da sabedoria e do intelecto, e Bacco, "[...] cuja presença sugere haver um elemento de agitação divina e inspiração criativa a realização artística" (WILSON, 1990, p. 51–2) passam a dividir com Mercúrio o espaço reservado aos deuses. A entrada de Minerva nessa história diz que criar arte é tanto uma busca intelectual quanto uma pesquisa idêntica a qualquer outra das artes liberais (WILSON, 1990), em que quem se tornar artista será o gerador do conhecimento. Assim se explica a falta, no artista dos tempos medievais, do *status* honroso que o artista do Renascimento conquistou graças a Minerva. O resultado deveria ser estético, artístico cultural — um ideal artístico que, segundo esse autor, persistiu até meados do século XIX.

Cheio de otimismo a princípio, com passar do tempo o Iluminismo começou a apresentar "desvantagens", uma gama imensa de problemas e muitas contradições incômodas, tais como "[...] a questão da relação entre meios e fins, e a maneira exata de determinar quem podia considerar-se possuidor da razão superior e sob que condições essa razão deveria ser exercida como poder" (HARVEY, 2005, p. 23). Embora tenha apresentado numerosas "vantagens", como ter alicerçado a Revolução Francesa e os avanços científicos, "[...] há a suspeita de que o projeto do Iluminismo estava fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a busca da emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da libertação humana" (HARVEY, 2005, p. 23).

Pensadores e escritores de lugares e épocas distintos — Karl Marx (1818–83), Charles Baudelaire (1821–67), Friedrich Nietzsche (1844–1900), Max Weber (1864–1920), Michael Foucault (1926–84) e outros — lançaram-se a uma crítica à modernidade.

[29] O Renascimento foi primeiro grande momento de construção de uma cultura burguesa, na qual a razão e a ciência são as bases para o entendimento do mundo. Intermediou o feudalismo e o Iluminismo.

Em dado momento, "[...] passam a reconhecer que a única coisa segura na modernidade é a insegurança, e até a sua inclinação para o 'caos totalizante'" (HARVEY, 2005, p. 22). Outros como Santos (2005A e B) apresentam alternativas a esse "caos totalizante".

Essas críticas começaram com a revolução de 1848 e a publicação do *Manifesto comunista*, nesse mesmo ano. Também aí se inicia o segundo período da trajetória histórica da modernidade. Marcado pelo positivismo de August Comte, atinge seu pleno desenvolvimento no período entre as duas guerras mundiais e nas primeiras décadas após a Segunda Grande Guerra. É quando alguns teóricos denominam o capitalismo que se apresenta de "capitalismo organizado". Também para fins facilitadores, dividirei esse período em três fases: uma que começa em 1848 e vai até a Primeira Guerra Mundial; outra que se desenrola no período entre guerras; e a última que ocorre entre 1945 e 1960.

Na primeira fase, Marx (1844), em sua crítica profunda ao capitalismo, chama atenção com seus apontamentos sobre a economia política, em particular a afirmação que se trata da falta de acesso à criação e fruição estética — um viés do foco desta pesquisa — em favor do trabalho alienado; ele se refere ao "economista" como transformador do trabalhador em um ser destituído de sentidos e necessidades porque transforma a atividade dele numa abstração pura de toda atividade. Ao se referir ao economista e à economia política no "Terceiro manuscrito", Marx (1844, p. 33) afirma:

> [...] todo o *luxo* da classe trabalhadora parece-lhe condenável, e tudo que ultrapasse a mais abstrata exigência é encarada como *luxo*. A economia política é a ciência da *riqueza*, portanto, ao mesmo tempo, a ciência da renúncia, da privação e da poupança, que de fato consegue privar o homem de *ar fresco* e de *atividade física*. [...] Sua tese principal é a renúncia à vida e às necessidades humanas. Quanto menos se comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou a bailes, ou ao botequim, e quanto menos se pensar, amar, doutrinar, cantar, pintar, esgrimir, etc., tanto mais se poderá economizar e maior se tornará o tesouro imune à ferrugem e às traças — o capital. [...] o trabalhador deve ter apenas o que lhe é necessário para desejar viver, e deve desejar viver para ter isso.

Nessa concepção, a classe trabalhadora é dominada na moderna sociedade capitalista e poderia, no entender desse pensador, emergir como agente da libertação e emancipação humana. A idéia de que havia só um modo de representação começa então a se desfazer. Com seu primeiro fruto — a modernidade —, o pensamento iluminista gera o segundo: o capitalismo.

Após 1848, o movimento socialista inseriu uma dimensão de classe no contexto da modernidade, e desde então os produtores culturais tiveram de optar por um lado ou outro. "A arte propagandística e diretamente política que se integrava a um movimento

político revolucionário tinha dificuldade para ser consistente com o cânon modernista da arte individualista e intensamente 'áurica'." (HARVEY, 2005, p. 37). Os efeitos políticos são expressos nas produções culturais, mesmo que de forma subjetiva, pois "[...] os artistas se relacionavam com eventos e questões que os cercam, e constroem maneiras de ver e de representar que têm significados sociais" (HARVEY, 2005, p. 37). Nessa crescente complexidade do mundo moderno, surge outro conceito: o de *sujeito sociológico*, em que "[...] o núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele" (HARVEY, 2005, p. 11), que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos, os símbolos — enfim, a cultura. O *sujeito do iluminismo* e o *sujeito sociológico* passam, nesse período, a "conviver" no mesmo espaço.

No pensamento de Baudelaire (1981 apud HARVEY, 2005, p. 21), um dos grandes críticos da arte na modernidade do século XIX, existe um sentido de tensão em que "[...] a modernidade é o transitório, o fugidio, o contingente; é uma metade da arte, sendo a outra o eterno e o imutável". No dizer de Harvey (2005, p. 29), ele logo percebeu que "[...] se o fluxo e a mudança, a efemeridade e a fragmentação formavam a base material da vida moderna, então a definição de uma estética modernista dependia de maneira crucial do *posicionamento* do artista diante desses processos". O artista individual podia contestá-los, aceitá-los, tentar dominá-los, mas nunca ignorá-los, pois inevitavelmente estava de alguma forma posicionado.

A seguir, ao nos apresentar a imagem da "destruição criativa e da criação destrutiva", Nietzsche estabelece uma ponte entre as duas metades da arte na modernidade, os dois lados da formulação de Baudelaire; inseriu aí sua potente mensagem "[...] de que a arte e os sentimentos estéticos tinham o poder de ir além do bem e do mal, com efeitos devastadores" (HARVEY, 2005, p. 29). Assim, "[...] se o modernista tem de destruir para criar, a única maneira de representar verdades eternas é um processo de destruição passível de, no final, ele mesmo destruir essas verdades" (HARVEY, 2005, p. 26). Para Nietzsche, o bem e o mal estão além da própria moral, seja a moral natural ou religiosa; está, também, acima da ciência e da política; enfim, de todo o conjunto de imagens iluministas sobre a civilização. É de Bradbury e Mc Farlane (1976 apud HARVEY, 2005, 25) a idéia de que, "[...] sob a superfície da vida moderna, dominada pelo conhecimento e pela ciência, ele discernia energias vitais selvagens, primitivas e completamente impiedosas". Ao afirmar que "[...] o homem científico é a continuação do homem

artístico", Nietzsche (1999, p. 84) posiciona a estética acima da ciência. Nesse sentido, afirma Harvey (2005, p. 27):

> Na medida em que Nietzsche dera início ao posicionamento da estética acima da ciência, da racionalidade e da política, a exploração da experiência estética — além do bem e do mal — tornou-se um poderoso meio para o estabelecimento de uma nova mitologia quanto àquilo a que o eterno e imutável poderia referir-se em meio a toda efemeridade, fragmentação e caos patente da vida moderna. Isso deu um novo papel e imprimiu um novo ímpeto ao modernismo cultural.

Nietzsche desbanca a idéia da *arte pela arte* incorporada pelos artistas modernistas ao afirmar que, após a finalidade de pregar moral e melhorar a humanidade ter sido excluída da arte, ainda está longe de se seguir que a arte é, em geral, sem finalidade, sem alvo, sem sentido, em suma *l'art pour l'art* — um verme que se morde o rabo (NIETZSCHE, 1999). No mínimo, a arte serve para suprir desejos, mesmo que por horas e instantes, de afugentar do homem moderno o mal-estar, o tédio, a meio má consciência. "Se os gregos sentiam em sua arte a torrente e o transbordamento de seu próprio bem-estar e saúde, se era o gozo de si que os levava à arte, o que leva esses nossos contemporâneos à arte é — o aborrecimento de si." (NIETZSCHE, 1999, p. 115). Esse pensador põe as "obras de arte" como apêndice da arte. Opõem-se as obras de arte que existem como que para sanar o distanciamento do homem como agente da criação estética. Assim, mostra que as "funções" da arte seriam:

> [...] em primeiro lugar a de *embelezar* a vida, fazer com que *nós* próprios nos tornemos suportáveis [...] em seguida a arte deve *esconder* ou *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: deve proceder desse modo especialmente em vista das paixões e das dores e angústias da alma e, no inevitável ou insuperavelmente feio, fazer transparecer o *significativo*. Depois dessa grande e até gigantesca tarefa da arte, a assim chamada arte propriamente dita, *a das obras de arte*, é somente um apêndice. [...] 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, em certas circunstâncias um povo inteiro. (NIETZSCHE, 1999, p. 115).

Tudo leva a crer que, na modernidade, quando o homem se vê abarrotado de frustrações, as *obras de arte* estiveram aí para suprir essas frustrações, como um *bálsamo salutar*, em que seu autor — o artista, o sujeito que representa — está distante do objeto representado, e este reflete ou é o homem comum. O embelezar, reinterpretar e fazer significar não compõe a agenda do homem comum, pois a sociedade capitalista extraiu suas forças que poderiam ser dirigidas à arte (estética) e as reimplantou nos processos de

produção de bens de consumo. Como salvadora de uma humanidade organizada numa sociedade em que esta humanidade não pode se realizar,

> [...] a arte é "institucionalizada" como autônoma. [...] esta autonomia isolacionista e derrotista da arte moderna demonstra até que ponto o dualismo sujeito–objeto prevalece não só na ciência moderna, mas na arte e na ética devido à colonização das duas últimas pela ciência moderna. (SANTOS, 2005B, p. 115).

No início do século XX, em especial após a intervenção de Nietzsche, surge uma concepção do projeto modernista em que artistas, escritores, arquitetos, compositores, poetas, pensadores e filósofos tiveram uma posição especial (HARVEY, 2005). Outras formas divergentes de representação e do conhecimento se impuseram, sobretudo entre os anos de 1910 e 1915. A razão iluminista perde sua posição privilegiada na definição da essência eterna e imutável da natureza humana; as interpretações teóricas de larga escala, pretensamente de aplicação universal, ou seja, as metanarrativas, pouco a pouco são desbancadas por outras concepções, que criticam esse lado obscuro, apontando outra idéia do que vem a ser o modernismo.

Cavalcanti (1981) afirma que os artistas que se manifestaram em público nos seus países de origem contra a Primeira Guerra Mundial (1914–18) foram acusados de não patriotas, traidores, por isso foram ameaçados de ir para a cadeia ou serem fuzilados. Muitos desses artistas fugiram e se reuniram em Zurique, na Suíça, onde criaram o movimento denominado Dadaísmo, que perdurou até 1922. Essa fase se caracterizou por um profundo rompimento com o pensamento que até então conduzira o projeto modernista. Tendo aderido a esse movimento, o poeta Louis Aragon (1907–48) bem definiu, em seus escritos, o espírito que assolou os artistas naquela época. Diz ele:

> Nada de pintores, nada de literatos, nada de músicos, nada de escultores, nada de religiões, nada de republicanos, nada de realistas, nada de imperialistas, nada de anarquistas, nada de socialistas, nada de bolcheviques, nada de políticos, nada de proletários, nada de burgueses, nada de aristocratas, nada de exércitos, nada de políticos, nada de pátrias, enfim, basta de todas as imbecilidades, nada mais, nada mais. Nada, nada, nada. (ARAGON, 1971 apud CAVALCANTI, 1981, p. 166).

Na fase entre as duas grandes guerras, os artistas foram obrigados a se posicionar e cada vez mais forçados pelos acontecimentos a explicitar seus compromissos políticos (CAVALCANTI, 1981). Embora estivesse no auge da concepção "áurica", a arte propagandística e diretamente política que se integrava a um movimento político

revolucionário tinha dificuldade para ser consistente com o cânon modernista da arte individualista e intensamente "áurica" (HARVEY, 2005).

Relembrando a trajetória do modernismo, o ideal artístico que persistiu até meados do século XIX foi o do Renascimento, em que a arte era tida como qualquer outra esfera do conhecimento. Com a vinda do modernismo, "[...] a idéia do artista como um intelectual estudioso e a arte visual como arte liberal se tornou verdadeiramente ultrapassada" (WILSON, 2005, p. 84). "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" (EFLAND, 1998, p. 3), excluindo a idéia da arte como conhecimento, e incluindo aí a arte só como expressão. Assim:

> Esta visão modernista da arte exerceu um efeito profundo sobre a arte-educação. 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. (WILSON, 2005, p. 58).

Nessa tendência pedagógica herdada do modernismo, o ensino de arte centrado na livre expressão era encarado como fora do contexto histórico. Sobre esse fato, Edward Lucie-Smith (1989), crítico de arte inglês, afirma que a arte vista fora do contexto histórico é arte sem memória e que, mesmo na atualidade, certos mantenedores do modernismo se opõem à história da arte como parte do treinamento de artistas, sobretudo porque acreditam que o jovem artista perde mais do que ganha na assimilação de tais informações; isto é, acham que há perda tanto de "inocência" quanto de originalidade. Esse autor afirma ainda que a visão de "inocência" está enraizada na história da filosofia em que — segundo declara Rousseau — os homens nascem bons e inocentes e são corrompidos pela influência da sociedade. Essa idéia

> [...] também está enraizada em uma visão de etnografia que tem já há algum tempo, passado pela esfera histórica. Ela pertence a uma época na qual a cultura européia ocidental se considerava particularmente sofisticada, enquanto todas as outras eram tidas como *primitivas*. (LUCIE-SMITH, 1989, p. 13–14).

Se essa postura pedagógica enfraqueceu o ensino de arte, pois o crescimento artístico não viria da educação formal; por outro lado algo importante aconteceu: as imagens das crianças passaram a ter importância, pois o modernismo abraçou a idéia de que a criança poderia criar arte — idéia polêmica, assim como são polêmicos os conceitos de arte. A partir de então começaram a surgir pesquisas sobre o desenvolvimento do

grafismo infantil, o desenho infantil e o dos povos tribais passaram a influenciar a criação dos artistas modernos europeus como fonte de energia criativa. O desenho infantil forneceu um modelo de "criatividade livre", e os desenhos dos povos tribais africanos ofereceram um modelo de criatividade considerada pelos modernistas como "primitiva", manifestação pura, e não no sentido de atrasada (LUCIE-SMITH, 1989).

Sobre isso, Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 33) afirmam: "os primeiros modernos levaram ao conhecimento da cultura material dos chamados grupos primitivos ao público europeu e norte-americano, mas em rigor nunca consideraram que aqueles artefatos fossem propriamente arte".[30] Como herdeiros dessa visão, damos não só aos artefatos dos povos tribais africanos, como também aos dos povos indígenas, uma importância estética; porém não lhe atribuímos o *status* da arte. Os códigos estéticos desses povos "funcionam" apenas como fonte para que o artista ocidental — o "verdadeiro" artista — se expresse. Barbosa (2005, p. 88) esclarece essa visão:

> Foi a idéia de que as crianças e os povos aborígines não eram afetados pelas convenções sociais, por sua inocência e pureza, ou de alguma forma por seu contato íntimo com forças cósmicas e primitivas, que possibilitou serem eles a fonte da energia criativa e não mais a sensibilidade dos artistas embotada pelas convenções artísticas acadêmicas.

Na terceira fase do segundo período da modernidade, após a Segunda Guerra Mundial (1939–45), o modernismo "heróico" — como era denominado na fase anterior — deu lugar ao modernismo "universal" hegemônico, apresentando uma relação mais favorável aos centros de poder emergentes do pós-guerra.[31] Como diz Harvey (2005, p. 44), o modernismo "universal" fez o modernismo perder seu atrativo de antídoto revolucionário para alguma ideologia reacionária e "tradicionalista". Exceto em alguns campos como cinema, a experimentação na cultura passou a ser compreendida por um grupo reduzido e seleto representado por uma elite dominante.

Quanto aos pilares de sustentação do paradigma da modernidade nas três fases desse período, no campo da regulação houve transformações: o princípio do mercado continua a se expandir, e o princípio da comunidade se depara com o desenvolvimento industrial capitalista e a expansão do operariado; surgem os sindicatos, a negociação coletiva e os partidos operários, a disputarem um espaço político antes ocupado pelos

[30] "Los primeros modernos dieron a conocer la cultura material de los 'así llamados' grupos primitivos al público europeo y norteamericano, pero en rigor nunca consideraron que aquellos artefactos fueran propiamente arte."
[31] Esse autor se refere à hegemonia dos EUA e a ascensão do fordismo-taylorismo.

partidos burgueses e oligárquicos; o Estado se transforma incessantemente, para acompanhar essas novidades, articula-se mais com o mercado e passa a mediar cada vez mais os conflitos entre capital e trabalho (SANTOS, 2005A, p. 84). As transformações no pilar da emancipação nas três fases desse segundo período podem ser simbolizadas pela passagem da cultura da modernidade ao modernismo cultural:

> O modernismo designa aqui a nova lógica da racionalidade estética expressiva e o processo do seu extravasamento, tanto para a racionalidade moral-prática, como para a racionalidade científico-técnica [...] a afirmação da autonomia da arte pela arte, na oposição irreconciliável entre a alta cultura e a cultura de massas e na recusa do contexto social bem evidenciada na arquitetura modernista da megalópole. (SANTOS, 2005A, p. 85).

No que se refere às identidades formadas nesse período, continua a interatividade entre as duas formas de identidade: *sujeito do Iluminismo* e *sujeito sociológico*. Cada qual à sua maneira, essas identidades estabilizaram o sujeito moderno por muito tempo: ou como o sujeito centrado em si, ou como o sujeito centrado no todo social (HALL, 2005). Em contraposição ou como desdobramento desse modernismo, surgem movimentos antimodernistas e contraculturais, desembocando no pós-modernismo e que, a partir dos anos de 1960 (HARVEY, 2005), apontam uma transição da terceira fase do segundo período para o terceiro período, ou seja, para o pós-modernismo. Este, por estar ainda em curso, traz uma enorme dificuldade de análise. Tal processo foi descrito assim pelo crítico literário inglês Terry Eagleton (1987 apud, HARVEY, 2005, p. 19):

> O pós-modernismo assinala a morte dessas "metanarrativas", cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana universal. Estamos agora no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche da totalidade, para o pluralismo retornado do pós-moderno, essa gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagem que renunciou ao impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo.

O *modernismo universal* estimulou uma reação contra si próprio. Em 1987, os editores da revista de arquitetura *Preci* o definiram como positivista, tecnocêntrico e racionalista, identificado como crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais e com a padronização do conhecimento e da produção (apud HARVEY, 2005, p. 19).

Quanto às artes, no início dos anos de 1960, as obras de arte ainda pertenciam a uma de suas categorias: pintura e escultura. A *pop-art*[32] não conseguiu atingir a massa urbana, cuja vivência pretendeu definir plasticamente (CAVALCANTI, 1981). Foi uma arte erudita criada por artistas de formação erudita e feita para a elite e as camadas intelectualizadas da classe média, ou seja, saía da cultura dominante e se dirigia a ela própria. Essas práticas em arte passaram, com o tempo, a ocorrer num espectro muito mais diversificado: os *happenings* e as *assemblages*, formas de expressão consideradas por estudiosos como revivência do anárquico movimento dadaísta (CAVALCANTI, 1981).

Essa fase de transição para o terceiro período — da modernidade à pós-modernidade; do modernismo universal hegemônico ao pós-modernismo — coincide com a ascensão do denominado *capitalismo financeiro* ou *capitalismo desorganizado*. Conforme Santos (2005), esse termo está sendo adotado por alguns estudiosos porque muitas formas de organização vigentes no período anterior entraram em colapso. Mas ele afirma ser

> [...] esta designação ambígua e traiçoeira, pois pode fazer crer que no período atual o capitalismo não é organizado, o que está longe de ser verdade. De fato, pode afirmar-se precisamente o contrário, que o capitalismo está hoje mais organizado do que nunca [organizado e globalizado]. (SANTOS, 2005B, p. 153).

Quanto aos pilares de sustentação da modernidade nesse período que chamamos de pós-modernidade se tornou difícil distinguir entre os pilares da regulação e da emancipação. No campo da regulação, houve transformações profundas, e o princípio de mercado cresceu sem controle, extravasando o espaço econômico e subjugando o princípio do Estado e o princípio da comunidade. Nesse último, as mudanças no período anterior, resultantes do fortalecimento das práticas de classe, parecem, no período atual, se enfraquecerem de novo. Isso deixa entrever um paradoxo: se as práticas de classe ficaram enfraquecidas no princípio da comunidade, por sua vez os novos movimentos sociais surgidos a partir de 1960 e que se expandiram dia a dia podem mostrar o contrário:

[32] Este termo provém da arte popular com sentido na urbanidade, que se desenvolve na sociedade de consumo e de massa para designar um movimento artístico de origem inglesa que se expandiu e se consolidou nos EUA, sua segunda pátria, onde encontrou apoio de colecionadores, galerias e museus (CAVALCANTI, 1981).

> De fato o que chamamos de globalização é apenas uma das formas de globalização, a globalização neoliberal, sem dúvida a forma dominante e hegemônica da globalização [...], apesar de hegemônica, não é a única e de fato tem sido crescentemente confrontada por uma outra forma de globalização, uma globalização alternativa, contra-hegemônica, constituída pelo conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, por intermédio de vínculos, redes e alianças locais/globais, lutam contra a globalização neoliberal mobilizados pelo desejo de um mundo melhor, mais justo e pacífico que julgam possível e a quem sentem ter direito. Nessa globalização emergente e alternativa que trava um embate com a globalização neoliberal que estão sendo criados os novos caminhos de emancipação social. (SANTOS, 2003, p. 14).

Rumo a uma conclusão, retomamos Harvey (2005), cujo pensamento se embasa na tese de Horkheimer e Adorno (1972 apud HARVEY, 2005, p. 23) de que "[...] a lógica que se oculta por trás da racionalidade iluminista é uma lógica de dominação e opressão", para afirmar que a modernidade não serviu à emancipação humana; ao contrário, no século XX, vários acontecimentos endossam essa afirmação: campos de concentração[33] e esquadrões da morte, militarismo, duas guerras mundiais, ameaça de aniquilação nuclear e sua experiência de Hiroshima e Nagasaki, dentre outros.[34]

Com efeito, nesse contexto a ciência e a filosofia devem abandonar suas reivindicações metafísicas grandiosas e ver a si mesmas com mais modéstia, como apenas outro conjunto de narrativas (HALL, 2005). Essa rejeição indica uma mudança ampla e profunda na estrutura do "sentimento", faz ocorrer dialeticamente nesses processos mudanças conceituais e de visões de mundo; e isso interfere na identidade cultural. Segundo Hall (2005, p. 9):

> Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

Em suma, aquelas identidades "tradicionais" formadas na sociedade feudal, em que o passado é venerado e os símbolos são valorizados, foram substituídas pelas identidades

---

[33] O modernismo também foi apropriado pelo nazismo, tanto na arquitetura como na engenharia de Hitler. A arquitetura atacou e rejeitou os princípios estéticos do modernismo em busca de temas clássicos, mas se apropriou de muitas técnicas modernistas nas engenharias para a construção de campos de concentração (HARVEY, 2005).

[34] A América do Sul foi marcada por ditaduras e uma *modernidade sem modernização* (CANCLINI, 2000). No século XXI, novos acontecimentos ou desdobramentos de conflitos prévios se intensificaram: também estão se globalizando o terrorismo, que assumiu proporções assustadoras, sobretudo nos EUA e na Europa, e o tráfico internacional de drogas, que encontrou no Brasil ambiente propício para se fixar, gerando uma guerra civil.

modernas que surgem nas sociedades modernas definidas como de mudança constante, rápida e permanente — ou seja, o *sujeito medieval* foi substituído pelo *sujeito do Iluminismo*, que a seguir dividiu espaço com o *sujeito sociológico.* Essas identidades modernas, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, a partir dos anos de 1960 se multiplicam geometricamente em outras identidades mutantes.

Como nos esclarece Efland (1998), com base em Barber (1995), a isso se soma o fato do mundo estar unido por meio de um único mercado cultural internacional, pressionado para que se torne um mesmo e homogêneo "parque temático", amarrado pela comunicação, pela informação, pela diversão e pelo comércio. É este — o chamado Mundo Mac — que se vislumbra. Com o avanço das comunicações, não precisamos sair do lugar para receber outras influências; "[...] este mercado cultural distrai as pessoas ao ponto de correrem o risco de perder aspectos de suas próprias identidades culturais tradicionais" (EFLAND, 1998, p. 9). Ao mesmo tempo em que ocorre uma "[...] retribalização de grande parte da humanidade através da guerra e derramamento de sangue, em que culturas são lançadas contra culturas, pessoas contra pessoas, tribo contra tribo" (EFLAND, 1998, p. 16), uma tendência ao *Jihad* se estabelece. Essas duas tendências — o Mundo Mac e o *Jihad* — podem concorrer ou aparecer de forma associada, dentro de um mesmo território. Defrontamo-nos aí com mais um paradoxo:

> Mesmo que as relações sociais pareçam hoje cada vez mais desterritorializadas, ultrapassando as fronteiras até agora policiadas pelos costumes, o nacionalismo, a língua, a ideologia e, muitas vezes, por tudo isso ao mesmo tempo [...] aparentemente em contradição com esta tendência, assiste-se a um desabrochar de novas identidades regionais e locais alicerçadas numa revalorização do direito às raízes (em contraposição com o direito à escolha). Este localismo, simultaneamente novo e antigo, outrora considerado pré-moderno é hoje em dia reclassificado como pós-moderno, e é com freqüência adotado por grupos de indivíduos "translocalizados" [...] Contudo assenta sempre na idéia de território, seja ele imaginário ou simbólico, real ou hiper-real. (SANTOS, 2005A, p. 22).

Assim, os "sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, e somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente" (HALL, 2005, p. 13). Pensando em nós — sujeitos arte-educadores — e nos diferentes sujeitos estudantes com que nos deparamos, deveríamos ser preparados, tornando-nos mais conscientes das causas e dos efeitos dessas multiplicações para proporcionarmos a esses estudantes essa consciência. A forma como isso vai acontecer ainda é uma incógnita foucaultiana perigosa, mas já mostra atalhos que extrapolam — como propõe Efland

(1998, p. 16) — o "[...] capacitar os estudantes a penetrar na essência de uma obra de arte", estas que são "apêndice" da arte (NIETZSCHE, 1999) que, talvez, aponte o repensar do sentido que isso tem se os sujeitos envolvidos nessas ações (educadores e estudantes) não puderem penetrar na essência conflitante da própria cultura, na própria essência abarrotada de mel e fel.

Mesmo com este breve estudo, já é possível assinalar algumas relações da teoria estética e da teoria social com o ensino de arte. 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" (EFLAND, 1998, p. 8).[35] São antíteses que se apresentam. Para Wilson (1990, p. 61), na pós-modernidade:

> [...] 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, 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.

Também é necessário desconstruir, desbancar, ampliar os conceitos de cultura e arte, tomar ciência das relações de poder entre as culturas, o mundo da arte e seu ensino. Nesse sentido, com base em Spivak (1999), é preciso tomar as culturas como conceito central no ensino de arte para que se possa definir identidades e alteridades na contemporaneidade. O ensino de arte como estudo cultural pode ser um recurso para se afirmarem a diferença e a exigência de seu reconhecimento com o campo de lutas e contradições pós-moderno. Buscar "regimes de verdade"[36] alternativos é ir ao encontro do não-erudito, do não-reconhecido academicamente, de padrões estéticos marginalizados — numa palavra, ir encontro da arte,[37] e não da obra de arte. Nesses termos, aparecerão códigos ou padrões estéticos de populações excluídas desde a colonização, em que o

---

[35] Na industrialização, o ensino da arte se identifica com o desenho direcionado à indústria; no modernismo, esse ensino se transforma em *livre expressão*, cuja origem está no "child movement" dos EUA e na pedagogia experimental alemã, movimentos surgidos nos anos de 1950. Neles, a criança e sua espontaneidade são essenciais ao desenvolvimento artístico na escola. No pós-modernismo, os pressupostos da arte-educação estão na inter-relação do fazer artístico com a leitura de imagens e a história da arte, concebendo-se arte como conhecimento que procura evidenciar conteúdos artísticos específicos (MACEDO, 2003).

[36] Para Foucault, são reproduções dos "poderes-saberes" gerados nos "discursos". As "verdades" que compõem esses "regimes" estão ligadas a "sistemas de poder", que a produzem, reproduzem e a apóiam.

[37] Conforme os pensamentos de Nietzsche apontados na p. 45.

"artista" são coletividades[38] e uma infinidade de outros códigos derivados da coalizão entre culturas de indivíduos translocalizados.

Isso requer um entendimento mais completo do princípio da comunidade e da lógica da racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2005B), ou seja, das representações mais inacabadas da modernidade ocidental, priorizando a análise de suas potencialidades epistemológicas para restabelecermos as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em *hubris* regulatória. 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. (SANTOS, 2005B, p. 78).

Nessa ótica, consideramos que só com o reconhecimento e a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade ocidental e o reconhecimento das diferenças culturais e experiências históricas importantes é que poderemos pensar num ensino de arte pós-moderno. Para isso, é imprescindível que nós professores de Arte conquistemos a ampliação dos conceitos de cultura, arte e educação. O fato de considerarmos "arte" como conhecimento e cultura, e não só como expressão, não basta para atuarmos conforme as necessidades contemporâneas. É preciso discernir com que conceitos de cultura estamos nos propondo a atuar. O tipo de discurso, as imagens que adotamos e a escola a que nos referimos para a análise de tais imagens, bem como a história da arte em que acreditamos e ajudamos a construir, é que vão definir nosso papel nesse momento de transição da modernidade para a pós-modernidade. Sobre isso, Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 72) afirmam: "a relação entre poder e saber é uma das questões principais para quem se interessa pela teoria pós-moderna".[39]

Essas considerações são um esforço na busca da identificação de articulações teóricas sobre a realidade que se apresenta no mundo contemporâneo, ou seja, a transição da modernidade para a pós-modernidade e sua influência nas nossas vidas como sujeitos arte-educadores. No próximo capítulo, aprofundo alguns pressupostos conceituais relativos

[38] Remetemo-nos aqui a formas de produção artística como as encontradas entre os povos indígenas.
[39] "la relación entre poder y saber es una de las cuestiones capitales por las que se ha interesado la teoría posmoderna."

às relações de poder com a educação e suas conexões com o multiculturalismo no ensino de arte. Tais questões se intensificaram recentemente, gerando discussões nada pacíficas sobre os conceitos que envolvem tal termo e que formam as bases para uma compreensão das políticas públicas contemporâneas nos seus diferentes níveis.

# Capítulo 2

## DEBATE SOBRE MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: PODERES-SABERES, CULTURA E ARTE-EDUCAÇÃO

*Escrever, para mim, é relação complexa e solitária. A escrita é filha que se transforma — ou não — em amiga, amante e até cúmplice, pelo calor que transmite alegria, desabafo ou desejo de compartilhar o produto de sua criação. Escrever* [...] *é, também, não se policiar. É exercer o direito de ser livre, mesmo que essa liberdade efêmera esvaia-se no ponto final.*
— JOÃO SOARES NETO, 2007.

Este capítulo objetiva promover um debate sobre os termos moderno e pós-moderno, avançando para os conceitos de poder, cultura, multiculturalismo, educação e buscando na sociologia e antropologia o apoio necessário para um entendimento mais completo. Porém, antes de refletirmos sobre esses dois termos, como espécie de alento ou consolo para nossas próprias confusões conceituais, apresentaremos diferentes visões que teóricos adotados por nós como referência nesta dissertação têm entre si, comprovando que, também entre eles, são gerados julgamentos que comprovam a polêmica em torno do que seja um pensamento conforme cada um desses dois termos.

### 2.1 Debate sobre poderes-saberes na modernidade e na pós-modernidade

Peter McLaren[40] foi considerado, por Paulo Freire, como um "parente intelectual" e, por Moacir Gadotti, como um pós-moderno (McLAREN, 2000). Por sua vez, Gore (1994) aponta que muitos discursos emancipatórios de teóricos radicais que se apóiam em Foucault — e McLaren é um deles, segundo essa autora — para argumentar que, ao considerarem os discursos educacionais dominantes (produzidos pela cultura dominante) como "regimes de verdade", deixam de enfatizar o argumento de Foucault de que "tudo é

[40] Tido como um dos maiores expoentes da pedagogia crítica e do multiculturalismo na atualidade, é professor associado da Graduate School of Education and Information Studies, da University of Califórnia (UCLA), em Los Angeles, Estados Unidos (EUA).

perigoso", que tais discursos, também, são "perigosos". Conforme os apontamentos dessa autora, se o *multiculturalismo crítico* defendido por McLaren e outros autores passam por essa isenção por eles próprios, somos levados a pensar que ele seria um pensador que transita entre o pensamento moderno e o pós-moderno, ou seria um pensador moderno, pois, conforme Santos (2005B, p. 29),

> Ao negligenciar a crítica epistemológica da ciência moderna a teoria crítica apesar de pretender ser uma forma de conhecimento-emancipação acabou por se converter em conhecimento-regulação.[41] Para a teoria crítica pós-moderna, pelo contrário, todo conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento.

Por outro lado, para Santos, Foucault — um teórico pós-moderno na visão de Gore e outros pesquisadores — é um pensador moderno. Esse autor afirma que:

> A última tentativa de produzir uma teoria crítica moderna coube a Foucault, tomando como alvo o conhecimento totalizante da modernidade, a ciência moderna. Ao contrário da opinião corrente, Foucault é para mim um crítico moderno e não um crítico pós-moderno [...] representa o clímax e, paradoxalmente, a derrocada da teoria crítica moderna [...] mostra que não há qualquer saída emancipatória dentro desse "regime de verdade", já que a própria resistência se transforma ela própria num poder disciplinar e, portanto, numa pressão consentida porque interiorizada. (SANTOS, 2005B, p. 26).

Sem nos preocuparmos com a classificação que esses teóricos apresentam do "ser ou não ser" moderno ou pós-moderno, iniciamos agora uma reflexão sobre esses termos. Pós-modernismo, também designado por outras formas de expressão, refere-se a "[...] uma poderosa configuração de novos pensamentos e sentimentos [...] alguma espécie de reação ao modernismo ou de afastamento dele" (HARVEY, 2005, p. 19). Sobre isso, Santos (2005A, p. 34) afirma:

> [...] nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome, e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade.

Na definição desses autores, o adjetivo novo acompanha, em Harvey (2005), os "pensamentos e sentimentos", para designar o *pós-modernismo*; em Santos (2005a), o substantivo "paradigma", para designar o que esse autor denomina de *pós-modernidade*. Os dois termos — pós-modernismo e pós-modernidade —, que têm provocado grande

[41] O paradigma da modernidade comporta essas duas formas de conhecimento apresentadas neste trabalho.

confusão, nesse momento parecem designar a mesma coisa. O pós-modernismo é, também, designado por alguns teóricos como pós-estruturalismo e desconstrucionismo, o que, para Silva (1994), corresponde a uma outra espécie de confusão. Esse autor nos adverte que pós-estruturalismo e pós-modernismo são conceitos amplos e de definição pouco precisa, por isso "[...] tendem também a se confundir ligados que estão a um mesmo conjunto de contestações aos fundamentos do pensamento, da filosofia, das ciências sociais, das artes" (SILVA, 1994, p. 247). Entendendo pós-modernismo como termo mais abrangente que pós-estruturalismo, ao distingui-los esse autor identifica o pensamento estruturalista, dentre outros teóricos, em Foucault e em contraponto ao pensamento pós-moderno de Lyotard. Em comum há a idéia de que "[...] ambos aceitam a tese de que o conhecimento é a principal força de produção" (HARVEY, 2005, p. 51).

O que nos interessa é que tanto o pensamento pós-moderno quanto o pós-estruturalista tem no campo educacional um espaço privilegiado de contestação, visto que o pós-modernismo abala as teorias modernistas de base iluminista e que o pós-estruturalismo problematiza as pretensões de conscientização/emancipação e libertação da educação crítica (SILVA, 1994, p. 247) — aspectos que estão sendo discutidos nesta dissertação. Por ora, sem nos aprofundarmos nas distinções entre pós-modernismo e pós-estruturalismo, mas considerando o lado intelectual do educador, seja lá qual for sua linha filosófica ou o grau de consciência de seu papel social, podemos afirmar que:

> É precisamente o papel privilegiado da[42] intelectual que vai ser um dos elementos mais contestados pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo. Colocadas sempre numa posição afastada, distanciada, isenta, em relação ao mundo social e político, a intelectual, na melhor tradição iluminista, vai contribuir com um saber/conhecimento desinteressado para o avanço e progresso da vida social. Numa perspectiva que vincula sempre saber e poder, essa posição torna-se insustentável. O saber da intelectual não paira acima e fora das lutas e relações de poder: é parte integrante e essencial delas. (SILVA, 1994, p. 251).

Em nossas análises sobre políticas públicas e multiculturalismo, esses pensamentos estarão presentes, pois foi o iluminismo que direcionou o ensino de arte institucionalizado no Brasil desde os seus primórdios, com suas teorias modernistas que permanecem vivas, mas estão sendo abaladas pelo pensamento pós-moderno. Por sua vez, o pós-estruturalismo abala a pedagogia crítica com suas teorias, também, modernistas de base iluminista, porém de raízes marxistas, que — a meu ver — poderão aparecer mais na fase em que o ensino de arte se dirige à vertente do multiculturalismo — aqui tenho em vista duas das quatro

[42] Esse autor mantém o substantivo *educadores* no feminino.

classificações de multiculturalismo apresentadas por McLaren (2000): o liberal de esquerda e o crítico e de resistência.

Conforme Silva (1994, p. 247), o termo pós-modernismo é mais abrangente que o termo pós-estruturalismo. Por isso, ciente de que há distinções entre um e outro, no decorrer das discussões aqui feitas adoto o termo pós-modernismo, e não pós-estruturalismo, mesmo que estejamos em algum momento nos dirigindo a Foucault, e não a Lyotard. Se o termo pós-modernismo é mais amplo que pós-estruturalismo, este poderá ser inserido ou simplesmente estar ligado ao primeiro, pois compõe um mesmo conjunto de contestações fundamentais a diversas áreas do conhecimento.

Dito isso, outra questão se faz importante: a crítica cultural e sua relação com a pedagogia. Efland (1998) considera como *crítica cultural pós-moderna* a que provocou impacto no discurso educacional e propiciou o nascimento de uma *pedagogia crítica.* Segundo ele, "[...] até certo ponto essa forma de crítica cultural representa a ala esquerdista do discurso educacional" (EFLAND, 1998, p. 4). Concordamos com essa afirmação, porém acreditamos que só uma parcela dessa ala esquerdista se aproxima do que entendemos como "pensamento pós-moderno"; é a que, de base marxista, foi além dessa base e se embrenhou em outros campos, considerando, dentre outros pontos, diferenças que não só as de classe social, e "negou" a si própria no que se refere às metanarrativas advindas do pensamento moderno, pois — como nos alertou antes Santos (2005B), para a teoria crítica pós-moderna — todo o conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento. A ala esquerdista que avalia as diferenças só pela luta de classes, desprezando os novos movimentos emancipatórios, ou aquela apegada às metanarrativas estão mais afinadas com o pensamento moderno, por isso podem ser consideradas como inseridas não numa crítica cultural pós-moderna, mas numa crítica cultural moderna, pois a teoria crítica que se isentou da crítica do conhecimento, embora pretendesse ser uma forma de conhecimento-emancipação, converteu-se em conhecimento-regulação (SANTOS, 2005B).

Para Santos (2005B), 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 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 se saber designado por *ordem* (SANTOS, 2005B). 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. Assim, o desequilíbrio entre os tipos de conhecimento se liga diretamente ao desequilíbrio entre ambos.[43]

Por sua vez, a crítica cultural pós-moderna, não tem como desconsiderar os pensamentos de Marx, mesmo que isso pareça um paradoxo, visto que são muito atuais alguns aspectos que daí surgiram, a exemplo da luta de classes, pois:

> [...] as políticas de identidade devem levar em conta as relações entre formação subjetiva e a totalidade mais ampla das relações capitalistas globalizadas, pois a exploração que o capitalismo enseja não é apenas um processo lingüístico ou discursivo. [...] A exploração tem historicamente um lugar objetivo e continua a ter no cotidiano do homem contemporâneo. (VIEIRA SILVA, 2004, p. 141).

Dentre as pedagogias oriundas da crítica cultural moderna, foi a pedagogia crítica, e não outras,[44] que fez uma reflexão maior sobre a luta de classes. Conforme Santos (2005A, p. 39), "[...] 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, desencadeando, assim, as múltiplas faces da opressão em outras esferas da sociedade. Mesmo sem um aprofundamento teórico sobre o pensamento marxista, podemos afirmar que este tem um grande mérito: foi um precursor na tentativa de articular uma análise do poder da opressão no capitalismo.

Com base nesse pensamento, mesmo com sua ênfase na luta de classes, o feminismo, ao se contrapor a isso, abriu caminho para um entendimento mais amplo dos novos movimentos sociais surgidos após os anos de 1960. Se antes da década de 1960 a

---

[43] Nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o da emancipação implica que esses modelos se articulam com equilíbrio dinâmico, um alimentando o outro. A realização desse equilíbrio foi confiada a três lógicas de racionalidade. Nos últimos 200 anos, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia se sobrepôs às demais. Com isso, o conhecimento-regulação se sobrepôs ao conhecimento-emancipação. Santos propõe um desequilíbrio em que o conhecimento-emancipação se sobreponha ao conhecimento-regulação (SANTOS, 2005B).

[44] Referimo-nos aqui, sobretudo, às pedagogias tradicional e tecnicista; porém consideramos que a pedagogia escolanovista, embora tenha trazido grandes contribuições à educação, não refletiu com profundidade sobre a luta de classes como a pedagogia crítica.

ênfase estava na luta de classe, para Santos (2005A, p. 41) "[...] a década de [19]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" (SANTOS, 2005A, p. 44) — talvez porque a destruição da natureza tenha se intensificado no século XX e, com ela, as críticas a essa destruição. Portanto, a noção de luta de classes permanece nessa gama de novas noções que pretendem explicar as estruturas e práticas sociais.

Santos (2005A) faz outra importante reflexão sobre a pertinência das idéias de Marx, sobretudo das que devem ser preservadas, como ponto de partida poderoso e imprescindível à compreensão da sociedade contemporânea:

> A idéia 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, 2005A, p. 44).

Também ao propor o entendimento da totalidade, a pedagogia crítica oferece mais subsídios que outras pedagogias para se entender a transição da modernidade para a pós-modernidade e suas conexões com as culturas porque incorporou com mais afinco as idéias utópicas de Marx que estão sendo contestadas. Porém, educadores que beberam na fonte da pedagogia crítica, com seus discursos emancipatórios no processo de transição em que nos encontramos, ao se isentarem da análise de que, também, seus discursos educacionais integram os "regimes de verdade", distanciam-se cada vez mais da complexidade da pós-modernidade e se entregam à asfixia da modernidade. Se, ao contrário, quem vivenciou a pedagogia crítica — que abriu para a tentativa de, com base na análise do capitalismo e sua forma desigual de tratar as pessoas, "[...] transformar a sociedade em algo mais justo e mais livre" — assumir uma posição mais modesta como intelectual, então se aproximará mais das exigências de seu tempo, dando "[...] credibilidade à busca de 'regimes de verdade' alternativos, outras formas de saber ou conhecer marginalizadas, suprimidas e desacreditadas pela ciência moderna" (SANTOS, 2005B, p. 27).

Tendo em vista o conceito foucaultiano de "regimes de verdade", podemos afirmar que o saber intelectual não paira acima e fora das lutas e relações de poder, como ainda

querem alguns ao se referirem, sobretudo, às artes. Seja como for, nós artistas e/ou professores de Arte cumprimos um papel nessas relações, pois, qualquer que seja a linha filosófica que reja nossas ações, estas fazem parte dos "poderes-saberes" designados por Foucault. O conceito de poder-saber é fruto de sua tese sobre a microfísica do poder; refere-se à maneira como o "eu" — entendido como a identidade da pessoa — é construído por outras pessoas conforme discursos oficiais. Nesses "discursos", o foco está mais no *conteúdo* e no *contexto* da linguagem, diferentemente do foco do termo "discurso" empregado pela lingüística, que se encontra mais na *estrutura* da linguagem.

Em sua obra *Vigiar e punir*, Foucault (1979) se refere à aplicação de técnicas disciplinares adotadas, em particular, nas prisões, intencionando a internalização do "poder disciplinar", que é exercido pela sua "invisibilidade", pelas tecnologias normalizadoras do "eu". Tais técnicas foram observadas em várias instituições, inclusive nas escolas, cuja arquitetura, segundo Foucault, aproxima-se da concepção arquitetônica das prisões.[45] Não é difícil para nós educadores do ensino básico das escolas públicas estabelecermos essas relações. Contradizendo o conteúdo das leis e as propagandas governamentais veiculadas na grande mídia — escolas limpas, bem equipadas, alunos e professores sorridentes e em perfeita harmonia —, a realidade que apresentamos aqui se contrapõe ao que foi descrito há pouco e está na descrição de situações vivenciadas *in loco*. Salas superlotadas, grades, banheiros destruídos, um cheiro característico de alimento misturado com o cheiro ácido de corpos de pessoas aglomerados, o "toque da sirene" de entrada e saída, um burburinho ensurdecedor e formas de "manejo" de sala, ou seja, artimanhas de manutenção da ordem frente ao caos. Atrelados a isso estão conteúdos que buscam mais um nivelamento cultural, e menos o entendimento da "desarmonia cultural", isto é, da coalizão dos diversos códigos culturais convivendo de forma nada pacífica nesses espaços.

Essas constatações já nos apontam a existência de um abismo entre a escrita das leis e a realidade. Decorrem disso o estresse constante e as doenças ocupacionais. A profissão de professor do ensino básico tem sido veiculada, também, pela grande mídia — sobretudo pelas ocorrências relacionadas com a violência — como a terceira profissão mais tensa; perde para a de policial, que fica no topo — em especial quem combate o tráfico de drogas

[45] Conforme Santos (2005A e B), para Foucault os poderes disciplinares estão em todo lado e funcionam da mesma maneira em todo lado. Só num sentido trivial é que a escola difere de um hospital, e este da fábrica. Santos (2005B, p. 265) reconhece a contribuição de Foucault para a compreensão do poder nas sociedades contemporâneas, mas discorda de seu posicionamento descrito aqui, pois, "se não houver um princípio de estruturação e de hierarquização, não há um enquadramento estratégico para a emancipação". Concordo com essa posição.

— e para a de médico de unidades de terapias intensivas, em segundo lugar.[46] A própria mídia contradiz o que ela veicula. As políticas públicas, por mais que tentem introduzir alternativas para "melhorar a educação", pecam em algo básico, ou seja, a falta da preservação da integridade da saúde física, mental e moral dos professores e a valorização desse profissional, que não é visto nem remunerado como um intelectual, mas, antes, como um carcereiro. Quanto ao aparato pedagógico que usamos, todos estão inseridos nas relações de poder.

No ensino de Arte, os textos visuais, verbais, gestuais que adotamos em sala de aula e nosso *discurso* frente a eles são parte do aparato pedagógico de criação de identidades. A criação de identidades resulta dos *poderes-saberes*, que são gerados nos *discursos*, os quais reproduzem os *regimes de verdade*. As *verdades* que compõem esses regimes estão ligadas a *sistemas de poder* que as produzem, as apóiam e as reproduzem. Nós educadores fazemos parte dessa "cadeia" de dois sentidos. Um se refere à *produção de identidades*, parecido com o termo quando usado nas ciências naturais, entendendo, com isso, que tanto produzimos "eus" como também somos produzidos; outro é relativo ao papel de carcereiros, como aquele que vigia os limites do espaço físico e do espaço mental, dos outros e de nós mesmos nessas relações. É o *poder disciplinar* se internalizando.

No primeiro sentido, o poder "[...] não é necessariamente repressivo uma vez que incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável" (GORE, 1994, p. 11). E é essa a inversão que Foucault faz com relação às formas convencionais de visão de poder. "Em suas primeiras obras trata o poder como sendo *repressivo*, em seus escritos posteriores o conceito de repressão é retirado. Sua posição agora é a de que o poder designa relações entre parceiros nas quais certas ações modificam as ações de outros" (MARSHALL, 1994, p. 23). No segundo sentido, essa situação se inverte, pois esse poder já pode se apresentar de forma repressiva. E não há como negar que essas formas de relações de poder, subjugadoras e dominadoras, estão presentes nas nossas vidas e instituições, nos seus diferentes âmbitos. Na educação, como em qualquer outra esfera, todos nós temos poderes diferentes, na *forma*, no *grau* e na *intensidade*. Para Gore (1994, p. 17), "[...] olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar 'a verdade' de nossos próprios e cultivados discursos, examinar *aquilo* que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de

[46] Dados veiculados por reportagem do programa de tevê *Fantástico*, exibido pela Rede Globo (s. d).

mudanças" se for do nosso desejo desatar os nós das amarras invisíveis do poder que nos disciplina.

O poder está, sim, em toda parte, e isso é imutável. Mas há diferentes formas e posições na localização desse poder que podem ser visíveis e são mutáveis. Como somos parte desse poder, resta localizarmos suas diferentes formas, a relação entre elas, e nos situarmos nesse meio — proposta nada fácil, mas necessária. O *aquilo* que nos faz ser o que somos está nas relações entre os "[...] feixes de relações sociais paradigmáticas", na expressão de Santos (2005A, p. 125); ou seja, como se articulam nos *espaços de criação de poder* na sociedade. Esses feixes são uma via intermediária que esse autor encontrou entre a concepção liberal e a concepção foucaultiana do poder. Se na concepção liberal o poder está centrado no Estado, para Foucault o poder está em toda parte, de forma difusa e sem hierarquia — nessa concepção, a condição do Estado é a mesma que a de outras formas de poder. Segundo Santos (2005A e B), nessa visão o poder está em todo o lugar e em lugar nenhum; e isso nos enfraquece e nos desmobiliza. Esse autor aponta uma alternativa analítica do poder assim:

> [...] as sociedades capitalistas são formações ou configurações *políticas* constituídas por seis modos básicos de produção de poder que se articulam de maneiras específicas. Esses modos de produção geram seis formas básicas[47] de poder que, embora inte-relacionadas são estruturalmente autônomas. (SANTOS, 2005B, p. 272).

Esses seis modos básicos de produção de poder ou espaços estruturais são assim denominados por esse autor: espaço doméstico; espaço de produção; espaço do mercado; espaço da comunidade; espaço da cidadania e espaço mundial (SANTOS, 2005B, p. 273). Cada qual constitui um senso comum específico, uma hegemonia local em articulação que pode ser entendida como interação social, que para Santos (2005B, p. 304) "[...] é uma interação epistemológica, uma troca de conhecimentos".

A propósito dos pilares que sustentam o projeto da modernidade, afirmamos antes que no pilar da emancipação a lógica que mais nos interessa pelo foco desta pesquisa é a *da racionalidade estético expressiva*, porque nela se condensam as idéias de identidade e comunhão, sem as quais não é possível a *contemplação estética* (SANTOS, 2005A).

---

[47] Os *seis espaços* de criação de poder geram *seis formas* de poder assim designadas: no espaço doméstico, *o patriarcado*; no espaço da produção, *a exploração*; no espaço do mercado, o *fetichismo das mercadorias*; no espaço da comunidade, *a diferenciação desigual*; no espaço da cidadania, *a dominação*; no espaço mundial, a *troca desigual.* Esses aspectos poderão ser aprofundados na obra de Santos *A crítica da razão indolente — contra o desperdício da experiência* (2005B).

Assim, priorizaremos no pilar da regulação o *princípio da comunidade*, que consiste na obrigação política entre membros da comunidade e associações e se articula privilegiadamente com a lógica da racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2005A).

É importante ressaltar que, segundo Santos (2005A e B), 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. Por isso, entendemos que é justamente nessas representações abertas que o ensino de arte na pós-modernidade, que aponta o multiculturalismo, exerce papel fundamental. Se o cientificismo ocupou lugar de destaque, a ponto de sufocar outras formas de conhecimento, 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.

Contudo, isso significa penetrar num terreno conflitante e perigoso, que de forma inevitável tem sido conquistado; e nesse terreno a cultura é vista como *recurso conveniente*.[48] Sobre a idéia de cultura como *recurso*, Yúdice (2004) observa que o papel dela saiu de seus limites para outros âmbitos, como os da política e da economia; ao mesmo tempo, as noções convencionais de cultura se esvaziaram muito, caracterizando-se agora como cultura de globalização e aceleração. Ele adverte que:

> Muito mais do que uma mercadoria, a cultura é o eixo de uma nova estrutura epistêmica na qual a ideologia é aquilo que Foucault denominou sociedade disciplinar, a imposição de normas às instituições inclusive as educacionais. Assim, o gerenciamento, a conservação, o acesso, a distribuição e o investimento — em "cultura" e seus resultados são prioritários e "a cultura pela cultura", nunca receberá fomentos a não ser que possa oferecer uma forma indireta de retorno. (YÚDICE, 2004, p. 32).

Temos observado que o multiculturalismo na arte-educação cumpre pouco a trajetória entre um estado de ignorância designado por *colonialismo* e um estado de saber designado por *solidariedade.* Dito de outro modo, o conhecimento-emancipação tem se expandido de forma tímida no âmbito do ensino formal. O que se observa é a ênfase na trajetória entre um estado de ignorância designado por *caos* e um estado se saber designado por *ordem.* Dessa forma, como instrumento de regulação, são bem-vindos projetos artísticos e culturais cujo tratamento dado à cultura não explicite conflitos sociais, pois o

[48] Segundo Yúdice, essa visão de cultura é característica óbvia contemporânea, e é quase impossível encontrar declarações públicas que não arregimentem a instrumentalização da arte e da cultura para melhorar as condições sociais, a exemplo da criação da tolerância multicultural (YÚDICE, 2004). A cultura é um recurso conveniente para a geração de formas de conhecimento regulatório e/ou emancipatório.

retorno pode ser "perigoso". Tendo em vista que, de qualquer forma, tais projetos trazem "benefício" social, a escola deveria proporcionar uma discussão profunda sobre eles e se perguntar: por que temos a necessidade de projetos externos dentro das escolas? Por que os professores de Arte, capacitados que são, quando vinculados à esfera pública, encontram tanta dificuldade para desenvolver seus projetos? Por que as culturas, na sua diversidade, têm um tratamento fragmentário e descontextualizado no âmbito escolar ou simplesmente são desconsideradas, pois muitas vezes a responsabilidade de tratar a diversidade cultural é atribuída a projetos alienígenas? Por que voluntários despreparados ocupam o espaço que deveria ser de um profissional capacitado? Por que educadores da cultura e das artes nas suas diversas linguagens, mesmo que diretamente responsáveis por ações de transformação social na escola, em muitos casos esbarram em tantas dificuldades, enquanto outros profissionais que pouco transformam encontram tantas facilidades? Como a cultura se tornou um recurso conveniente, tais projetos deveriam passar por critérios mais exigentes do que simplesmente ocupar horas vagas de alunos para que não se tornem marginais, pelo menos em curto prazo, ou para sanar a falta de material didático do professor, atribuindo à arte um papel perverso e vazio de significado.

A cultura é, sim, um recurso conveniente. Não duvidamos disso. Mas é um recurso conveniente para quê e para quem? Sobre essa idéia de *conveniência*, Yúdice (2004, p. 46) afirma que não é seu propósito:

> [...] desestimar essa estratégia como uma corrupção da cultura, ou como uma redução cínica dos modelos-simbólicos ou estilos de vida à "mera" política. Desqualificações dessa natureza são muitas vezes fundamentadas num desejo nostálgico ou reacionário pela restauração de um pedestal para a cultura.

Esta também é nossa opinião. Mas é oportuno enfatizar que, ao falar em educação, não se pode desconsiderar que esses projetos geram formas de conhecimento. A noção de que essas formas trazem consigo mecanismos de regulação e emancipação não é relevada, salvo poucas exceções, nem nos cursos de formação de professores. A arte e a cultura erudita estão num pedestal envolto no manto da modernidade; mas a arte e a cultura não erudita são destituídas desse pedestal quando envoltas nesse mesmo manto. Ambas são capazes de gerar diferentes formas de conhecimento. A idéia de que o não-erudito ou popular não produzem conhecimento é um grande equívoco; e equívoco maior é acreditar que o não-erudito ou popular, quando apropriados *convenientemente*, só produzem conhecimento-emancipação. O "popular" pode, também, cumprir a finalidade do

conhecimento-regulação. Além disso, o pensamento equivocado, fruto da modernidade, de que a arte está aí para aliviar tensões ou conflitos sociais nos afasta de reflexões sobre as relações de poder embutidas em tais projetos. A idéia de conveniência apresentada por Yúdice (2004) nos remete ao passado em que a cultura foi apropriada conforme a conveniência de cada momento histórico. Isso não é recente; talvez a consciência e a crítica a esse propósito o sejam.

O espaço conquistado nas escolas por professores de Arte que desenvolvem projetos com ênfase, sobretudo, nas formas de conhecimento regulatório já está sendo ocupado por organizações que viabilizam seus projetos, também, com a mesma ênfase, com mais facilidade e de forma mais lúdica. Isso porque "não fazem" parte das regras do cárcere explícito nas escolas, graças a sua supremacia financeira e seu aparato para seduzir comunidades carentes.[49] Equipes formadas por assistentes sociais embrulhadas em *taillers*, profissionais de marketing com *laptops* e arte-educadores com uma arrogância moderna adquirida no patamar do cientificismo exacerbado que prestam serviços a tais organizações poderão substituir professores que desenvolvem projetos e professores cuja ênfase incide no conhecimento que emancipe e que esperam dos alunos algo oposto a formas paternalistas, algo além da idéia de marketing e distante das regras impostas ao ensino de Arte multiculturalista conservador; numa palavra, professores que encarem conflitos culturais para avançar rumo à transformação social. Eis aqui duas facetas da *conveniência* da cultura cumprindo finalidades divergentes.

Concordamos com a idéia de *conveniência* em Yúdice (2004) e também não é propósito nosso desestimar a estratégia da conveniência como corrupção da cultura, não temos um desejo moderno de restaurar um pedestal para a cultura ou a arte; pelo contrário, a entendemos como uma *conveniência* que pode apontar o conhecimento-emancipação. Entretanto, salientamos que projetos de caráter inicial emancipatório criados por educadores de fato, também, podem ser apropriados e ressignificados pela lógica do mercado, não só pela esfera privada; também pela pública — se não for de interesse do poder público remexer em certas feridas.

Santos (2005A e B) mostrou as potencialidades epistemológicas das duas representações que a modernidade deixou inacabadas e abertas: no domínio da regulação, o

[49] O "retorno" sedutor, em forma de exposições, espetáculos e premiações, que se tem com esses projetos é alcançado com mais facilidade pelos projetos oferecidos por essas organizações do que pelos criados nas escolas. A razão é óbvia: é falta de condições necessárias para desenvolver projetos educativos nas escolas (espaço físico, materiais, remuneração e, sobretudo, espaço de criação e reflexão) por quem tem como profissão o magistério.

*princípio da comunidade*; no domínio da emancipação, *a racionalidade estético-expressiva*. Entendemos ser justamente nessas representações abertas que o ensino de arte pós-moderno exerce papel fundamental. Yúdice (2004), porém, alerta-nos de que está sendo evidenciada a ocorrência de problemas nessas representações, reafirmando os motivos de nossa preocupação:

> [...] o que parece ter se desenvolvido com a aproximação das duas "representações inacabadas da modernidade", é um mecanismo de controle ainda mais difuso. Nas últimas três décadas, ativistas e teóricos progressistas, que romperam com a tônica estatista e cognitivista do marxismo tradicional e com as inflexões (modernistas) anti-racionais e mercantilizadas das artes, colocaram a estética e a comunidade na formulação de uma alternativa cultural-política para a dominação. (YÚDICE, 2004, p. 45).

Esse autor apresenta, então, um novo tipo de poder coincidente com a guinada antropológica na conceituação das artes e da sociedade: o *poder cultural*; e, assim, remete aos seis espaços de criação do poder apontados há pouco com base em Santos (2005A e B) dos quais destacamos o *espaço da comunidade*. É aí, onde o conhecimento local, a tradição e as culturas locais preponderam e são mutantes — vide os códigos culturais de fronteira[50] emergentes na pós-modernidade —, que acreditamos estarem ocultos os códigos culturais de populações marginalizadas, algumas até dizimadas, com a implantação e consolidação do projeto da modernidade nas suas diferentes fases. Por isso, consideramos que, para nossas análises, devemos tentar visualizar como o *espaço da comunidade* se conecta com os outros espaços apontados por Santos (2005A e B) em especial com o novo espaço do *poder cultural*. Essas articulações poderão facilitar o entendimento de como o *multiculturalismo* tem sido tratado pelas políticas públicas no ensino de Arte com suas abrangências.

A seguir, uma nova etapa merece ser cumprida: a revisão dos conceitos de cultura e multiculturalismo. Mais para entender e menos para explicar os fatos, busco apoio na sociologia e na antropologia: campos pouco explorados na nossa formação acadêmica fragmentada.

## 2.2 Debate sobre modernidade e pós-modernidade: cultura, multiculturalismo e arte-educação

O conceito de cultura, assim como o de multiculturalismo, é polêmico. Ambos apresentam diferentes noções, nem todas de sentido emancipatório, e carregam as mesmas

[50] A subjetividade que se apresenta agora através dos códigos de fronteira "[...] compraz-se em viver na fronteira, que surge como uma forma privilegiada de sociabilidade, neste período de transição e de competição paradigmáticas" (SANTOS, 2005B, p. 347).

dificuldades e os mesmos potenciais, sobretudo por constituírem um terreno explícito de lutas e tendências políticas. O entendimento do conceito de multiculturalismo passa pelo conceito de cultura. "Cultura" é um conjunto de símbolos: criação da espécie humana; é o que diferencia o homem de outros animais. O pensamento simbólico, a capacidade de figurar na mente, de projetar são o que nos torna humanos. Como todos temos essa capacidade, todos temos cultura. Sobre essa capacidade, convém transcrever a fala Tassinari em referência a Marx no primeiro volume de O *capital*:

> Uma aranha desempenha operações que se parecem com as de um tecelão, e a abelha envergonha muito arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (TASSINARI, 1995, p. 448).

Conforme diz Santos (2003), os conceitos de "cultura" são vistos em duas óticas reproduzidas nas instituições, nas universidades, no ensino obrigatório, nos museus e noutras organizações. Na primeira — idéia mais comum e que se vincula às humanidades: área do saber orientada pela modernidade ocidental —, cultura é definida como:

> [...] como repositório do que melhor foi pensado e produzido pela humanidade, baseada em critérios de valor estético, moral ou cognitivo que definindo-se a si próprios como universais, elidem as diferenças culturais ou as especificidades históricas dos objetos que classificam. (SANTOS, 2003, p. 27).

A segunda ótica reconhece "[...] a pluralidade de culturas, definindo-as como totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas" (CLIFFORD, 1988 apud SANTOS, 2003, p. 27). Essa definição leva a estabelecer distinções entre culturas de duas maneiras: culturas "[...] como exemplares de estágios em *escala evolutiva*, que conduz do 'elementar' ou 'simples' ao 'complexo', e do 'primitivo' ao 'civilizado'" (SANTOS, 2003, p. 27); culturas como algo diferente e incomensurável que, não tendo medida comum com outra cultura, são avaliadas segundo *padrões relativistas*. Essa última é a noção de cultura com que a antropologia trabalha atualmente; ela se vincula menos aos elementos — mitos, religião, relações de produção e troca de bens, organização política, artes, literatura, formas de ensino, tecnologia —, e mais aos significados ou interpretações das representações, dos seus códigos simbólicos.

A primeira maneira antropológica — a evolucionista — tem suas raízes no século XIX e permanece no imaginário presente em muitos discursos educacionais. Sobre essa ótica antropológica, Thomaz (2004, p. 438) faz as seguintes considerações:

> A antropologia nasceu, no século XIX, sob a égide do Evolucionismo Cultural, que supunha a existência de uma única marcha no progresso da humanidade, à qual todos os povos estariam condenados. O final desta marcha seria, evidentemente, a civilização ocidental. Os povos das mais diversas partes do globo — índios no Brasil, aborígines australianos, tribos africanas, ou as civilizações orientais — ocupariam o lugar de estágios anteriores à nossa própria civilização. Estudar os "povos primitivos" seria algo assim como uma visita ao nosso próprio passado.

Essa ótica serviu para medir o atraso das sociedades "primitivas" investigadas em relação ao universo europeu, em que o "bom" e o "belo" seguem padrões eurocêntricos, justificando todos os projetos coloniais. Um exemplo corriqueiro é a "fábula das três raças",[51] que contém um racismo à brasileira e que, no fim do século passado até os dias atuais, floresceu no campo erudito — das chamadas teorias científicas — e no imaginário popular. Eis o que diz Mata (1981, p. 81) sobre a "história das raças e não dos homens na ótica mais reacionária da História do Brasil":

> Sempre que o conhecimento social fica reduzido a algo natural como "raças", "miscigenação" e traços biologicamente dados que tais "raças" seriam portadoras, na melhor das hipóteses, estaríamos tratando da pré-história, ou seja: de um tempo situado antes do mundo social, no seu limiar (p. 61). Colocando tudo em termos de "raças", e nunca discutindo suas relações, reificamos um esquema onde o biológico se confunde com o social e o cultural, permitindo assim realizar uma permanente miopia em relação a nossa possibilidade de autoconhecimento.

Eu poderia dar vários exemplos de como essa visão ainda pode estar enraizada no imaginário dos professores de Arte, mas me atenho a um corriqueiro: o fato de os vasos gregos serem classificados como *arte* e os vasos indígenas, como *artesanato*. Um dos critérios de classificação convencional de ambas manifestações é a utilidade: quanto mais estética for a produção, mais próxima fica da classificação arte; quanto mais utilitária for, mais distante fica dessa classificação. Os vasos gregos não eram objetos de consumo por seu valor estético; antes, tinham funções específicas, que iam

[51] A fábula das três raças nasceu na Europa no século XVIII, na crise da Revolução Francesa, mas só veio dominar o cenário intelectual europeu no século seguinte, na forma das teorias evolucionistas cientificamente respeitadas (MATA, 1981). Num esquema apresentado por Romero e Rodrigues, o branco está sempre unido e em cima, enquanto o negro e o índio formam duas pernas da sociedade. O nosso racismo desloca a ênfase na realidade: situamos na biologia e na raça relações que são puramente políticas e econômicas (MATA, 1981).

da praticidade de uso na vida cotidiana ao uso como objeto funeral, assim como os vasos indígenas. O que se percebe é que, embora estes apresentem uma elaboração estética refinada — e isso vai ao encontro dos conceitos de arte mais tradicionais —, são classificados como artesanato, e não como arte. Raramente ou nunca escutamos entre nós o termo "artesanato grego" em referência aos vasos gregos. Esse exemplo pode ser transportado para outras esferas, como a medicina e a religião: ora, práticas milenares indígenas para a cura e a espiritualidade são desconsideradas pelos ocidentais como medicina ou religião.

A segunda maneira antropológica — *a relativista* — apresenta um novo conceito de cultura. Ao se referir a ele, Tassinari (1995) afirma que a diferença está na idéia de que os momentos ou as partes da vida social não podem nunca ser entendidos isoladamente; apenas na totalidade cultural que integram. Tudo o que se quer saber sobre cada momento da vida social deve ser direcionado a uma cultura em particular e só pode ser entendida no interior de um conjunto de símbolos. Cada cultura é *compartilhada, formulada e transformada* por dado grupo social e, por ser dinâmica, transforma-se através da história. Por esse prisma, falar em cultura é falar em um código simbólico que tem dinâmica e coerência interna, compartilhado pelos membros de certa sociedade ou certo grupo social e que, por um procedimento antropológico, pode ser decodificado e traduzido para quem não pertence a tal sociedade ou grupo (THOMAZ, 2004).

Dito isso, na maneira *evolucionista* e na *relativista*, os elementos constitutivos de uma cultura são os mesmos, mas o sistema de classificação de uma e outra diferem. Ambas ainda são adotadas pelos professores em geral, portanto pelos professores de Arte. Embora a primeira ocupe lugar de destaque, há um esforço entre alguns professores de se embrenharem na ótica relativista, que pede mais atenção ao estudo da semiótica. Para Santos (2003), essas duas maneiras de definir cultura permitiam distinguir sociedades *modernas* de sociedades *pré-modernas*; noutros termos, "[...] nas sociedades coincidentes com espaços nacionais e com territórios sob a autoridade do Estado, estruturalmente diferenciadas, as *modernas*, que 'têm' cultura, e as outras sociedades, *pré-modernas* ou *orientais* que 'são' culturas" (SANTOS, 2003, p. 27).

Para iniciar nossas reflexões sobre a arte, podemos afirmar que nas sociedades orientais — que *são* culturas —, os elementos constitutivos de sua cultura não se

fragmentam como nas sociedades ocidentais — que *têm* culturas.[52] Se naquelas tais elementos são fragmentados, nestas são unificados, inclusive a arte e a educação. Não há a idéia de arte nem de obra de arte como apêndice da arte, como apontou Nietzsche; existe a arte vivida e integrada ao cotidiano: a experiência estética é parte das pequenas e grandes ações diárias.

Todavia, a distinção entre esses dois tipos de sociedade se tornou cada vez mais difícil de ser mantida, dada a mobilidade das populações decorrente, sobretudo, do aumento de desigualdades sociais no quadro que se instalou frente à globalização neoliberal. Nesse cenário, surgem as culturas de fronteira, que criam identidades de fronteira, resultantes da interseção de processos culturais distintos que se aproximam, na maioria das vezes, de forma nada pacífica e se unificam forçosamente pelo convívio social. Se for o *espaço da comunidade* o ponto estratégico para se decifrarem e traduzirem códigos ocultos — e esse espaço apresenta cada dia mais a presença de diversas culturas —, então creio que essa tarefa seja hoje muito mais complexa do que antes, quando era possível diferenciar códigos de sociedades distintas como *ocidentais* e *orientais*, mesmo com a diversidade presente no interior de cada uma delas em separado.

Os aspectos culturais podem divergir entre sociedades *ocidentais* distintas, como entre ingleses e portugueses; também pode haver divergências entre sociedades *orientais*, assim como entre os vários grupos indígenas do Brasil. Sobre esse último aspecto, em depoimento da antropóloga Meirelles (2007), algumas constatações no campo da etnologia brasileira apontam a assimilação coletiva de certos ritos que se tornam comuns a todos. Um exemplo disso é o Kuarup, praticado hoje em todo o Parque Nacional do Xingu e que parte de um traço cultural de certa etnia. Marcante e identitário, esse rito promove uma interação coletiva e preenche um espaço de sociabilidade antes não ocupado. A antropóloga ainda comenta que o Xingu foi criado para abrigar algumas etnias, mas se tornou refúgio para grupos distintos ameaçados pelas frentes de ocupação econômica que devassaram e exploravam seus territórios. Nesses termos, entendemos que as culturas de fronteira, fruto de processos migratórios e imigratórios, podem resultar tanto da coalizão entre culturas *ocidentais* diferentes e entre culturas *orientais* distintas quanto da coalizão

[52] Há um exemplo da arte indígena em depoimento de Levi-Strauss (apud RIBEIRO, 1991) sobre etnologia e estética onde ele afirma não crer que no domínio tribal a arte seja um fenômeno separado como costuma ser em nossa sociedade, em que a crença se desvincula da religião, esta se separa da história, e a arte se desliga do resto. Nas sociedades que os etnólogos estudaram, é evidente que isso tudo está unificado.

entre culturas *ocidentais* e culturas *orientais*. Portanto, a distinção entre sociedades que não são mais distintas não pode se apoiar apenas numa orientação antropológico-relativista.

Santos (2003) 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 idéia de que os *topoi* de dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem.

Num conflito entre os paradigmas da modernidade e da pós-modernidade frente às exigências decorrentes do surgimento de movimentos sociais e com o problema da migração e imigração — da pobreza e da fome —, intensificam-se as reflexões sobre o multiculturalismo na educação. O ensino de arte na pós-modernidade abraça de forma inevitável diferentes conceitos de cultura, e são estes que vão definir quais as formas de conhecimento que podemos gerar. Daí a importância de ser dada atenção especial aos conceitos de cultura embutidos na escrita das leis. Nessa ótica, creio que as universidades teriam de repensar constantemente seus currículos, promovendo um diálogo permanente entre diferentes áreas do conhecimento, assim como cursos de formação continuada de professores, visto que a pós-modernidade, de certa maneira, suplica uma crítica sobre o nosso saber.

O ensino de arte atual institucionalizado no Brasil convive com uma linha que, em grande parte, orienta-se pelos cânones da modernidade, calcada no "criar artistas" ou "descobrir talentos", na "livre expressão", no "descarregar tensões" — influências do fim do século XIX e da primeira metade do século XX que têm servido, com intensidade, ao conhecimento-regulação. Essa convivência também se dá com outra linha, que talvez já tenha superado o número de adeptos da linha anterior. Ela defende a formação do fruidor da arte pelo ensino de arte institucionalizado; para tanto, acredita que quantos mais forem os códigos estéticos a que os alunos puderem se expor, tanto maiores serão seus arquivos e suas possibilidades de entendimento. Nesse caso, a análise das obras e a história da arte são adotadas e aliadas ao fazer artístico, e a arte é entendida não só como expressão, mas também como conhecimento. Essa linha se desdobra em duas vertentes quanto às formas de conhecimento que pretendem gerar. Na primeira, o conhecimento-regulação se consolida, pois a busca do reconhecimento do ensino de arte como conhecimento acabou

numa tentativa de nivelá-la com a ciência moderna. Nessa realidade, são gerados projetos relacionados com modos de regulação das diferenças no quadro do exercício da hegemonia. Na segunda vertente — ainda minoritária — existe uma tentativa de gerar projetos emancipatórios e contra-hegemônicos que buscam relacionar o ensino de arte com as culturas, e não só com a ciência.

Na minha trajetória como participante dessa linha, presenciei avanços, assim como uma séria limitação. Na primeira vertente, o aspecto de que só a fruição do que é criado por quem têm seu papel e seu fazer reconhecidos como o de "artista" completa e fortalece uma exigência da modernidade, qual seja, de que a arte "áurica" estaria aí para ser consumida e que, para "consumi-la", teríamos de entender seus códigos. Nessa proposta, encontramos refletidos, sobretudo, os códigos da arte erudita com a tendência a transportar o "áurico" para outros tipos de produção, isto é, para a arte não erudita, frente à descoberta da *conveniência* da cultura. No segundo caso, se a busca das referências na arte erudita permanece, tendo em vista as exigências da pós-modernidade, também a arte não erudita se faz valer. Existe a ênfase no entendimento dos códigos eruditos e não eruditos, mas o posicionamento "áurico" não permanece em nenhum desses casos.

Posto isso, além do entendimento dos códigos de artistas reconhecidos — muitas vezes pela peneira tendenciosa e perversa dos padrões eurocêntricos[53] —, buscamos, como num trabalho arqueológico, "desvendar" outros códigos estéticos ocultos no *espaço da comunidade*: o dos não-eruditos, dos "não-artistas", da arte coletiva em que o autor, às vezes, é uma comunidade, e não um indivíduo.[54] Nesse caso, aos estilos abstratos e conceituais — exigência da modernidade à arte e ao seu ensino — soma-se o realismo, que retorna de novo, assumindo outra roupagem (EFLAND, 1998). Se o realismo anterior se baseia na natureza, o realismo a que nos referimos gira em torno de símbolos sociais e culturais.[55]

---

[53] Que isso não seja confundido com uma forma de "purismo". Nada temos contra os padrões europeus; somos contra os centrismos em geral.

[54] Convém frisar que a arte coletiva a que me refiro não reflete o conceito do fazer em série, da alienação do trabalho; essa arte é aquela em que estão impressos os códigos de uma comunidade, que se repetem, sim, mas que não são estáticos, pois se abre a criação ou recriação de um membro dessa coletividade, cuja criação individual passa a ser de toda a coletividade. Essa idéia remete tanto às formas tribais de criação coletiva quanto às formas contemporâneas.

[55] Embora Andy Warhol tenha explorado o imaginário da propaganda e do comércio como foco principal em sua arte pop — uma arte erudita —, refletindo o cotidiano das pessoas no capitalismo após os anos de 1960, ele não conseguiu atingir a população que pretendeu representar no que se refere ao entendimento do que quis representar. Trata-se aqui do artista individual que produz para outros artistas ou para quem convive diretamente com o mundo da arte. Ponto culminante do saber erudito, a arte conceitual é a que mais reflete a criação do artista individual. Contudo, se quem não domina o saber erudito não entende seus códigos, dominar esse saber não garante esse entendimento.

Também cabe dizer que, para nós, não só a arte que reflete grandes centros urbanos, deve ser valorizada; a valorização precisa ser dada também a outras formas de representação de centros importantes, nem sempre grandes ou urbanos, que focalizam menos a produção de bens de consumo industrializados, e mais a produção de significados, a exemplo da produção de comunidades rurais. Consideramos ainda que, nos grandes centros urbanos, residem pequenos mas importantes focos de culturas marginalizadas que apresentam diferenças entre si e que, com a colisão de seus códigos, produzem as culturas de fronteira. Assim, ainda que toda variação estética tenha sido reduzida a um único conjunto universal nas propostas de ensino de arte espelhadas na modernidade (EFLAND, 1998) — e ainda que na pós-modernidade são aceitos estilos ecléticos —, entendemos que o pluralismo não deve se limitar ao universo do erudito e da arte individual: considerar a existência do saber e a presença de significados só na arte erudita dificulta o acesso ao campo do multiculturalismo emancipatório no ensino de arte. A via é de mão dupla; devemos assumir uma posição mais modesta, pois temos muito a aprender com a arte não erudita e reconhecer que dela sabemos muito pouco, para não dizer quase nada.

Na arqueologia de códigos culturais, poderemos desvendar os que se ocultaram no espaço da comunidade a que pertencemos e refletem nossos próprios códigos e os de nossos alunos. Acrescente-se que práticas de ensino baseadas na idéia de que "o professor ensina e o aluno aprende" perderam seu lugar, não só para a troca de saberes e culturas; 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. Ao assumirmos que o conhecimento-emancipação é um autoconhecimento, as relações de poder advindas desse processo se transformam, assim como as práticas pedagógicas.

Se para Nietzsche (1968 apud HARVEY, 2005) as "funções" da arte seriam *embelezar*, *reinterpretar, fazer transparecer o significativo da vida*, então a *criação* da arte propriamente dita estaria ao alcance de todos; a *obra de arte* seria um excedente descarregado porque não teria mais a importância que tem. O mais importante seria a arte de um povo inteiro, de uma coletividade: o fazer transparecer o significativo da vida. Nós, professores de arte, ao considerarmos que a arte está inserida no campo da cultura e reconhecermo-nos como seres culturais, deixaremos simplesmente de atuar como

mediadores entre culturas. Ainda que o papel de "mediador cultural" seja um grande avanço frente ao papel de "regulador cultural", entendemos que a mediação cultural é uma postura moderna, pois o professor se situa acima, abaixo ou ao lado; jamais junto. Logo, ao se desnudar da "aura" que tomou emprestada do artista ou/e se assumir como parte da coletividade cultural em que atua, não tem como permanecer nessa posição e deixar de encarar os conflitos culturais no seio dessa coletividade a que ele pertence. Assim, concordamos com Santos (2005B) quando diz que temos problemas modernos para soluções não modernas; ora, buscar equilíbrio entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação é uma proposta moderna que não deu certo. Nesses termos, esse autor propõe um desequilíbrio: que o conhecimento-emancipação se sobreponha ao conhecimento-regulação, assim como propôs antes que, entre os pilares de sustentação da modernidade, haja um desequilíbrio que sobreponha o pilar da emancipação ao pilar da regulação. A busca desse desequilíbrio remete inevitavelmente à questão do multiculturalismo.

Conforme Santos (2003), a expressão *multiculturalismo* designa originalmente a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. E com base nesse conceito original, foram construídas outras designações que receberam muitas críticas contrárias ao termo. Mesmo assim, o *multiculturalismo* generalizou-se como modo de designar as diferenças culturais em um contexto transnacional e global, mas isso não significou que tenham sido superadas as contradições internas apontadas pelos críticos.[56] "De fato a expressão pode continuar a ser associada a conteúdos e projetos emancipatórios e contra-hegemônicos ou a modos de regulação das diferenças no quadro do exercício da hegemonia nos Estados-nação ou em escala global." (SANTOS, 2003, p. 33). Esse autor ainda afirma que:

> 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. Estas concepções de multiculturalismo geralmente estão ligadas, como notou Edward Said, a "espaços sobrepostos" e "histórias entrelaçadas", produtos de dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópolis e territórios dominados e que criaram as condições históricas de diásporas e outras formas de mobilidade. (SANTOS, 2003, p. 33).

[56] Dentre as várias críticas sintetizadas por Stam (1999 apud SANTOS, 2003, p. 29), duas me chamam atenção por estarem bastante presentes no nosso convívio nas escolas: a de que o multiculturalismo seria uma "terapia para minorias", destinada a promover a auto-estima destas em face de sua manifesta incapacidade de desempenho adequado ao sistema educativo e à sociedade; o multiculturalismo seria um "novo puritanismo", apoiado em um policiamento da linguagem e na imposição totalitária de uma linguagem "politicamente correta".

O conceito de multiculturalismo é polêmico e não perde esse traço quando migra para a educação. McLaren (2000) — considerado como um crítico moderno por uns e pós-moderno por outros — traz com clareza um espelho que reflete nossos comportamentos como docentes. Ao inserir o multiculturalismo nessas questões, esse autor apresenta quatro concepções de multiculturalismo enraizadas nas práticas docentes, e as características de cada uma delas tendem a se misturar entre si no horizonte geral da vida social. O que esse autor classifica de multiculturalismo conservador é o que disfarça falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças. Os que acolhem esse pensamento acusam as minorias malsucedidas de terem "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 (McLAREN, 2000, p. 111).

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 (McLAREN, 2000, p. 119). 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 freqüência 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." (McLAREN, 2000, p. 120).

Tanto o multiculturalismo humanista liberal quanto o liberal de esquerda — segundo McLaren (2000) — estão imersos no discurso de reformas, por isso não conseguem avançar. Em contraposição às concepções anteriores, esse autor desenvolve a idéia do multiculturalismo *crítico e de resistência*,

> [...] que compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais 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. (McLAREN, 2000, p. 122).

As considerações desse autor dão visibilidade às práticas docentes que permeiam essas concepções que trazem em seu cerne as relações de poder nas quais se refletem nossos conceitos de cultura e multiculturalismo. Também oferecem condições de analisarmos as políticas públicas, que ora regem, ora se distanciam de tais práticas. No próximo capítulo, faremos de início um histórico breve do ensino de arte no Brasil, preocupando-nos com estabelecer as relações entre políticas públicas e multiculturalismo, para depois focalizarmos a tendência dessa forma de ensino na cidade de Uberlândia.

# Capítulo 3

## ENSINO DE ARTE NO BRASIL
## E AS TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

*Um dos traços distintivos da cultura tradicionalista é "naturalizar" a barreira entre incluídos e excluídos. Desconhece a arbitrariedade de diferenciar esse território daquele, determinar esse repertório de saberes para ensiná-lo na escola ou essa coleção de bens para exibir em um museu, e legitima solenemente, mediante uma ritualização indiscutível, a separação entre os que têm acesso e os que não conseguem.*
— CANCLINI, 2000.

Situar o ensino de arte na contemporaneidade no Brasil requer considerar esse ensino como parte de um conjunto geral da esfera educacional em que o Estado dita o que deve ser adotado, vinculado às condições externas e internas do capitalismo na sua fase neoliberal. A primeira parte deste capítulo busca mostrar como a situação chegou a esse ponto, com base em um breve histórico do ensino de arte no Brasil: desde sua institucionalização até a atualidade. A segunda parte trata das tendências do ensino de arte em Uberlândia, procurando detectar as pontes ou os abismos entre a escrita das leis e a realidade no que se refere ao multiculturalismo e sua influência no ensino de arte local.

### 3.1 Breve histórico do ensino de arte no Brasil

O capitalismo, que surgiu do ideário liberal nascido no mundo europeu por força da revolução francesa e resultante da superação do feudalismo, esteve aqui a princípio sob a forma pré-capitalista de produção para melhor servir ao mercantilismo lusitano, diferentemente das relações capitalistas de produção, que estiveram presentes no processo de independência das colônias inglesas na América. Associado ao acúmulo do capital, procurou "deletar" o que já existia como cultura nativa para introduzir a cultura do colonizador. Esse fato também se estendeu às culturas dos povos africanos que vieram escravizados de outro continente para cá. Lowy e Bensaid (2000, p. 47) afirma que "[...] a

história moderna, depois da conquista das Américas, parece uma sucessão de atos desse gênero: o massacre de indígenas das Américas, o tráfico negreiro e as guerras coloniais".

Na época da colonização, antes de o ensino ser institucionalizado no Brasil, a prática da desmoralização e do enfraquecimento moral foi implantada, com o esmagamento das culturas e da arte indígena[57] aqui existente e as que depois foram trazidas pelos africanos, numa espécie de barbárie que se instituiu no decorrer do tempo, "[...] tratando-se de uma barbárie 'civilizada', conduzida pelos impérios coloniais economicamente mais avançados" (LOWY; BENSAID, 2000, p. 47). Assim, foram deixadas de fora enormes populações na construção da cultura nacional e, com a instituição do ensino, essas práticas permaneceram e a educação passou a ser um importante meio tanto de construção como de destruição de identidades.

Quanto ao papel da Igreja em recente visita do papa Bento XVI ao Brasil, ficamos estarrecidos com a visão míope — para não dizer perversa — desse representante maior do catolicismo relativa às culturas dos povos indígenas. Essa passagem foi assim relatada por Colitt (2007, s. p.):

> Líderes indígenas disseram na segunda-feira terem ficado ofendidos pelas declarações "arrogantes e desrespeitosas" do papa Bento 16 de que "a Igreja Católica os havia purificado, e que retomar suas religiões originais seria um retrocesso [...] que a Igreja não havia se imposto aos povos indígenas das Américas". Segundo o papa, os índios receberam bem os padres europeus, já que "Cristo era o salvador que esperavam silenciosamente".

Colitt (2007) afirma, ainda, que os conquistadores contavam com a bênção dos sacerdotes católicos, embora alguns tenham depois defendido os índios e que na atualidade muitos sacerdotes estão entre seus mais eloqüentes aliados. Muitos se incomodaram: de fora e de dentro da igreja, índios e não-índios, como constatamos nestas afirmações:

> As declarações do papa Bento 16 não desagradaram só aos índios, mas também aos padres católicos que os apóiam em sua luta, disse Sandro Tuxa, que comanda o movimento das tribos do Nordeste. O próprio grupo católico que defende os índios no Brasil, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), distanciou-se do papa. "O papa não entende a realidade dos índios daqui, sua declaração foi equivocada e indefensável". (COLITT, 2007, s. p).

[57] Com base em Hauser (1995), Macedo (2003) afirma que o ensino e a aprendizagem da arte se confundem com o início da humanidade, pois compõem os valores culturais das mais variadas formas, expressões e linguagens ao longo da história, evidenciando a hipótese de que, desde o período paleolítico, já existia uma atividade educativa organizada, com escolas, professores, tendências locais e tradições; verificamos a existência da arte antes da chegada do colonizador. No percurso deste trabalho, consideramos como *arte* tanto as manifestações indígenas como as européias, diferentemente de outros autores que consideram o Barroco como primeira manifestação artística brasileira.

As culturas dessas populações sofreram e ainda sofrem a violência que o capitalismo nas suas diferentes fases dirigiu a elas.[58] Entretanto, no decorrer da história, essas e outras culturas marginalizadas foram se impondo de forma híbrida frente à cultura do colonizador, criando alternativas e "disfarces", imersas num rico mangue cultural. Tanto é que no presente, quando se fala em cultura nacional, são essas manifestações das minorias — por sinal a maioria da população — que nos vêm à mente. A cultura não institucionalizada por meio da educação está por aí nas ruas, concorrendo com o institucional; está também nas academias, como objeto de pesquisas num país como o Brasil, onde quem tem acesso às universidades — portanto, às pesquisas — é minoria. Há um embate constante entre uma e outra. A cultura não institucionalizada precisa ser refletida e passar a ser fonte pedagógica de apreensões artísticas e estéticas.

O Estado e as instituições protegidas pela carapaça da modernidade não se deram conta que, naquele mangue repleto de nutrientes culturais, há uma orgia em que as culturas, ao mesmo tempo em que se digladiam, fundem-se e multiplicam-se em outras tantas. Se antes saíam "silenciosamente" do mangue e se impunham através de sua magia, hoje não são mais tão "silenciosas" e "pacíficas", às vezes nem tão mágicas. As culturas que passam por processos de violação reagem de diferentes formas. Portírio Carvalho (2007 apud MOURA E SOUZA, 2007, p. 8), sertanista aposentado da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), assim define o comportamento dos índios guajajaras frente a esse fato: "[...] eu os considero uma sociedade anárquica. Aceitam os missionários mas continuam a fazer feitiçaria nas barbas deles ou interrompem de vez quando julgam que a relação com eles não lhes interessa mais".

Canclini (2000) aponta que os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, da justaposição e do entrecruzamento de tradições indígenas, do hispanismo (no caso do Brasil, lusitanismo) colonial católico e de ações políticas educativas e comunicacionais modernas. Mas, "[...] apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares,

[58] A reportagem de Moura e Souza (2007) "As novas tribos do Senhor", publicada pelo jornal *Valor*, informa que cada vez mais evangélicos conquistam novos fieis indígenas nas aldeias Zutíwa, Barreirinha, Angico, Jacaré e do município de Arame (MA). Os evangélicos distribuíram exemplares, com direitos autorais da Wycliffe (Flórida), de uma versão inédita da Bíblia traduzida para a língua indígena, considerada pelos missionários protestantes como elemento-chave para a conquista das almas dos guajajaras. Da Wycliffe faz parte o Summer Institute of Linguistic (SIL), entidade muito criticada por antropólogos e lingüistas no Brasil. O SIL já foi proibido pelas autoridades brasileiras de entrar nas aldeias, sob a alegação de que o instituto estaria de olho nas riquezas naturais da floresta.

uma mestiçagem interclassista gerou formas híbridas em todos os extratos sociais" (CANCLINI, 2000, p. 73).

Quem nunca se deparou com situações semelhantes à de um acadêmico positivista que comprova tudo cientificamente e que, ao chegar em casa, depara-se com a Nossa Senhora da Aparecida concorrendo com sua fotografia em beca e seu diploma na parede? Isso é um incômodo, é como se a Nossa Senhora estivesse dizendo: "olha cara, nós estamos aqui... nós somos você!". Quem de nós, com valores modernos, nunca se deparou com uma boneca karajá e seus atributos típicos e seu primor estético, concorrendo num tímido cantinho com um "quadro" na parede, uma abstração barata ou uma figuração, como se seu autor tivesse incorporado um dos modernos já desencarnados, sobretudo os europeus impressionistas, emoldurado para lhe assegurar lugar no mundo da arte? Isso é um incômodo, é como se a boneca estivesse dizendo: "olha cara, preste bem a atenção no que tudo isso representa!".

Para um entendimento mais preciso dessas relações, remetemos-nos de novo ao passado em que a prática de transformação surge como reação ao que nos foi imposto culturalmente com a chegada dos primeiros jesuítas, que convencidos da superioridade de sua religião e sua cultura catequizaram e docilizaram os índios, dando início à desintegração das suas culturas. Assim, a primeira manifestação cultural brasileira de origem nativa materializada na arte indígena com toda sua diversidade "desestabilizou-se" com a interferência "erudita" do Barroco,[59] estilo intimamente ligado à Contra-Reforma importado de Portugal. Essa "desestabilização" ocorre não só pela imposição do seu estilo, mas também pela cultura de dominação do colonizador em todos os aspectos da vida social. Afinal, na cabeça do colonizador ocidental, quem não tem alma não faz arte, portanto não tem estilo, logo "índio não tem estilo". Se, por um lado, para o colonizador ocidental "índio não faz arte", por outro esses mesmos colonizadores levaram embora boa parte da produção indígena que está nos museus históricos mundo afora, enquanto aqui se deteriora.

O Barroco, por sua vez, transformou-se pela criação popular, desenvolvendo-se e abrasileirando-se pelo esforço de artistas e artesãos negros, que, na visão do colonizador, também não tinham alma, e de indígenas brasileiros que fizeram surgir um Barroco

[59] O "barroco" que aqui chega já vem por mãos de mestres de ofícios nem sempre com *status* no mundo da arte oficial.

brasileiro, com distinções formais em relação ao europeu, denominado depois de Barroco-Rococó.

> Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira. (BARBOSA, 1978, p. 19).

Com a chegada de dom João VI, em 1808, fugindo de Napoleão Bonaparte, ocorre outra interferência nesse sentido. Em 1816, é fundada a Academia de Belas Artes, e os artistas franceses que vieram para cá a fim de implantar o ensino de arte impuseram valores neoclássicos, tais como o desenho, a cópia fiel e o uso de modelos europeus ao Barroco Rococó. Nessas duas fases apontadas, os colonizadores que tratavam a colônia como se fosse um grande quintal não intencionavam desenvolver uma cultura nacional, mas sim transportar a cultura da Europa para cá. Por isso podemos afirmar que não houve a implantação de um sistema educacional conforme as necessidades nacionais, mas sim de acordo com as que correspondessem aos interesses da colônia. Isso nos remete a estudos sobre a constituição do Estado. Em sua análise sobre a modernidade na América Latina, Canclini (2000, p. 25) afirma:

> As oligarquias liberais do final do século XIX e início do século XX teriam feito de conta que constituíam Estados, mas apenas organizaram algumas áreas da sociedade para promover um desenvolvimento subordinado e inconsistente; fizeram de conta que formavam culturas nacionais e mal construíram culturas de elite, deixando de fora enormes populações indígenas e camponesas que evidenciam sua exclusão em mil revoltas na migração que "transtorna" as cidades.

Com a Proclamação da República, em 1889, o ensino de arte oficializado se concentrou no desenho das ciências naturais, influenciado pelo positivismo e, paralelamente, pelo liberalismo,[60] atuando como linguagem técnica que auxiliaria a invenção industrial. Tal ensino era destinado à classe trabalhadora ou à burguesia emergente, enquanto as "belas-artes" eram ensinadas em escolas, academias e conservatórios especiais para as classes abastadas (DUARTE, 1981).

[60] O positivismo pode ser definido como um sistema que se baseia nos fatos e na experiência e que deriva do conjunto das ciências positivas, repelindo a metafísica e o sobrenatural. Teve maior receptividade na América do Sul em países de "menos tradição cultural" e ansiosos de desenvolvimento como o Brasil. O liberalismo pode ser entendido como um sistema que preconiza a liberdade do trabalho e das trocas e a não-intervenção do Estado em matéria econômica.

Para o positivista, a arte era um caminho até a ciência, e o desenho tinha a conotação de preparação para a linguagem científica, como meio de racionalizar as emoções; para o liberal, ela apresentava certo valor em si, e o desenho era linguagem técnica para libertar a inventividade (DUARTE, 1981). Essa idéia adentrou o século XX no Brasil, pois — conforme aponta Canclini (2000) — este 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. Essas mudanças ocorreram:

> [...] no final do século XIX e início do século XX, impulsionadas pela oligarquia progressista, pela alfabetização e pelos intelectuais europeizados; entre os anos 20 e 30 deste século, pela expansão do capitalismo e ascensão democratizadora dos setores médios e liberais, pela contribuição de migrantes e pela difusão em massa da escola, pela imprensa e pelo rádio; desde os anos 40, pela industrialização, pelo crescimento urbano, pelo maior acesso à educação média e superior, pelas novas indústrias culturais. (CANCLINI, 2000, p. 68).

Tudo isso representa uma modernização com expansão restrita ao mercado, democratização para minorias abastadas. Noutros termos, as classes dominantes, que não representam a maioria da população, são quem se beneficia desse desajuste na manutenção da sua hegemonia que ocorre, também, através das imagens adotadas por escolas e museus. Ainda segundo Canclini (2000), 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 conseqüente 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 (CANCLINI, 2000).

Porém, segundo Guimarães (1998, p. 65), nesse novo tempo que também precisava de uma arte é que "[...] surge o movimento da Semana de 22, sob os auspícios do velho continente, mas com a consciência da busca de uma identidade cultural própria". "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'." (CANCLINI, 2000, p. 79). Mesmo assim, com relação às vanguardas, alguns historiadores da arte concluíram que os movimentos

inovadores foram “transplantes”, “enxertos”, desvinculados da nossa realidade. A arte passa a receber críticas como estas:

> Se na Europa: [...] o cubismo e o futurismo correspondem ao entusiasmo admirado da primeira vanguarda frente às transformações físicas e mentais provocadas pelo primeiro auge da mecanização; o surrealismo é uma rebelião contra as alienações da era tecnológica; o movimento concreto surge junto com a arquitetura funcional e o desenho industrial, com intenções de criar programada e integralmente um novo habitat humano; o informalismo é outra reação contra o rigor racionalista, o ascetismo e a produção em série da era funcional correspondem a uma aguda crise de valores, ao vazio existencial provocado pela Segunda Guerra Mundial [...] Temos praticado todas essas tendências na mesma seqüência que na Europa, quase sem ter entrado no “reino mecânico” dos futuristas, sem ter chegado a nenhum apogeu industrial, sem ter ingressado plenamente na sociedade de consumo, sem estar invadidos pela produção em série nem tolhidos por um excesso de funcionalismo; tivemos angústia existencial sem Varsóvia nem Hiroshima. (YURKIEVICH, 1984, p. 179 apud CANCLINI, 2000, p. 70).

Canclini (2000) revela que antes ele próprio concordava com esse pensamento citado em um de seus estudos sobre o tema, mas depois entra em vários desacordos, e que este foi substituído por uma visão mais complexa sobre a modernidade latino-americana. Mantendo a idéia 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.

Foi, também, na primeira metade do século XX que a identidade infantil seria intensamente discutida, com a descoberta da criança como ser autônomo, tanto pela pedagogia como pela psicologia na Europa e nos Estados Unidos (EUA). Conforme Osinski (2001, p. 59):

> 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 viriam influenciar a tendência pedagógica para o ensino da arte que foi disseminado.

No 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 de forma generalizada. A Semana de Arte Moderna[61] trouxe grandes

[61] Artistas como Anita Malfati, Oswald de Andrade e Mário de Andrade decidiram, com base nesses movimentos, criar uma arte brasileira, respeitando as origens e manifestações culturais do país. Malfatti foi a grande inovadora dos métodos de ensino de arte para crianças, “[...] transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua autêntica expressão” (BARBOSA, 1978, p. 114). Com seus métodos de ensino bem definidos, ela trouxe uma grande contribuição ao ensino de arte no Brasil.

contribuições para arte-educação, pois "[...] a arte para 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" (DUARTE, 1981, p. 114).

Nesse sentido houve avanços, pois as crianças passaram a ter uma atenção especial com relação a outras formas de comunicação e expressão além da escrita. Mas, ao mesmo tempo, houve problemas, visto que essas inovações trouxeram modelos para a educação concentrados na *livre expressão* por interpretações equivocadas da filosofia de Rousseau, para quem "[...] os homens nascem bons e inocentes e são corrompidos pela influência da sociedade" (LUCIE-SMITH, 1989, p. 13). Dessa forma, o ensino de arte se afastou propositadamente do contexto histórico (LUCIE-SMITH, 1989), espelhado na crença modernista — criticada por Wilson (1990, p. 58) — 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 de arte no passado".

Foi essa visão deturpada que levou, de forma irrefletida, para a sala de aula a atividade docente sustentada no *laissez-faire*. Conforme Macedo (2003):

> 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 ensinada 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. (MACEDO, 2003, p. 36).

Mesmo que na atualidade as propostas sejam opostas ao espontaneísmo, talvez esteja aí a origem do descrédito que um grande número de artistas ou críticos de arte têm do ensino de arte. A resposta da professora/gestora 123578[62] deixa entrever isso em uma das perguntas que lhe dirigi para averiguar a relação entre o bacharelado e a licenciatura no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU):

[62] Professora/gestora com inserção no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz/CEMEPE (1), no Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte do curso de Artes Visuais/NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3), na Associação dos Estudantes e Profissionais do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba/AEPA–ΔMAP (5), no Museu Universitário de Arte/MUnA (7) e no curso de Artes Visuais/Departamento de Artes Plásticas/DEART da UFU (8).

> Uma colega colocou exatamente isso: "sinto muito, arte-educadores, mas eu não acredito no ensino de arte". Eu fiquei muito brava e disse, o que você está fazendo aqui é ensino de arte! Só porque você está trabalhando com adultos com espaço de ateliê? Da nossa parte, da licenciatura, a gente vê e consegue perceber o papel de cada professor, no seu respectivo espaço na formação do professor.

Talvez seja o fato de o artista que é professor do bacharelado se sentir só artista, e não professor, mesmo vinculado a uma instituição como tal. Talvez a "aura" do artista não permita que se "rebaixe" à condição de professor. Quem sabe esse professor de Arte que dá aulas para universitários dentro de um *campus* sacralizado não reconhece no professor de Arte da licenciatura e do ensino básico um professor de Arte, visto que tanto dentre os primeiros como os segundos, a maioria não é artista, somando-se ao fato de que os segundos, por trabalharem diretamente com as camadas menos favorecidas da sociedade, têm menos *status*. Nesse sentido, concordo com a afirmação da professora/gestora 12368:[63]

> Eu não acredito que por você ser um artista você será um bom professor de Arte. Acredito que tem muitos bons artistas e que talvez não saiba ensinar arte, talvez não saibam transmitir os conteúdos. Levar a compreensão do processo criativo do outro. Então há professores artistas, há só artistas e há só professores.

Sobre isso — para confirmar essas afirmações —, uma das professoras (6)[64] mostra sua opinião ao afirmar que não é artista, mas que leva seu aluno a criar. Podemos verificar aí que existe, sim, uma tensão entre o bacharelado e a licenciatura, decorrente talvez de uma espécie de fragmentação dos saberes dentro da própria academia. Esse assunto, por ora não esgotado, será deixado de lado por não ser o foco central desta pesquisa. No decorrer deste capítulo, faço um reconhecimento da modernização do Estado brasileiro e seus reflexos na arte-educação.

## 3.2 Modernização do Estado e seus reflexos na arte-educação

No Brasil, a modernização do Estado, que se inicia com Getúlio Vargas, conforme receituário capitalista,[65] pode ser identificada em duas fases históricas. A primeira — o

---

[63] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2) e na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3); professora da rede municipal de ensino (6) e do curso de Artes Visuais/DEART (8).

[64] Professora da rede municipal de ensino (6).

[65] 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 idéias da socialdemocracia, surgiu primeiramente nos EUA e na Inglaterra e pode ser entendido, conforme Antunes (1999), como expressão do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que dominaram a grande indústria capitalista ao longo de 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.

Estado do Bem-estar Social ou Estado Keynesiano,[66] também chamada de Primeira Modernização ou momento da Contratualização Social (entre 1941 e os anos de 1960) — tem como essência o caráter nacionalista sustentado pelo discurso da social democracia (MARQUES, 2002) e cria vários mecanismos de controle e direção do processo produtivo, exercendo um domínio tanto do produto desse processo como da força de trabalho (SILVA, 1999).

Na década de 1960, adotou-se um modelo de desenvolvimento de uma maior abertura de nossas portas ao capital estrangeiro, permitindo uma invasão cultural dos EUA que influencia a educação no Brasil. Entre 1950 e 1970, a educação serve às exigências das tecnologias com os processos de industrialização sob influência dos EUA. No campo da educação artística, o desenho geométrico divide, depois, espaço com a "livre expressão". Esta, que é 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" (IANNI, 1978, p. 224). Em 1966, no meio da ditadura militar, é implantado um 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 consolidado pela lei 5.692/71, que transforma a educação brasileira ao tornar obrigatória a Educação Artística no então primeiro e segundo graus.

No dizer de Barbosa (1978), isso não foi conquista de arte-educadores do Brasil; foi criação ideológica de educadores dos EUA que, ao reformular a educação brasileira, estabeleceu os objetivos e o currículo. Duarte (1981) complementa 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 idéia enganosa, pois existe um abismo cavado entre a letra da lei e sua aplicação concreta (DUARTE, 1981).

---

[66] O Estado do Bem-estar Social ou Estado Keynesiano tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias, e o objetivo de garantir pleno emprego, em que o salário era complementado pelo governo pela seguridade social, assistência médica, educação e habitação; também atuava como regulador direto ou indireto dos acordos salariais (PERONI, 2003). Mesmo sendo ideal à concretização do fordismo/taylorismo, essa forma de capitalismo não se instala de imediato, pois encontra inúmeras formas de resistência nesse processo. Não se disseminou da mesma maneira em todos os países; particularmente no Brasil, não houve um Estado do Bem-estar Social, considerando-se que a efetividade dos direitos sociais é residual (PERONI, 2003).

A década de 1970 abre espaço para o segundo momento da modernização do Estado brasileiro. Trata-se do processo expresso na passagem da construção do Estado à desconstrução do Estado brasileiro moderno e a que chamamos de segunda modernização ou momento da descontratualização social, que vigora entre as décadas de 1970 e 1990 (MARQUES, 2002). Nessa fase, começa a globalização do capital, ou seja, a economia mundial sem fronteiras, em que 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 Bruno (1999, p. 39):

> [...] 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.

Fica mais forte a vinculação crescente do Estado e do empresariado nacional com a estratégia neoliberal que prega a retirada do Estado na economia, implicando também uma nova postura do Estado frente às emendas sociais[67] (SILVA, 1999).

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 que se torna Estado mínimo para as políticas sociais, e de distribuição de renda, configura-se como Estado máximo para o grande capital. (PERONI, 2003, p. 33).

Iniciado em 1970, esse processo se intensifica em 1980. A educação passa a ser influenciada pelas regras de sustentação do neoliberalismo com um discurso de produtividade imposto pelo capital. Em 1990, com a ascensão de Fernando Collor de Melo e, depois, de Fernando Henrique Cardoso, intensificam-se ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais,[68] redirecionando

---

[67] No campo do Bem-estar Social, os neoliberais sustentam que ele pertence ao âmbito privado e que o Estado só deve intervir minimamente para aliviar a pobreza. Também nesse período as políticas educacionais passam por mudanças conforme essas exigências.

[68] 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 da democracia ser substituído pelo discurso da produtividade. A divulgação que se tem na mídia é que as orientações desses organismos se debruçam, sobretudo, em relação às medidas econômicas, camuflando o fato de que essas mesmas orientações avançam para as políticas educacionais.

o paradigma da educação e enfatizando o trinômio produtividade–eficiência–qualidade total. Nessa ocasião, é criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/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". Esse artigo é "equivocado" e permite duas importantes contestações. Em primeiro lugar, segundo Macedo (2003), permite interpretações diferenciadas dos "níveis da educação básica", considerando-se, por exemplo, uma série de cada nível, o que não corresponde às lutas e reivindicações dos arte-educadores que têm como proposta o ensino de arte para todas as séries da educação básica. Em segundo lugar, pelas análises que faremos a seguir.

O lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade se situa nesse contexto como resposta do empresariado e do governo brasileiro às novas exigências postas pelas transformações socioeconômicas, políticas e culturais no mundo capitalista. O processo de globalização avança do capital rumo à educação e cultura.[69] Em decorrência:

> O entendimento crítico das relações como justiça/injustiça, liberdade/opressão, igualdade/desigualdade não encontra mais lugar na discussão pública. Conceitos como cidadania, democracia, direitos e valores universais são redefinidos segundo os valores do mercado [...] nessa condição, torna-se fundamental para a implantação hegemônica do projeto neoliberal, o aniquilamento da memória, fazendo desaparecer as lutas populares no âmbito do capitalismo, lutas estas que se constituíram em instrumentos contestatórios dos mecanismos do mercado como reguladores da vida econômica e social. (CORSETTI, 2000, p. 52).

Já vimos o "furo" na escrita da LDBEN atual no que se refere ao currículo. A lei sugere que a arte-educação deve ser obrigatória, "[...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Ora, não se promove desenvolvimento cultural de ninguém sem haver um entendimento crítico desse mundo globalizado em que são desenvolvidas várias táticas de exclusão social e cultural. Contrapondo-se a essa ação de implantação hegemônica do projeto neoliberal, Santos (2003, s. p.) demonstra a seguinte reação:

---

[69] Também ocorre no âmbito da gestão da escola, segundo métodos e formas de organização do trabalho desenvolvidas conforme outros setores produtivos que podem ser medidos, quantificados e observados, exigindo a uniformização e padronização não só nos processos de execução, mas também na avaliação. Nessa perspectiva, conforme Silva (1999), a qualidade configura-se como um conceito universal, com o mesmo significado para todos os sujeitos da educação e negando sua dimensão e significação histórica e cultural. No âmbito da cultura, isso se dá "[...] no quadro em que os banqueiros internacionais tornaram-se os novos profetas da cultura predatória e nossas identidades vão sendo reespacializadas e revestidas em novas formas de desejo" (YÚDICE, 2004, p. 45).

> 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.

Nesse começo de século XXI, vários são os movimentos nesse sentido em todos os continentes e não haveria aqui espaço suficiente para listá-los. Aqueles segmentos de artistas e de arte-educadores — uns preocupados com sua originalidade, seus museus e suas galerias; outros, com suas metodologias modernas, estacionados ou ancorados numa transição que avança a passos lentos para a arte-educação pós-moderna,[70] mantendo-se, portanto, acima dessas discussões políticas — terão de encarar o fato de que isso é um tipo de conivência com a marginalização de culturas, visto que uma considerável gama de códigos culturais são sufocados pelos que circulam no circuito artístico com aval da academia.

É importante ressaltar aqui que o adotado nas universidades e nas escolas do ensino básico como modelos de arte são, ainda, exemplares reconhecidos pelo circuito da arte e que, mesmo com as grandes contribuições da Fundação Ioschpe, por meio da Rede Arte na Escola, para o ensino da arte, no que se refere ao multiculturalismo suas propostas deixam a desejar. Entretanto, já demonstram uma preocupação nesse sentido, como se pode verificar na afirmação da professora/gestora 1235678:[71]

> Como a gente tem pouco tempo de rede; no meu caso, como eu tenho um envolvimento muito próximo com a direção da Rede, eu percebo que eles [a Rede] também vêm mudando, até porque hoje são 55 universidades no país inteiro, então elas [a Rede] têm que absorver, têm que conhecer a realidade do professor que é coordenador lá em Roraima [...] o que o "Arte na Escola" tem feito é mandado pessoas de São Paulo que fazem parte da direção pra todos os pólos, pra estar conhecendo estas realidades, pra ver como ele [a Rede] vai se colocar dentro dessas realidades tão díspares que existem [...] em Uberlândia, cem por cento dos professores são formados em Arte; em Patos de Minas, de 120 professores, oito são formados em Arte. Eles [a Rede] têm uma gama de disparidade muito grande.

---

[70] A meu ver, as metodologias modernas são aquelas espelhadas na "livre expressão" sem adotar as imagens e suas diferentes formas de leitura, e as metodologias de transição são aquelas que, embora proponham a análise de imagens, priorizam os exemplares da arte erudita quer seja da arte moderna ou da contemporânea, desconsiderando as formas não eruditas de criação em arte que estão aí para serem desvendadas. Nesse sentido, oferecem um "perigo", pois disseminam códigos da cultura dominante em detrimento de outras culturas.

[71] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3) e na AEPA–ΔMAP (5); é professora da rede municipal de Uberlândia (6), com inserção também no MUnA (7) e no curso de Artes Visuais/DEART (8).

O mundo artístico reflete o ensino de arte. Os exemplares reconhecidos no circuito da arte são os que passam a circular no ensino de arte. Contrapondo-se a esses posicionamentos, essa discussão encontra eco na 27ª Bienal, cujo tema foi "Como viver junto?". Conforme Oliva (2006, p. 47):

> A curadoria decidiu adotar a postura de não oferecer explicações simplistas a algo que tem se tornado cada vez mais complexo: o mundo, sua ética, estética e política, e a maneira como essas ressonâncias chegam ao universo da arte — a opção curatorial que parece ser uma estratégia deliberada de pôr em primeiro plano a exposição, e não um discurso sobre ela.

A artista brasileira Monica Nabor, entrevistada por Angélica Moraes (2006, p. 40), que foi convidada a "se expor" na 27ª Bienal, afirma:

> O elemento estético que estou discutindo é a ética. Trabalho legal é o que distribui renda. Nada é mais feio do que a exclusão. [...] minha intenção é tornar o belo a um número maior de pessoas. Não penso que a arte possa transformar estruturas sociais, mas acho cada vez mais difícil trabalhar em um país como o Brasil sem fazer algo que não inclua esse fato. Não acho que vou mudar muita coisa, mas não vou fingir que não vejo.

Gostaria de abrir aqui um parêntese sobre o nosso olhar para essa Bienal. Ainda não tive acesso a críticas mais elaboradas sobre esse acontecimento, não creio que por ser um acontecimento recente, mas porque o momento é de tantas dúvidas, que sinto que muitos críticos, artistas e educadores não querem opinar sobre esse "escândalo".

Despenquei daqui do cerrado para a cidade de São Paulo com a intenção de participar de uma *performance* da artista Maria Teresa Hincapié, nascida na Armênia, que envolveria o público passante na estação da Luz, centro de São Paulo. Sua obra *Peregrinos* é uma espécie de procissão que busca a reflexão das pessoas para a dor do mundo. Parece-me que a artista já havia realizado essa experiência noutros centros urbanos no Leste Europeu. No dia e na hora marcados, eu estava na praça da Luz, aguardando para participar dessa procissão profana que fazia parte da Bienal. Pela descrição do que aconteceria, só isso valeria a pena. Eu adoro procissões. As de Ouro Preto são lindas, muita tristeza em um dia e muita alegria em outro; as da cidade de Goiás são rápidas, formando um rio de fogo que desce e sobe ladeiras abaixo. Essas manifestações estão infestadas de arte, a rua é a grande galeria. A galeria que o arte-educador também precisa freqüentar.

Participar dessa "procissão" no coração de São Paulo com o significado "Como viver junto?" seria maravilhoso. Mas alguma coisa ocorreu. Os funcionários não sabiam de nada, a praça estava fechada; os organizadores justificaram que houve um problema, por

esse motivo não haveria. A falta de informações me dá o direito de pensar em mil coisas sobre isso. O que realmente aconteceu? Penso hoje em várias justificativas: desde um boicote a esse tipo de manifestação artística pós-moderna que poria o excluído em carne e osso em evidência, e não a sua fotografia cristalizada e inofensiva cravada a pregos numa parede de galeria, até uma ação da própria polícia para evitar tragédias e tumultos decorrentes das ondas de violência que têm tomado conta da cidade de São Paulo. Não podemos nos esquecer que a praça da Luz integra a rota da Cracolândia, tráfico de drogas pesado, e que chamar a atenção para esse espaço não é uma boa para os donos do tráfico, ou seja, para o poder paralelo.

No caminho, entretanto, já havia presenciado algo pelo qual tive profundo respeito. O "como viver junto" manifestado fora da Bienal. Não sei se o responsável pelo que vi é um artista, professor ou pesquisador, mas decerto é alguém sensível à humanidade. Com o apoio da prefeitura de São Paulo, num terreno com construção em ruínas, essa pessoa desenvolve um projeto de arte-educação nesse bairro central muito triste: prédios antigos abandonados e invadidos, sem água e luz, zona de prostituição e mendicância, de ratazanas e crianças drogadas que dormem nos canteiros centrais que dividem duas pistas de tráfego intenso. Como gostaria de ouvir uma palestra dessa pessoa, de saber de sua metodologia, seu conhecimento que certamente não está só nos livros e em nenhuma pasta. Gostaria de saber mais dessa sua forma de educador multicultural.

Outro exemplo de "como viver junto" me chamou atenção: um projeto, também apoiado pela prefeitura, que ocorre sob um viaduto no tradicional bairro do Bexiga. Exemplo de interdisciplinaridade, a idéia inicial surgiu de um ex-lutador de boxe. Embaixo desse viaduto-ringue, estão esteiras e outros aparelhos de academia acoplados a uma biblioteca improvisada, com uma mesinha para a bibliotecária, que imagino ser alguém daquela comunidade, para atender as pessoas. Um homem alto e barbudo, com um grande capote anda na esteira num dia frio, certamente um morador de rua. Esse projeto esteve na mídia recentemente. Não sei se já existe algo ali referente ao ensino de arte, mas isso é só um passo a mais a ser dado.

Em nosso caso, isso ainda é uma longa caminhada. Os gestores responsáveis por visitas de arte-educadores aos grandes centros urbanos que incluem no roteiro as bienais e as galerias poderiam pôr nesse roteiro a visitação a essas "galerias"; caso contrário, a idéia que se passa da arte nos grandes centros fica limitada aos espaços elitizados ou "ao mundo

dos ursinhos de pelúcia".[72] Ao mesmo tempo, as pessoas dos grandes centros urbanos poderiam sair dos seus mundos à procura de outros mundos além do urbano para entender melhor até algumas manifestações desses centros provenientes do processo migratório. É lógico, essas "visitações" teriam de vir acompanhadas de discussões profundas; do contrário, as coisas não passariam de uma visita ao exótico. Como bem disse Santos (2005B), temos problemas modernos para soluções pós-modernas, até na arte e no ensino de arte.

No Pavilhão da Bienal, e não fora dela — pois outras atividades aconteciam paralelamente à exposição —, o "viver junto" se limitou a uma crítica à pós-modernidade como projeto social por meio de representações artísticas contemporâneas, com a presença de alguns artistas não tão conhecidos. Neste momento, tenho uma crítica: o fato de se retratar um índio ou um negro ou de se denunciarem formas de opressão ainda não representa o que entendo por "Como viver junto". Só isso não basta. Temos visto alguns exemplos até de educadores conceituados mostrando ser essa a maneira "ideal" de trabalhar com o multiculturalismo. Adotar imagens em que a discriminação e a pobreza são denunciadas, tudo bem! Mas isso não basta, pois o executor daquela imagem não é o oprimido: é um artista reconhecido pelo circuito. O "viver junto" só se dará quando o retratado, também, puder ser o retratante. Isso remete a um passado recente relembrado pela professora Leda Guimarães (2007):

> Como exemplo de coragem, cito o trabalho que Ana Mae Barbosa desenvolveu como diretora do MAC–USP, na transição dos anos 80 para os anos 90, ao propor exposições de funileiros, figurinistas de escolas de samba, tapeceiros, trazendo não só o povo como assunto, mas de fato, o povo para dentro da instituição Museu, considerado um sacrossanto lugar para a arte.

Nesse sentido, algumas experiências vivenciadas como coordenadora do Projeto de Arte-educação do Museu do Índio da UFU mostram que, também, a arte indígena abre as portas para o entendimento de uma atuação multicultural. Quando trabalhamos com referências de um artista indígena, somos levados a perceber que o sentido da arte para os povos indígenas difere do sentido que a arte tem para nós, apontando uma revisão dos nossos conceitos de arte e cultura. Tivemos grande preocupação com a forma como

[72] Refiro-me à idéia contida na música "Bichos escrotos" (Sérgio Britto, Arnaldo Antunes, Nando Reis), gravada pelo grupo Titãs e lançada no disco *Cabeça dinossauro*, de 1986. Vejam-se estes versos: "Bichos, saiam dos lixos/ Baratas me deixem ver suas patas/ Ratos, entrem nos sapatos/ Do cidadão civilizado/ Pulgas que habitam minhas rugas/ Oncinha pintada/ Zebrinha listrada/ Coelhinho peludo/ Vão se fuder/ Porque aqui na face da terra, só bicho escroto é que vai ter".

iríamos inserir as discussões sobre arte indígena nas escolas não indígenas. Pensamos na via oposta, ou seja, ao inserir os conceitos da arte ocidental nessas comunidades indígenas, essa preocupação deveria ser multiplicada e muito, muito discutida.

Podemos elogiar um material: a pasta Arte BR, usada por professores de Arte em todo o Brasil. Ao mesmo tempo, temos preocupações, em especial após ler, no *Boletim* 35 da Rede Arte na Escola, que professores ianomâmis estariam levando essas pastas para suas aldeias. Nessa ocasião, tentei contatar a Rede Arte na Escola por *e-mail*, mas não tive resposta. Eu queria saber o que estão fazendo com essas pastas, como estão sendo usadas. Retorno agora com essa polêmica, pois entendo que, quando nos propomos a ações multiculturais, estas devem estar com uma noção de mundo sem territórios demarcados e que essa preocupação deve estar presente nas ações dos representantes dos pólos.[73] Gostaríamos de saber como o pólo de Roraima convive com isso. No caso de Uberlândia, não existe ainda uma preocupação significativa com as culturas locais, tampouco com as culturas das comunidades de povos "distantes".

Sobre a pasta Arte BR, durante as entrevistas, a professora/gestora 123578[74] apresenta várias questões importantes na sua afirmação:

> O grande impacto da pasta é exatamente esse [ser provocativo]. Como não tem receita, as pessoas se sentem perdidas e acham que o material não vale nada. Pelo contrário, ele é provocativo. Você é que vai ter que construir. Por outro lado, acho que até essa coisa agora desses concursos de premiação de professores de trabalhos, acho de certa forma incentivam as pessoas a sistematizar, a registrar aquilo o que elas fazem, como elas fazem. Por outro viés, eu acho que ele tem cumprido, sim, um papel também na formação do professor. Agora, a que preço e como nos estamos fazendo isso eu acho que é outra questão. Por ser tudo muito recente, eu não tenho como fazer essa avaliação. Acho que nós professores, principalmente os que atuam na educação básica, são tão pobres e tão carentes de material que o pouco que nos trazem já é o muito que nos falta. Então, nesse sentido, eu acho que em primeira mão está a questão de você ter acesso a um material de qualidade para você usar em sala de aula.

Não fica claro na fala dessa professora/gestora a que "qualidade" ela se refere: se de conteúdo ou de qualidade material. Dão-nos um material de qualidade por que somos

[73] Gostaria de inserir aqui um novo conceito de comunidade. "No mundo contemporâneo, com a facilidade de comunicação e interação com todas as partes do globo, com pessoas e instituições muito diferentes entre si em termos de valores e modos de vida, a comunidade como era conhecida deixou de existir ou, ainda, transitou dos territórios para abraçar grupos filiados a projetos [...] esse novo conceito abrange tanto as comunidades que dividem um mesmo espaço geográfico quanto aquelas que compartilham uma identidade/identificação comum e interagem com regularidade, mesmo que por meios eletrônicos." (MARTINS, 2007, p. 2).

[74] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe/Rede Arte na Escola (3), na AEPA–ΔMAP (5), no MUnA (7) e no curso de Artes Visuais/DEART (8).

muito carentes, sistematizamos nosso trabalho para a premiação; mas a questão principal, "a que preço estamos fazendo isso, por ser tudo muito recente", não é avaliada pela própria universidade que abraça tal projeto.

Por outro lado, um fator positivo pode ser verificado na afirmação de uma das entrevistadas. A professora/gestora 12368,[75] que se via limitada a sete referências de artistas modernos, beneficiou-se com esse material:

> Antes do Arte BR, eu trabalhava com a história da arte, com os sete mais [...] até então eu não tinha um contato com a arte contemporânea. Fazer o curso Arte BR pra mim foi muito importante nesse sentido [...] as imagens que tem na pasta, pra mim, são como um ponto de partida. Hoje eu já uso outras imagens de outros artistas, incluindo os próprios vídeos do pólo, que são de artistas contemporâneos.

Mesmo assim, esse material me causou certo incômodo, não impacto. Se em certo aspecto contribui com alguns professores, não saiu da minha mente o fato de esse material ser adotado nas escolas indígenas. Se nós que convivemos mais com os códigos da arte contemporânea temos dificuldades de entendimento, como relatado acima por uma professora/gestora em Artes Visuais, como quem supomos não ter acesso a esses códigos receberia esse material? Por esse motivo, perguntei à outra professora/gestora 1235678[76] como algumas comunidades indígenas receberam esse material do Arte BR em Roraima. Gostaria de saber como isso acontece, pois a arte para nós que temos uma visão ocidental tem um sentido e, dentro das comunidades indígenas, tem outro. Como esse material é usado, como isso acontece?

> [Sobre] Como isso acontece nas comunidades indígenas, eu não tenho a informação. A informação que eu tenho é de como os professores da comunidade foram convidados pra participar do curso do Arte BR. Eles são professores que fazem um acompanhamento nas cidades e depois eles vão para suas aldeias e dentro desse movimento de ir e vir surgiu a pasta Arte BR no contexto. E na pasta Arte BR, se eu não me engano, tem três imagens que é a fotografia de uma oca, de um menino índio, e a outra me parece que é de um motivo indígena.

No meio dessas polêmicas, está a Proposta Triangular, surgida no Brasil no início da década de 1980 e que, adaptando-se à realidade do país e revolucionando o ensino com suas possibilidades emancipatórias, tem sustentado uma nova maneira de

---

[75] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe/Rede Arte na Escola (3); professora da rede municipal (6) e no curso de Artes Visuais/DEART (8).

[76] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe/Rede Arte na Escola (3) e na AEPA–ΔMAP (5); professora da rede municipal (6), com inserção no MUnA (7) e professora do curso de Artes Visuais/DEART (8).

se ensinar arte em muitas escolas brasileiras, a ponto de constituir referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (PCN/Arte), regidos pela nova LDBEN. Responsável pela sistematização dessa proposta, Ana Mae Barbosa, além de nos apontar o resgate dos conteúdos no ensino de arte, defende um ensino multicultural, afirmando a importância "[...] da idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente" (BARBOSA, 1998b, p. 24). Foi através da Fundação Ioschpe, a mesma que responde agora pelo Arte BR, que a Proposta Triangular ficou mais conhecida no Brasil. Antes disso,

> [...] foi amplamente testada no Museu de Arte Contemporânea da USP, na época em que Paulo Freire estava à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, tendo como meio de ensino a leitura de obras de arte originais, com o envolvimento das escolas municipais de São Paulo de 1989 a 1992. (BARBOSA, 1998b, p. 62).

A dupla triangulação da Proposta Triangular aponta o multiculturalismo crítico, que está passando por um processo de amadurecimento e sistematização com importantes contribuições de pesquisas nos cursos de pós-graduação. Também na atualidade a discussão que a Bienal de São Paulo suscitou valeu a pena, pois em um momento que "[...] a rapidez, a profundidade e a imprevisibilidade de algumas transformações recentes conferem ao tempo presente uma característica nova: a realidade parece ter tomado definitivamente a dianteira sobre a teoria" (SANTOS, 2005A, p. 18), somos instigados a rever nossos papéis como artistas/educadores/intelectuais e nossas academias, pois estamos sendo engolidos pela previsibilidade do nosso pensamento, decorrente do "afastamento iluminista" da realidade social, que tem se mostrado a cada dia em permanente processo de profundas mutações. A seguir, busco visualizar *se* e *como* a Proposta Triangular poderá ser ressignificada, supondo que deve haver conflitos entre suas propostas emancipatórias e as políticas públicas que se instalaram dentro dessa fase atual do capitalismo, conhecida como neoliberalismo.

### 3.3 Ressignificação da Proposta Triangular para o ensino de arte

Constituída pelo que Barbosa (1998b) 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 informação histórica. 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[77] (BARBOSA, 1998b). Originalmente, o DBAE reúne quatro instâncias do conhecimento da arte: produção, crítica, estética e história da arte. No caso da adaptação brasileira sistematizada considerou-se a formação do arte-educador, unindo-se as vertentes da crítica e da estética na dimensão "leitura da imagem".

As Escuelas al Aire Libre, que surgem depois da revolução mexicana de 1910, buscavam levar, pelo ensino de arte, a uma leitura dos padrões estéticos da arte e do artesanato mexicano, portanto de códigos estéticos nacionais que, aliados à história desses padrões e ao fazer artístico, recuperam a consciência cultural e política do povo (BARBOSA, 1998b). Diz essa autora:

> Me entusiasmei [...] principalmente com a idéia de inter-relacionar arte como expressão e como cultura na operação ensino–aprendizagem, como o fez Best Maugard, o autor dos livros didáticos das *Escuelas al Aire Libre* [...] essas escolas se constituíram num frutífero movimento educacional, cuja idéia era a recuperação dos padrões da arte e artesania mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual. (BARBOSA, 1998b, p. 34).

O movimento Critical Studies, ou Estudos Críticos em Arte, surgiu da idéia de apreciação artística como possibilidade de ler, analisar e reconhecer a obra de arte independentemente do gosto pessoal, pedindo simultaneamente a aproximação da história e de teorias da arte para ler a obra. O movimento Reader Response exalta a cognição e a emotividade na compreensão da obra de arte (BARBOSA, 1998b).[78]

---

[77] O DBA influenciou uma mudança importante no campo do ensino de arte que ocorreu nos EUA. Seus conceitos originais datam do final dos anos de 1950 e, em 1965, recebe o apoio da fundação Getty. Enfatiza três aspectos que são considerados como acadêmicos: história da arte, estética e crítica de arte. A história da arte é o estudo da arte num contexto filosófico; a abordagem temática é lida com conceitos mais amplos e orientados pela antropologia, etnologia e psicanálise. A estética é um ramo da filosofia que se direciona a estas questões: o que é arte? O que é beleza? Arte pode se tratar de coisas feias? O que é mais importante: a composição ou a forma? É também o estudo e ensino de elementos da arte e de princípios do desenho; é o ensino da teoria da cor, assim como o estudo da percepção visual: como vemos e respondemos às cores, sentimos o positivo/negativo, sentimos o chão e a relação espacial? A crítica de arte são regras, criadas pelos estetas, que ajudam a entender as formas artísticas. Por outro lado, os críticos de arte usam esses mesmo critérios e regras para nos ajudar a fazer a apreciação sobre trabalho de arte (SAUNDERS, 1998).

[78] Nesse sentido, concordo com Sousa (2006, p. 65) ao apontar a "[...] importância do estudo e da compreensão dos métodos de análise das imagens no sentido de que, ao conhecer os fundamentos e possibilidades de interpretação de cada um deles, o professor de arte saiba escolher e argumentar sobre os métodos mais adequados à imagem ou imagens trabalhadas ao contexto no qual atua". Este tem sido, no nosso entender, o objetivo principal do NUPEA.

Portanto, nada de tão significativo pôde ser visualizado nesses anos anteriores, com enfoque no multiculturalismo entendido como movimento social e abordagem curricular, possibilitando ao arte-educador avançar rumo ao ensino de arte pós-moderno, que inclui valores estéticos até então ocultos — se este considerar os novos movimentos sociais e a nova história da arte que está sendo ainda construída; portanto, os métodos de ensino anteriores não criaram tensões nem grandes contradições explícitas, mas veladas, que explodem na atualidade com as discussões em torno do multiculturalismo na educação e da cultura visual.

Quanto à nova LDBEN, surgiram adaptações, como os PCN/Arte e os Temas Transversais na Educação, ambos propondo a pluralidade cultural. Com relação aos PCN/Arte, também houve a participação da Fundação Ioschpe:

> O ministério da Educação e do Desporto (MEC) convida a Rede Arte na Escola, da Fundação Ioschpe, para uma parceria de desenvolvimento de um programa de qualificação de professores em vinte estados brasileiros na implantação dos PCNs/Arte. Os elos que unem o MEC, e a Rede Arte na Escola, "são uma crença numa maneira de ensinar arte que se alicerça na Metodologia Triangular, [hoje denominada Proposta Triangular] que vem sendo desenvolvida pela Dra. Ana Mae Barbosa desde os anos 80, e aplicada por centenas de professores ao longo dos últimos anos" [...] O Museu Lasar Segall, por meio da Associação de Amigos, é quem viabiliza administrativamente o Projeto Rede Arte na Escola e PCNs/Arte, unindo-se às universidades, representadas pelos arte-educadores dos diversos pólos da Rede que constroem e disseminam o conhecimento". (ARTE NA ESCOLA, 1997, s. p.).

Como já dito, supomos que deve haver conflitos entre a Proposta Triangular como ação emancipatória e o modelo neoliberal de exclusão social sustentado pela LDBEN. Por esses motivos, temos que ficar atentos, pois, se os pólos[79] "[...] construírem e disseminarem o conhecimento" (ARTE NA ESCOLA, 1997, s. p.) calcados numa visão limitada do que seja arte, educação e cultura e numa visão equivocada de cidadania e emancipação — conceitos que se tornaram abstratos e vazios —, eles o farão segundo uma visão equivocada e reducionista da Proposta Triangular. Tudo isso está diretamente ligado ao tipo de conhecimento que cada pólo quer ou tem condição de alcançar, enfatizando formas de conhecimento-emancipação/regulação conforme mostrado antes com base em Santos (2005A e B).

[79] A Rede Arte na Escola articula pólos universitários e entidades parceiras, tais como museus, fundações e, sobretudo, secretarias de Educação em todo o país. O compromisso compartilhado por todos os integrantes é premissa para que projetos e idéias sejam partilhados e multiplicados (ARTE NA ESCOLA, jul.–ago/2004). Em 2007, contam com 53 pólos presentes em 47 cidades de 24 estados e do Distrito Federal (dados disponíveis em: <http://www.arteescola.org.br>. Acesso em: 28 nov. 2007).

No depoimento da professora/gestora 12368,[80] o discurso que nos é apresentado demonstra aspectos importantes:

> Dentro do ensino de arte nós temos procurado não ficar só na Abordagem Triangular porque a gente acha que empobrece. A gente tem trabalhado essa abordagem junto com as questões multiculturais, com a pluralidade cultural, pra poder enfocar também, abrir o leque [...]. Deve ser atrelada ao multiculturalismo, atrelada acho que enriquece mais [...] a Abordagem Triangular, ela vem ampliar formas de trabalhar com a imagem. Na pós-modernidade principalmente, aproveitando as imagens do cotidiano, da mídia vigente, as imagens da própria cultura de massa, que é o que os alunos têm visto por aí. [por]Que a gente não trabalha só com a imagem consagrada pela história da arte, mas [também com] a imagem como um todo [...] mostrar que essas imagens têm o que dizer, têm um conteúdo próprio e que é uma forma de linguagem, ela tem uma gramática própria, e que essa gramática precisa ser trabalhada, mas não de uma forma compartimentalizada.

Se os pólos estão vinculados a instituições de ensino superior, são estas que têm um papel fundamental, senão a maior responsabilidade, na consciência das formas de conhecimento geradas. Isso se torna possível se pularmos o muro que fragmenta os saberes e nos embrenharmos em outros mundos como os da antropologia, sociologia, economia, filosofia e burlarmos as regras, queimarmos os caderninhos positivistas e inserirmos novos pensamentos nos "blocos de pensamento".

Construir e disseminar o conhecimento é uma forma de poder, como demonstrou Foucault. Conforme a linha paradigmática que se apresenta, os princípios da Proposta Triangular poderão ser apropriados e ressignificados pela lógica do mercado, em conformidade com as formas não críticas de multiculturalismo apresentadas por McLaren (2000), que conduzem à irreflexão e a boicotes culturais/visuais, fortalecendo ainda mais o *apartheid* artístico-cultural já existente. Barbosa sempre ressalta essa 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" (BARBOSA, 1998b, p. 93).

Outro aspecto importante é que a ação da busca da herança artística e estética dos alunos, "[...] se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas" (BARBOSA, 1998b, p. 24). Isso nos obriga a aceitar que há problemas em

[80] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3); professora da rede municipal (6) e do curso de Artes Visuais/DEART (8).

nossa formação cultural e acadêmica, influenciados pela modernidade como projeto social e pelo modernismo como projeto cultural e artístico, que, em consonância com as elites representantes do domínio financeiro e, em boa parte, do intelectual (CANCLINI, 2000), ainda não vêem com bons olhos as manifestações populares, consideradas como "primitivas" e "incultas" (DUARTE, 1981). 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. (BARBOSA, 1998b, p. 87).

Assim como noutros lugares do Brasil, a Proposta Triangular exerce grande influência no ensino de arte de Uberlândia, antes mesmo da atual LDBEN e dos PCN; de início, de forma tímida, confusa, assim como noutros locais do país, pois era um novo pensamento que ainda estava sendo digerido. Cabe compreender como a Proposta Triangular foi sendo construída conforme os espaços institucionais do poder-saber nessa cidade. Supomos que a dupla triangulação no desenrolar dos anos foi moldada de forma fragmentada, conforme a rede de relações de poder-saber na cidade; mas consideramos, também, que existem avanços em suas possibilidades, evidenciados em dissertações de mestrado recentes.

Contudo, há uma crítica pertinente ao que temos afirmado fora do nosso meio (isto é, em outra área, outro estado, outra instituição acadêmica). Mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP, Sueli Batista (2004, p. 369) nos permite iniciar uma discussão sobre a situação de Uberlândia ao dizer, em sua pesquisa sobre arte-educação, que:

> [...] preocupada em valorizar-se e melhorar a sua produção teórico-prática, a arte-educação está mais voltada para uma fundamentação pedagógica, mais empenhada em introduzir questões metodológicas que pensar a arte e suas relações antagônicas com a sociedade.

Essa dificuldade pode ser constatada no currículo dos cursos de licenciatura. A busca por um reconhecimento como "saber científico" levou a arte-educação a priorizar o lado pedagógico, desassociando esse lado das relações de poder que circulam na sociedade e, aí, as questões que envolvem as culturas. Mesmo com reconhecido pioneirismo e uma atuação diferenciada, essa é a cara da arte-educação em Uberlândia na atualidade e um dos

motivos pelos quais me embrenhei na linha das políticas públicas e nos espaços de formação de professores para compreender esse fato.

É clara a importância e a necessidade da tendência da arte como conhecimento, porém é preocupante a permanência duradoura só num viés do conhecimento, com uma tendência a priorizar uma única proposta da triangulação, avançando pouco para outros rumos também importantes como a cultura. Quero dizer que a leitura de imagens deveria vir acompanhada simultaneamente de outras abordagens epistemológicas como as propostas nas Escuelas al Aire Libre mexicanas. Uberlândia, dada sua trajetória diferenciada, já era para ter avançado rumo ao campo do multiculturalismo crítico. Além das aulas de Arte em todas as séries, o projeto de arte-educação municipal propunha oficinas extracurriculares e um trabalho de ação cultural a ser desenvolvido com a comunidade em que cada escola se inseria, oferecendo encontros, palestras, apresentações de música, teatro, dança, envolvendo e integrando comunidade e escola (MACEDO, 2003). O que impediu esse avanço?

Minha preocupação se afina, em parte, com a de Batista (2004, p. 377), sobretudo quando afirma, sobre a Proposta Triangular, que:

> A inserção da arte na escola passa, necessariamente, pelas ambigüidades entre arte e sociedade. Essa inserção exige muito mais que uma boa vontade iluminista. [...] O educador que vê na arte potencialidades críticas, depara-se em contradições que não podem ser resolvidas pedagogicamente, tampouco minimizadas por uma didática qualquer.

Essa autora afirma, ainda, que "[...] entre Ana Mae Barbosa e Rui Barbosa há um aperfeiçoamento metodológico com os mesmos fins — a inserção social — e que Ana Mae silencia-se sobre a 'agenda oculta de repressão nas escolas'" (BATISTA, 2004, p. 369). Concordo em parte com a primeira afirmação, mas discordo da segunda. Uma questão importante não é reconhecida por essa autora: a de que a Proposta Triangular aponta para o multiculturalismo que incorpora a idéia da arte como cultura, acrescida da idéia de arte como expressão que o modernismo propunha. Essa visão extrapola os métodos iluministas porque fatalmente o professor que inclui as culturas nas suas práticas, desde que *atento às relações de poder que as permeiam e se inclui como ser cultural*, não estará aplicando uma simples metodologia ou "didática qualquer" e vai acabar desestabilizando a "agenda oculta de repressão nas escolas".

Ela também não esclarece o que Rui Barbosa entendia por "inserção social" e o que Ana Mae entende por esse termo. Sabemos que há uma grande diferença entre ambos: ele

se opôs a manifestações populares como o maracatu e o carnaval (DUARTE, 1981); ela, além de defender a inserção de vários códigos culturais na arte-educação, preocupa-se com o fato de que práticas equivocadas em nome do multiculturalismo poderão gerar guetos culturais. Como a dupla triangulação que sustenta a Proposta Triangular pode estar sendo praticada de forma somatória ou como mantra, em detrimento de uma visão dialética, o que foi proposto para ir ao encontro da ênfase no conhecimento-emancipação passa a atender, sobretudo, o conhecimento-regulação. Assim, é preciso outra reflexão sobre a Proposta Triangular neste momento para se entenderem, com mais amplitude e precisão, as questões aqui referidas.

Este capítulo enfocou as relações do poder-saber em âmbito nacional; o próximo enfatiza as relações do poder-saber em âmbito local, pois entendemos que é nos espaços de formação de professores que a Proposta Triangular vai se definir como mecanismo de emancipação ou não, usando a cultura para esses fins.

# Capítulo 4

## NASCIMENTO DO GRANDE GESTOR

*Escrever não é amontoar palavras, metáforas circundantes, personagens repetidos e conjugar verbos de forma pomposa e solene. É deixar que o pensamento se corporifique em frases simples e diretas. Foi E. Hemingway quem disse: "Um escritor sério não deve ser confundido com um escritor solene: o sério pode ser uma águia, um gavião, até mesmo um papagaio, mas o solene é sempre uma coruja".*
— JOÃO SOARES NETO, 2007

Tendo em vista as considerações prévias, o suposto básico desta parte do trabalho é que a arte-educação oficial em Uberlândia se solidificou; o como e o porquê desse processo são enfocados aqui, à luz de pesquisas anteriores e seguindo o roteiro construído por Macedo (2003), Beloni (2005) e Sousa (2006), que remonta um histórico no qual inserimos nossas análises: ora como uma águia, ora como um gavião, ora como um papagaio, às vezes tentando exercer o papel da coruja.

De início, mostro uma primeira fase: a formação e atuação do primeiro grupo de arte-educadores do Centro Municipal de Educação (CEMEPE), que iniciou suas atividades antes mesmo de ser inaugurado, em 1991; essa fase começou em 1989 e foi até 1994, quando foram extintas as coordenações de área que aconteciam no CEMEPE. Depois, apresento a segunda fase — a intermediária —, que se configura com a criação da Associação dos Estudantes e Profissionais de Arte do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (AEPA-ΔMAP), em 1995, e é caracterizada como momento de rupturas ou desdobramentos que fazem surgir "novas" e novas tendências e como momento da fragmentação da dupla triangulação da Proposta Triangular — essa fase ocupou os anos de 1995 a 1999. Por fim, a terceira fase, cujo início é marcado pela extinção da associação, em 1999, e a criação gradativa do "novo" grupo do CEMEPE, por volta de 2000. Convém esclarecer que essa fase foi preparada desde 1998 por esse "novo" grupo, formado à medida que colaborava com a desintegração da AEPA-ΔMAP. Por coincidência, nessa fase foi criado o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte da Universidade Federal de Uberlândia,

o NUPEA. A seguir, CEMEPE e NUPEA se fundiram e se solidificaram. Esse momento foi propício à chegada da Rede Arte na Escola e, com ela, o Projeto Arte BR, sediado a princípio no Museu Universitário de Arte (MUnA), do Departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia/DEART–UFU, e por ali permaneceu até pouco tempo atrás. Essa terceira fase ainda está em curso.

Também derivado do Projeto de Arte-educação do município e da AEPA-ΔMAP, outro grupo se formou no Museu do Índio, da UFU. Interdisciplinar e em constante formação, o grupo atua em vários espaços, instituídos ou não — atualmente não mais no Museu do Índio. Embora se relacione com várias instituições, não se fixa nas que fogem a seus princípios; e isso faz desse grupo um grupo itinerante — pois já não lhe importa tanto o espaço físico —, mutante — visto que não tem grandes certezas — e que busca parceiros na construção de novas narrativas. Portanto, não é um grupo sólido; se isso pode ser vantajoso em alguns momentos, em outros pode significar desvantagem.

Ainda que não seja objeto de nossas análises, merece menção outro grupo atuante na rede municipal e noutros espaços, formado por arte-terapeutas[81] nessa terceira fase a que me referi. A denominação arte-terapeuta cria certo equívoco entre arte-educadores porque o termo se associa com a "livre expressão", tão combatida, e pode se associar com a terapia ocupacional. Esses professores se aperfeiçoaram mediante cursos de pós-graduação e dão atendimento diferenciado a alunos portadores de necessidades especiais. Discretos e comprometidos na sua atuação, refletem uma sensibilidade diferenciada na condução da arte-educação.

A tendência ao trabalho com imagens visuais e ao nivelamento da arte com o conhecimento científico resultou em um distanciamento da expressividade: promoveu-se o esquecimento de que, se pessoas com deficiência visual podem criar imagens pelo tato, estas podem ser lidas por meio de texturas ou da tridimensionalidade e de que quem não tem audição pode criar e ler imagens. Embora tenhamos o sentido da visão, não

[81] Conforme a professora Fernanda Arantes, arte-terapeuta da rede municipal de ensino, "[...] humanidade busca melhoria da qualidade de vida e neste sentido a arte-terapia vem auxiliando profissionais da saúde e da educação nas tarefas de compreensão e elaboração de alguns conteúdos emocionais que são presentes em todas as pessoas. Ela representa ferramenta importante que facilita processos de transformação no desenvolvimento humano que permitem a integração consigo mesmo e o bem estar pessoal. Assim a arte-terapia atende a uma diversidade de pessoas, crianças, jovens, adultos como também pode ser aplicada em orfanatos, asilos, presídios, hospitais, escolas e empresas. O objetivo principal da arte-terapia, é melhorar a auto-estima, proporcionar o auto-conhecimento, melhorar as relações entre as pessoas a qualidade de vida. A arte-terapia oferece subsídios para que os indivíduos desenvolvam, durante seu processo, um olhar que permita a adoção de novas posturas e a ressignificação da vida, a fim de obter uma existência mais gratificante" (ARANTES, 2007, s. p.).

enxergamos esse mundo tão próximo. Nesse sentido, essa proposta tem um viés com o multiculturalismo que vai além de sua concepção mais comum entre nós, foco do multiculturalismo étnico. Dependendo da maneira como for conduzida, esta pode ser uma proposta de arte-educação pós-moderna, portanto multicultural. Eis o que diz Barbosa (s. d. apud GUIMARÃES, 2007. s. p.) sobre essa questão:

> Por multiculturalidade neste contexto se entende o reconhecimento de diferentes códigos culturais e de diferentes necessidades culturais. O acesso a diferentes culturas se tornou um direito de todos sem distinção de classe, de sexo, de raça, de etnia, de dificuldades motoras ou mentais.

A criação desses grupos se traduziu em avanços e limitações. Nas situações demonstradas, os profissionais envolvidos se capacitaram. Os dois últimos — o grupo nômade e o grupo de arte-terapeutas — capacitaram-se sem muito estardalhaço e sem grandes oportunidades, tanto na prefeitura como na universidade. O primeiro grupo — o autodenominado "grupo de arte-educadores do CEMEPE" — estruturou-se, espalhando seus membros estrategicamente em vários espaços de criação e manutenção do poder e criando campos de força antes invisíveis.

Com base nas pesquisas de Macedo (2003), Beloni (2005), Sousa (2006), na análise de documentos (projeto de arte-educação do município, boletins da AEPA-ΔMAP e projeto de arte-educação do Museu do Índio), nas entrevistas e na pesquisa autobiográfica, faremos algumas considerações ainda não incluídas nos históricos apresentados nas pesquisas que me orientam. As entrevistas com quem ocupa a função de professor e com professores/gestores permitirão realçar as relações institucionais entre esses espaços de formação continuada.

## 4.1 Relações institucionais na transição de uma arte-educação moderna para a arte-educação pós-moderna

O ensino de arte foi inserido nas escolas municipais de Uberlândia 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 das escolas municipais, que procurava atender a todos os alunos nas diferentes fases de desenvolvimento, na zona rural e na zona urbana (MACEDO, 2003). Em 1990, o projeto foi reformulado para compor a grade curricular dessas escolas, portanto se antecipou à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) de forma pioneira no sistema de ensino de Minas Gerais e no Brasil. A equipe proponente do projeto reformulado incluía as professores 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." (AEPA-ΔMAP, 1997b, editorial).

Apresentado em dezembro de 1990, o projeto previa, dentre outros itens, oficinas de arte-educação, ação cultural, projetos integrados e propunha a viabilização de discussões, troca de experiências e leituras. Noutros termos, já havia ações que se configuravam como de formação continuada. Além disso, a coordenadora visitava as escolas para avaliar as condições físicas e pedagógicas e as bibliotecas das escolas eram enriquecidas com a aquisição de livros de arte, educação e cultura — só não lia quem não queria. 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" (UBERLÂNDIA, 1990, s. p.). A ação cultural prevista no projeto era assim descrita: "esse trabalho será desenvolvido com a comunidade onde a escola está inserida a partir de levantamento da realidade cultural de bairro ou região" (UBERLÂNDIA, 1990, s. p.). Mais que constar no projeto, essas ações foram realizadas — só não viu quem não quis ou quem à época não participava do Projeto de Arte-educação.

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 das experiências de cada um (MACEDO, 2003).[82] Configura-se, então, a preocupação em incluir as experiências do grupo envolvido, respeitando-se a bagagem cultural dos participantes do grupo. Nesse período, as reuniões entre os professores de arte eram semanais, sob a coordenação da mesma professora, que acompanhava a implantação da disciplina Educação Artística nas escolas

[82] A Universidade Federal de Uberlândia contribuiu com a arte-educação municipal, exercendo um papel fundamental ao colocar no mercado de trabalho profissionais com habilitação específica nessa área e orientados por um corpo docente que acompanhava e participava das mudanças contemporâneas na arte-educação do Brasil.

municipais. Essa coordenadora já havia desenvolvido projetos importantes na Secretaria Municipal de Cultura antes de assumir a coordenação da área de arte-educação.

Essas reuniões continuavam com o objetivo de estudar e trocar experiências no ensino de arte, cumprindo, assim, a escrita do projeto. Os professores eram remunerados para participar desses encontros e entregavam mensalmente à coordenação relatórios das aulas que ministravam (SOUSA, 2006). Minha participação nesse processo começou a partir de 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" (UBERLÂNDIA, 1992, p. 4–5). A ordem desses âmbitos na prática não cumpria uma escala hierárquica; construíamos a arte-educação local valorizando as micro-histórias e caminhávamos para a colaboração da revisão ou ampliação da história do ensino de arte no Brasil.

Os relatórios apresentados por nós à coordenadora eram devolvidos com comentários que já apontavam a preocupação com as culturas locais, inclusive com as nossas. Éramos incentivadas ao aprofundamento teórico, o que contribuiu com meu retorno à universidade. Numa dessas avaliações sobre minha atuação lia-se:

> 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. (SÁ, 1992a, s. p.).

Meus relatórios esboçavam uma tendência ao trabalho com a cultura local — portanto, pelas influências desse projeto — quando propunha que os alunos da zona 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" (SÁ, 1992a, s. p.). Assim era 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. (SÁ, 1992a, s. p.).

Havia preocupações. Uma era 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 o faziam moradores da zona rural. Logo, houve um cuidado grande quanto a não desrespeitar essas manifestações quando desenhávamos os rostos uns dos outros e os transformávamos nos santos João, Pedro e Antônio. Tudo regado a muita risada e prazer. Ainda escrevi nesse relatório de professora iniciante:

> Concluímos que os rostos em si pouca importância tinham. 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. (SÁ, 1992a, s. p.).

Essa "descoberta" nos deu certo alívio, afinal estávamos mexendo com coisas sagradas. Quem inventa o rosto dos santos e os vende nas papelarias e lojinhas? 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. Não tínhamos à época conhecimento teórico de semiótica. Mas de qualquer forma vivemos a semiótica. Eis o comentário da coordenadora sobre esse trabalho: "a originalidade do 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 alunos e professora. Só tenho elogios a você" (SÁ, 1992a, s. p.).

Essa foi minha primeira experiência como professora de arte. Era 1992. Era uma escola de zona rural no município de Uberlândia (MG), onde ministrava aulas da pré-escola à oitava série, incluindo aulas para jovens e adultos no curso noturno, e onde me apaixonei pela profissão de professora de Arte, daí meu carinho profundo por ela. Era uma época de salas não superlotadas, de crianças mais tranqüilas e muito espertas, com mais poder de concentração. Era tudo mais roça, mais jabuticabas, mais tucanos, mais flores para professora, mais cantorias.

Eu já havia notado, em junho desse mesmo ano (tomei posse no mês de abril), que quem entende de festa junina é o povo da roça. Isso porque às rezas e aos santos nos mastros subjaz uma idéia, um significado religioso, um signo. Lá o forró era melhor, as fogueiras eram mais bonitas, e o céu, nem se fala! As flores de crepom, mais que enfeites decorativos, eram oferendas aos santos: Antônio, João e Pedro. A aula parecia o preparo de um ritual. Mesmo com a origem quase rural de meus avós, depois de ter vivido muitos

anos no centro da cidade de São Paulo, sem contato nenhum com as coisas do campo e os rituais religiosos desse universo, tudo o que eu via era mágico.

A escola Olhos D'água fica à beira da BR-365, muito próxima da igrejinha, onde se celebram missas, onde as pessoas se casam, se batizam e se despedem desse mundo. Era uma comunidade predominantemente católica. É por essa BR que as pessoas seguem, em certa época do ano, pagando suas promessas, para uma cidade de nome Romaria. Por ali já vi passar anjinhos cansados de tanto andar, empurrados pelos pais, e noivas empoeiradas rastejando tules abandonados. Meninos com cabeleiras abaixo dos ombros e muitas pessoas comuns, disputando o estreito acostamento com os caminhões e as doloridas queimadas do cerrado. No salão da igrejinha, reúnem-se as mulheres do Clube de Mães, cujas voluntárias pesam os recém-nascidos da comunidade para promover um crescimento saudável e cujas mães pintam panos-de-prato e, sobretudo, inter-relacionam-se.

Voltando ao mês de junho, 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".[83] E mais, as editoras tinham carta aberta na venda desses modelos sem passar por critério de avaliação. O professor querer ensinar a fazer festa junina no campo é como querer ensinar o Padre Nosso ao vigário. Mas comigo foi diferente: o "vigário" representado pelos alunos 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 diferentes formas se rezar. Tornamo-nos comadre e compadre.

Se por um lado havia "exércitos" de desenhos mimeografados do caipira, de cachorro, do estudante, do índio, do coelho da Páscoa por toda parte, sob o comando do Duque de Caxias, todos com aquele olhar de *coisa* nenhuma, defendendo o lema do "nada se cria nem se transforma"; por outro surgiu um grupo de resistência: o da manifestação da cultura local como referência nas aulas de Arte com algumas parcerias que se

[83] Tínhamos de debater naquela época com pedagogos que migraram da rede estadual de ensino para o município, pois nesse âmbito o ensino de arte tinha uma visão oposta à da rede municipal. Eram profissionais do estado, aposentados, sem conhecimento de arte e de seu ensino e quem mais incentivava a idéia da arte de forma equivocada, como apêndice de outras disciplinas, sobretudo nas datas comemorativas.

estabeleceram entre alunos e alunas, a professora de arte e uma professora/trabalhadora rural, além de uma especialista que se diferenciava das demais. Então, por alguns anos, a coisa foi diferente nas aulas de Arte em Olhos D'água. Algo aconteceu. Minha relação com os alunos foi de um ir e vir de apreensão de conhecimento; nossas referências se entrelaçaram, todos aprenderam e ensinaram por meio de ações que envolviam não só alunos, mas também pessoas da comunidade. A coordenadora tinha razão: era um bom começo. Eis a gênese do meu processo como conexão entre a arte e a cultura local.

Contudo, essa experiência foi distorcida por professores, especialistas e diretores que não tinham dimensão do que acontecia. O que era uma proposta de arte-educação multicultural se tornou aos poucos um desfile vazio de modas, pois era só isso que aquela visão míope conseguia enxergar. Somadas às outras ações abortadas no meio do caminho, as possibilidades de conexão do ensino de arte com a comunidade se tornaram impossíveis. Nessa época chegou o discurso do "amigos da escola", do qual a comunidade não participava, exceto para "lavar os pratos". Esse período coincide com a extinção da coordenação de área, que deixou em nós professores/gestores culturais uma sensação de isolamento, visto que a coordenação era então nossa aliada nessas questões: envolvia-se e lutava conosco, para que os objetivos de nossos projetos pudessem ser alcançados; empenhava-se para que a arte-educação fosse conectada com a esfera maior, a cultura. Meu poder-saber migrou para uma grande escola da zona urbana, onde continuei, a duras penas, esse trabalho com as referências dessa outra comunidade. Isso mostra que, na realidade, a arte-educação nas escolas municipais de Uberlândia resulta de uma iniciativa que já entendia o ensino de arte como expressão, conhecimento e cultura mesmo antes de ser votada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que trouxe depois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja linguagem — na opinião de Barbosa (1998b, p. 89) — "[...] na sua parte geral, que trata dos temas transversais, especialmente àquela dedicada a pluralidade, é hermética, [...] baseada em terminologia pedagógica livresca que será pouco operacionalizável".

Grande parte dos professores que assumiram as aulas de arte-educação no município decerto obteve licenciatura plena antes de 1993, quando retornei à universidade, incentivada pela coordenação, para complementar a licenciatura plena com habilitação em Artes Plásticas. É provável que esses professores foram orientados a atuar segundo as metodologias modernas e os formados na ocasião em que ingressei na prefeitura de Uberlândia e retornei para a UFU, segundo o que chamo de metodologia de transição da

moderna para a pós-moderna, a qual me orientou na universidade e ainda está em curso.[84] No retorno à universidade, em 1993, meus primeiros contatos com as novas metodologias para o ensino de arte vieram de estudos feitos no CEMEPE sob a coordenação da professora Cesária Alice Macedo, pois assumi meu cargo na prefeitura em 1991. No primeiro ano de atuação como arte-educadora, antes de voltar à universidade, eu já desenvolvia projetos culturais com a comunidade de Olhos D'água, influenciada pelo projeto de arte-educação em vigor então.

No curso de Artes Visuais da UFU, pólo irradiador da região na formação de profissionais e pesquisadores, as dificuldades nesse sentido ainda existem. Isso se reflete na afirmação da professora/gestora 123578,[85] de origem rural, na entrevista que ela me concedeu:

> Tenho um conflito. Como é que eu que sempre falei que estava preocupada com a questão cultural, com isso tudo que acabei de falar que acredito, de trabalhar com essa diversidade, [se] nunca trabalhei com o meu professor de Arte os referenciais estéticos rurais? São inquietações e provocações que te levam a saltos.

No CEMEPE, a coisa se repete, conforme o depoimento da professora/gestora 12368:[86] "parece-me que no meio do ano irão dar um curso sobre cultura popular. As informações sobre o curso que teve no Museu do Índio sobre cultura popular... elas devem ter passado informação, mas não foi tão divulgado... Duas pessoas do grupo fizeram".

Posso afirmar que, com meu retorno à universidade, as novas metodologias já se desenhavam ali, dentro das disciplinas pedagógicas, no mesmo compasso que no município. As duas instituições — UFU e prefeitura de Uberlândia — acompanhavam a tendência nacional da arte-educação na sua passagem das metodologias modernas para as pós-modernas. Era um novo pensamento ainda em construção; porém, quanto à arte como cultura, diferentemente do que ocorria no município, não havia grande empenho na universidade, que se direcionava à inserção de imagens na sala de aula com ênfase naquelas reconhecidas como arte pela academia, diga-se, nos códigos da cultura dominante.

---

[84] É a Proposta Triangular mais focada nas imagens de artistas eruditos, e não na cultura local ou em artistas não eruditos. O fazer se aproxima mais da idéia de ateliê que de uma arte coletiva, distanciada, portanto, da vertente mexicana da dupla triangulação da Proposta Triangular.

[85] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3), na AEPA-ΔMAP (5), no MUnA (7) e no curso de Artes Visuais da UFU/DEART (8).

[86] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3), na Rede Municipal de Ensino (6) e no curso de Artes Visuais da UFU/DEART (8).

Sobre o trabalho com as imagens *impressas*, nas escolas das zonas rural e urbana a maioria de nós usava reprodução de imagens de artistas eruditos; mas se falava pouco de artistas eruditos contemporâneos. Meus colegas professores, todos com licenciatura plena, davam-nos a impressão de terem tido mais contato com as referências de artistas modernos na formação. Analisávamos tais imagens com dificuldades, pois não tivemos formação para isso; e mais: são recentes pesquisas que apontam questões práticas. Hoje na licenciatura há uma preocupação com a leitura de imagens voltada à preparação dos futuros professores para a sala de aula, amparados por publicações mais recentes que respaldam teoricamente essas abordagens.

Quanto à arte contemporânea, recentemente o projeto Arte BR da Rede Arte na Escola contribuiu para a arte-educação local ao ocupar uma lacuna que podia ter sido ocupada antes por pesquisadores locais se houvesse mais empenho em oferecer a professores da rede municipal cursos de capacitação que incluíssem professoras como a 6,[87] que, tanto quanto a professora/gestora 12368[88] e a maioria dos professores, afirma ter dificuldades em entender arte contemporânea.

Assim como noutros lugares do país, alguns professores confundiram o trabalho com imagens com eliminação da experimentação gráfica infantil, desrespeitando a necessidade de figuração que as crianças têm nas séries iniciais, mesmo que a professora Cesária Alice, no CEMEPE, e a professora Maria Lúcia, na UFU, tenham se preocupado muito com isso. Estudávamos muito as diferentes fases do grafismo infantil.

Sobre o período anterior a 1995, Sousa (2006, p. 115) observa que:

> Fica evidente a consonância dos professores e das idéias pedagógicas no Projeto de Arte-Educação 1992, com os pensamentos e as experiências inovadoras relacionadas à educação e ensino de arte da época, fruto de reuniões do Grupo de estudos de Professores de arte do Cemepe, que tinha, nesse espaço, a possibilidade de troca de informações e formação continuada.

Entretanto, teve início em 1995 e se intensificou a cada dia certo exagero na prática das "releituras" de imagens com ênfase em artistas eruditos nessa busca frenética de provar que a arte é conhecimento científico, quando a própria ciência é tão questionada. A livre expressão deu lugar à "livre opressão" com a imposição dos códigos culturais de imagens eruditas aos códigos locais. Isso me parece ser fragmento da dupla triangulação da

[87] Professora da rede municipal de ensino (6)
[88] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3), na rede municipal de Ensino (6) e no curso de Artes Visuais da UFU/DEART (8).

Proposta Triangular que se alastrou. Mesmo assim, existe certa resistência entre alguns professores. A professora 6 afirma: "Não gosto muito é do exagero de imagens de artistas para crianças. Muito menos das abstratas porque o abstrato não é interessante pra elas. Nessa faixa elas gostam é do figurativo. Mas eu trabalho com imagens sim, imagens que elas gostam, que se identificam".

Essas novas abordagens metodológicas, discutidas nas aulas da professora Maria Lúcia, fizeram-me mais interessada na licenciatura do que nas poéticas, que indireta e não intencionalmente eram questionadas. Havia um descompasso: a licenciatura conduzia a uma atuação docente que buscava os conceitos pós-modernos de ensino de arte e no bacharelado (ou poéticas); os professores tinham uma postura docente calcada nos conceitos modernos. Além de nos apresentar textos de Brent e Marjorie Wilson, Maria Lúcia foi quem desvendou, em um dos meus trabalhos de pintura o que ali estava inconscientemente retratado, e não os professores das poéticas. Na avaliação, a banca formada por artistas havia dito que meu trabalho era uma coisa inconstante, numa mesma imagem se viam várias propostas ao mesmo tempo e isso não era bom. Maria Lúcia, ao contrário, fez outra leitura: apontou ali várias tendências simultâneas, marcas da contemporaneidade, a cidade de São Paulo explodindo: no meio dos edifícios, uma casinha explodindo nos céus.

Não acho que tenha sido um trabalho bom, mas não por esses motivos apresentados há pouco, e sim por outros como a qualidade técnica. Como disse, nunca fui muito boa em desenho e pintura, e essa característica se estendeu às gravuras, técnica que pede desenhos anteriores, seja na concepção tradicional ou não do que seja o desenho; desenhos abstratos ou desenhos figurativos. Ainda assim, tenho lá minhas maneiras de criar imagens: desenho de várias formas, fotografo — numa palavra, lido com técnicas mistas. A arte hoje se dirige mais às diferentes manifestações e códigos simultaneamente, e isso facilita às pessoas se expressaram e se comunicarem. Acrescente-se que o conceito de desenho e de pintura difere do conceito de então; eu não sabia a razão dessa leitura da professora Maria Lúcia. Com Harvey (2005), passei a entender. Alguma coisa nessa pintura sugeria a pós-modernidade. Ela tinha razão.

Tive algumas aulas com a professora Lucimar Bello. Fui aluna dela numa disciplina da licenciatura curta; mas reconheço ter sido grande incentivadora na segunda etapa da minha formação, pois lia meus textos e ouvia minhas angústias de professora iniciante deslumbrada e apaixonada. Percebia meus interesses e me orientava nas bibliografias. Era

assim com todos. Certa vez, numa das capacitações de que participei na prefeitura, apresentei um trabalho desenvolvido numa escola de zona urbana. Já em contato com a arte indígena, parti das "molas" para trabalhar com desenhos simétricos. Derivadas dessa referência indígena, surgiram outras imagens com fortes influencias dos códigos da cultura africana e da arte religiosa trazida pelos europeus. Os códigos visuais da arte indígena permaneceram nos uniformes dessa escola, que à época tinha 1,4 mil alunos nos três turnos. O bairro se coloriu. Nunca me esqueci o dia em que ela escreveu no quadro: "Néstor Canclini" e comentou, "[...] leia esse autor, tem tudo a ver com seu trabalho". Ela tinha razão.

Por meio da prefeitura, as escolas — inclusive as de zona rural — recebiam publicações mais recentes sobre arte e ensino de arte, a exemplo de obras de Ana Mae Barbosa, Edith Derdik, Ernest Fischer, Fayga Ostrower, Germain Bazin, João Francisco Duarte e outros. Não me recordo bem a data em que recebi os textos inéditos do 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, em São Paulo, em 1989, que só vieram a ser publicados recentemente sob organização de Barbosa (2005) e com o título de *Arte/educação contemporânea*,[89] portanto contradizendo algumas colegas do "novo" grupo do CEMEPE, que desconsideram a fase 1991–93 como de estudos.

Em 1991 e 1992, a prefeitura deu início à formação de um banco de imagens. Uma parte do grupo fez pesquisas e levantamento de acervos da Secretaria Municipal de Cultura, do Arquivo Público Municipal, da produção das tecedeiras, do Congado e de artistas locais. Eu não participei dessa pesquisa. Alguns professores não chegaram a usar esse material, pois na ocasião era difícil obter equipamentos para projetar *slides*. Esse material desapareceu no CEMEPE na ocasião em que foi extinta a coordenação, assim como os documentos. Creio que não de forma proposital, mas porque quem valorizava esses materiais eram professores de Arte, e ali não havia quem nos representasse.

O grupo e a coordenação já se interessavam em desvendar os códigos culturais locais, portanto já era proposto que o ensino de arte se conectasse com o multiculturalismo. Isso na prática já vinha acontecendo, em maior ou menor grau, com algumas professoras, sobretudo as de zona rural: Débora Borges, Maria Isabel, Valéria Carrilho, Yaponira, Yone Araújo e eu, dentre outras pessoas cujos nomes não me lembro e a quem peço desculpas pela falha de memória. Não tenho notícias de que as professoras que coordenam o grupo

[89] Assim, já nessa ocasião tivemos acesso ao pensamento de Edward Lucie-Smith, David Thistlewood, Brent Wilson, Donald Soucy, Jimo Bola Akolo e da própria Ana Mae Barbosa.

do CEMEPE hoje tenham passado por essas experiências significativas na zona rural naquela época. Que eu saiba, atuam desde o início em grandes escolas urbanas. Talvez por isso a conexão da arte com as culturas ocorre mais lentamente, tendo em vista que a experiência na zona rural oferecia elementos culturais imediatos, sobretudo quanto à organização de grupos e ao contato direto com a comunidade.

Perguntei às professoras e às professoras/gestoras como as instituições onde atuam se comunicam com a comunidade. A professora/gestora 1235678[90] fala de forma confusa sobre os vários espaços onde atua:

> A relação do CEMEPE e do Arte BR, na escola ela se dá muito mais com o professor diretamente do que com a comunidade em geral. No entanto, algumas ações que a gente faz, que são mais abertas no Arte BR, têm uma resposta do público em geral. A quantidade de pessoas que têm acesso à informação de que aquilo vai acontecer, geralmente é muito pequena porque a divulgação é feita para o público de professores. Alguns pais de alunos nas escolas já sabem que existe um local para os professores estudarem e de que os professores que participam desse local que vão a esses estudos são os preferidos por esses pais.

Embora a professora/gestora 123578[91] não se considere como a pessoa mais indicada para essa avaliação, por não ter sido coordenadora direta, ela opina sobre o MUnA assim:

> Eu não sou a melhor pessoa para estar dizendo algo. As melhores pessoas seriam as que já tiveram na coordenação. Acho que ele tem um papel social, sim! Acho interessante, mas recebe críticas assim como o CEMEPE. Tem gente que coloca diversas críticas, que é fechado, que não sei o que... que não chega à comunidade. Ele ainda tem muito o que crescer, é um espaço rico que a gente precisa otimizar enquanto espaço de ação educativa. Voltando naquela idéia, no meu entendimento é um trabalho muito mais de ações externas para que as pessoas venham para dentro.

A professora Heliana Nardim, também, analisou a relação entre MUnA e comunidade:

> O MUnA não é um espaço de difícil acesso [...] tem uma relação com a comunidade [...] tem abertura das exposições, que têm sempre um público grande, que aí são os nossos alunos, mais os seus amigos, mais os amigos de quem está expondo. A gente sempre tem uma freqüência de umas 150 pessoas pra mais no dia de exposição. E depois você passa a ter um público visitante de poucas pessoas por dia [...] o que a gente sente falta é da ação educativa ocorrendo nesse espaço das exposições. As propostas de você chamar a comunidade pra cursos, pra diversos fazeres, existe [...] cursos que envolvem as diversas linguagens da arte: desenho, fotografia... O que não existe é o trabalho com as escolas.

---

[90] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3), na AEPA-ΔMAP (5); é professora da Rede Municipal (6), com inserção no MUnA (7) e no curso de Artes Visuais/DEART (8).

[91] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3), na AEPA-ΔMAP (5), no MUnA (7) e no curso de Artes Visuais/DEART (8).

Eis a afirmação da professora/gestora 123578[92] sobre o NUPEA:

> Eu saí [do NUPEA] exatamente no momento em que a gente estava voltando para a produção da arte local, não só de artistas na perspectiva acadêmica, mas também dos artistas populares [...] Estamos tentando sistematizar esse material para disponibilizar aos professores [...] O nosso papel social enquanto NUPEA, a partir do momento que nós organizamos esse material, independentemente do material que a gente tiver organizado, isso tem um significado e um impacto para as crianças de todas as realidades sociais e regionais. A importância do NUPEA é pensar que aquele professor ali lida com tantas crianças... Fico extremamente assustada com quantas salas o professor de Arte assume.

A professora/gestora 12368[93] define assim a relação de uma das instituições onde atua com a comunidade:

> A minha escola tem uma ligação muito grande com a comunidade. Principalmente nas últimas gestões, a partir do momento que tem um projeto que se chama "Confraternização de alunos", pais e educadores, que a comunidade escolar vai para dentro da escola dois sábados por ano.

Quanto ao projeto Arte BR da Rede Arte na Escola, a professora/gestora 12368[94] — que, limitada ao espaço da escola, busca avançar rumo a um trabalho com a comunidade graças à indicação da coordenação do pólo em Uberlândia — afirma:

> Eu tenho percebido — falo por mim, não pelos outros — que os cursos do Arte BR têm aberto possibilidades de trabalhar com a comunidade, sim! Por exemplo, sempre trabalhei na minha sala de aula, no máximo com a comunidade escolar. Esse ano tendo procurado no Pólo Arte na escola, vídeos para ampliar minha visão, eu recebi da própria coordenação do pólo a indicação de trabalhar com a comunidade. Esse ano que passou, na escola eu trabalhei com um tema que é a tecelagem, muito próximo de alguns [...] [que] foram para dentro da escola mostrar seus trabalhos [...] fiz contato com a Gislene no CEMEPE na mostra Visualidades II — ela fez o curso no Museu do Índio —, a questão da cerâmica, da tapeçaria, uma série de coisas sobre a cultura indígena... Eu vi os tecidos confeccionados no tear de papelão [...] até então eu não sabia que ela tinha bebido na fonte do Curso do Museu do Índio. A partir daquela tecelagem, eu fui pedida, na feira do conhecimento da minha escola, que desenvolvesse um trabalho com as crianças que falasse do artesanato mineiro. Como eu já tinha visto a tapeçaria que ela fez, eu falei: "eu vou pegar pela tapeçaria". Mas até então eu não sabia nada, não tinha pesquisa. Procurei o pólo, os vídeos.

A professora 12368 cita uma ação realizada no Museu do Índio através do Projeto de Arte-educação, que envolveu alunos da Prática de Ensino no curso de Artes da UFU e

---

[92] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3), na AEPA-ΔMAP (5), no MUnA (7) e no curso de Artes Visuais/DEART (8).

[93] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3); é professora da rede municipal de ensino (6) e do curso de Artes Visuais/DEART (8).

[94] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3); é professora da Rede Municipal de Ensino (6) e do curso de Artes Visuais/DEART (8).

orientou pesquisas no campo da arte indígena. Depois, esses alunos passaram a ministrar cursos nesse museu. Essa professora/gestora teve contato com essa experiência por intermédio de duas professoras da rede municipal que fizeram esses cursos.

Em momento algum esse projeto foi reconhecido em Uberlândia como importante para a arte-educação conectada com as culturas; talvez porque as pesquisas nessa área, mesmo que tenham partido de esferas reconhecidas oficialmente como centros de estudos e pesquisa, não vieram dos espaços que atribuem a si importância na construção do saber. Não fazendo parte dos interesses pessoais desses grupos que exercem um domínio aparente da arte-educação local, essas pesquisas e vivências não são passíveis de "disseminação". A sensação é que há um compasso de espera para que esses grupos possam ir dos estudos da estética erudita para a estética não erudita e, então, para *suas* pesquisas, que serão reconhecidas pelas instituições de poder em que esses grupos se inserem.

A proposta de arte-educação do Museu do Índio já foi apropriada de maneira reducionista porque teve como enfoque só o fazer em cursos para professores e ministrados por multiplicadores desqualificados, que desconsideram discussões mais amplas feitas à época, dentre as quais, a de fazer vir à tona nossa responsabilidade com as culturas. Conforme alertou Canclini (2000), o patrimônio existe como força política porque é teatralizado, e não só em museus e datas comemorativas; também no cotidiano escolar. Os conceitos de cultura e multiculturalismo eram objeto de amplo debate, que nos direcionou a vertente da influência mexicana na dupla triangulação da Proposta Triangular.

Entretanto, a direção do museu — subordinada ao Instituto de História — alegou na ocasião que deveria focalizar mais a discussão sobre a questão dos povos indígenas. Não tiveram a dimensão de que estávamos construindo um espaço multicultural e interdisciplinar e que tínhamos superado etapas importantes nessa formação. A dificuldade de superar essas etapas aparece noutras tentativas na universidade. A professora Heliana Nardim (2007, s. p.), do curso de Artes Visuais, afirma:

> A gente tentou um grupo interdisciplinar que abrangesse o pessoal da Filosofia, das Ciências Sociais, da Música e Teatro da Faculdade de Artes Filosofia e Ciências Sociais. Cinco faculdades e o diálogo. A interdisciplinaridade ainda é muito difícil entre nós [...] a gente consegue individualmente ser interdisciplinar nesse sentido de que a área de conhecimento da gente dialoga com a filosofia [...] a bibliografia é uma bibliografia mais ampla, a gente recorre a autores de diversos segmentos, mas na nossa prática a gente não conseguiu.

Já a professora/gestora 123578[95] assim se refere a essa questão:

> Você traz a questão da interdisciplinaridade, uma frustraçãozinha quanto à composição do NUPEA. Eu queria ter gente ali das Letras, discutindo a parte da semiótica — a gente até que começou convidando. Mas [...] eu quero dizer também que a interdisciplinaridade é uma necessidade contemporânea, no entanto eu acho incrível o quanto as pessoas têm dificuldade de se organizar interdisciplinarmente, dificuldade de desenvolver um trabalho interdisciplinar. É uma pena!

A alegação de que o Museu do Índio deveria focalizar mais a discussão sobre os povos indígenas representou um desconhecimento total das ações realizadas pelo Projeto de Arte-educação. No espaço da ação educativa, entrávamos na escola pela porta do ensino de Arte, oferecíamos oficinas contextualizadas e deixávamos no local um grupo de estudos coordenado por uma estagiária do curso de História que participava do projeto; nesse momento, questões sobre a realidade atual dos indígenas brasileiros eram aprofundadas em notícias mais recentes veiculadas em publicações especializadas. Contradizendo essa avaliação da coordenação, foi por meio do Projeto de Arte-educação que, de 2000 a 2005, as únicas pesquisas feitas sob orientação de educador interno ao museu foram as relativas à inserção da cultura material indígena nas escolas não indígenas e aquelas realizadas por estudantes do curso de Artes Visuais para disciplinas de Prática de Ensino de Arte.

Promovido pelo Projeto de Arte-educação, "Multiculturalismo na educação patrimonial" foi o único curso de extensão em Artes Visuais significativo aberto a professores, líderes comunitários, índios, negros, idosos, jovens, crianças e estudantes ao mesmo tempo, numa metodologia de criação coletiva e, sobretudo, num espaço aberto não só para que os ministrantes exibissem seus saberes eruditos, mas também para que muitos dos participantes apresentassem seus saberes não eruditos, a exemplo de dona Ramona Ávalo, indígena kaiwá que integra o grupo de professores desse projeto que hoje é cigano. Esse curso foi o primeiro de educação patrimonial a ser realizado para professores do ensino básico de Uberlândia e uma referência para que a Secretaria Municipal de Cultura criasse seu programa de educação patrimonial.

A forma de conduzir as oficinas para formação do grupo remeteu a práticas nada distantes. Não tivemos de recorrer a nenhum modelo citado na literatura especializada; vieram das práticas educativas ocorridas na zona rural, transportadas para a zona urbana. Eu disse antes que os professores da zona rural têm uma vivência diferente da de professores da zona

[95] Professora/gestora com inserção no CEMEPE (1), no NUPEA (2), na Fundação Ioschpe Arte na Escola (3), na AEPA-ΔMAP (5), no MUnA (7) e no curso de Artes Visuais/DEART (8).

urbana, e isso os aproxima mais da comunidade. A dinâmica na zona rural difere; por exemplo, a escola e a igreja, em geral próximas, cumprem seu papel de conexão com o saber e o divino; também são espaços importantes para encontros entre pessoas da comunidade. Como professora de zona rural, vivenciei isso; ao mesmo tempo, aprofundava meus conhecimentos teóricos.

Perguntei a duas professoras/gestoras: o artista erudito tem os museus e as galerias para expor sua arte. Para o artista popular, isso se dá nas ruas e nas festas religiosas. À pergunta: você participa ou já participou de alguma dessas festas, eis a resposta:

> Nessas festas não..., a única que eu assisto de vez em quando é o Congado. Não tenho uma participação efetiva com essas festas. Apesar de eu ser da zona rural, na região em que eu vivi a gente não tinha contato, por exemplo, com a folia de reis. (PROFESSORA/GESTORA 123578).

Outra professora gestora respondeu assim:

> Sim. Uma riqueza de culturas diferentes, porque onde eu estudei, num colégio de padres americanos, então sempre tinha essas manifestações de artesanato, de cultura popular, de bonecas americanas, bonecas de pano, palhaços, essas coisas assim na minha infância. E também eu tenho primas que lecionavam pintura em tela, que tinham uma produção pessoal mesmo. Com relação ao contato com a produção em artes visuais do povo da cidade, nem tanto. O meu maior contato sempre foi com a área musical. Nas músicas mesmo, do caipira, do sertanejo de raiz, das catiras, das festas na roça, das festas religiosas sim, da oração do terço, daquelas comidas, principalmente nas nossas fazendas era sempre costume; por exemplo, tem a festa do santo, oração do terço, procissão de Nossa Senhora com os andores. (PROFESSORA/GESTORA 12368).

## 4.2 Fragmentação da Proposta Triangular

A dupla triangulação da Proposta Triangular aponta para o ensino de arte pós-moderno. Então por que não avançamos, por que estacionamos se já havia, antes de 1995, uma visão que caminhava para a dupla triangulação? Quem promove essa fragmentação que impede esse avanço natural, que já poderia ter acontecido há mais tempo? Ou há uma espera planejada? Como esclarece Macedo (2003), entre 1991 e 1993 o Projeto de Arte-educação foi estruturado duas vezes, conforme a experimentação de práticas educativas desenvolvidas pelos docentes, porém mantendo a fundamentação teórica e metodológica apresentada de início. Nos três primeiros anos de implantação (1990–93), o projeto foi reestruturado coletivamente ano a ano, respeitando-se a experiência e o conhecimento dos novos professores da área.

Segundo Sousa (2006, p. 95):

> Nesse período, as reuniões entre professores de Arte eram semanais e contavam com a coordenação da professora Cesária Alice Macedo. Além de acompanharem a implantação da disciplina Educação Artística nas escolas municipais, essas reuniões tinham como objetivo o estudo e a troca de experiência no ensino de arte.

Nessa ocasião, todos os professores de Arte da rede municipal eram professores de Arte do CEMEPE, diferentemente do que ocorre hoje, pois a maioria dos professores da rede municipal não compõe o grupo de arte-educadores que o freqüenta, segundo dados obtidos em Beloni (2005); noutros termos, uma maioria deixou de freqüentar as reuniões. Segundo essa autora, "[...] os professores que compõem o corpo docente em Arte no município são em número de 144, sendo apenas um grupo de 30 profissionais comprometidos e que se articulam freqüentemente para a manutenção da equipe" (BELONI, 2005, p. 87).

Sejam quais forem os números, algo não muda nessa estatística:[96] a maioria dos professores de Arte da rede municipal de ensino não integra o grupo de arte-educadores do CEMEPE: estão dispersos e soltos em suas escolas, sem interesse em participar desses grupos de estudo e fugindo de suas propostas de formação continuada. Eis o que diz uma professora 6 sobre o grupo do CEMEPE do qual ela participa há algum tempo: "[...] nesses anos, é muito interessante que são sempre as mesmas pessoas, sempre o mesmo grupo". O que ocorreu com os professores antes tão motivados?

Embora eu não tenha acesso a esses dados registrados em listas de freqüência, pude constatar que o número de professores cresceu, mas em proporção o número de professores de Arte que freqüentam o CEMEPE diminuiu. É menor ou igual a 1991, quando os 24 professores de Arte do município eram os 24 professores que compunham o grupo do CEMEPE: 100% desses professores o freqüentavam. Para ampliarmos os dados apresentados por Macedo (2003), Beloni (2005) e Sousa (2006), perguntamos às professoras: você freqüenta o CEMEPE? Nas repostas, o "porque" da freqüência ou não-freqüência pelas professoras foi exposto assim:

> Sinto muita vontade de falar das minhas experiências porque tenho muita coisa boa e, também, iria aprender muita coisa legal com os outros. Mas não tem espaço. É assim... No CEMEPE é um grupo tão fechado, tão direcionado pra prefeitura, pra aquele planejamento que fizeram que não abre espaço pra troca de experiência. Estou afastada há três anos. Existia um número grande de professores e aí foi diminuindo. (UMA PROFESSORA 6).

[96] Conforme Sousa (2006, p. 148), em 2003 a média de freqüência era de 25 professores, já no início de 2004, em virtude da entrada de novos professores efetivados por concurso houve um aumento de 25 para 45. Nós entendemos que esse aumento de freqüência se dá por meio de professores que desconhecem a história da Arte-educação local.

> Eu parei na época quando sugeriram que fizéssemos um livro com uma experiência de cada professor. Eu me sinto tolhida pelo CEMEPE. Pesquiso muito na internet e troco idéias com outras professoras de fora e assim a gente vai crescendo. Só que em Uberlândia existe uma resistência. Eu estou descobrindo sozinha o meu jeito de dar aulas. Já que eu estudei arte, eu vou ensinar o que eu aprendi. (UMA PROFESSORA 6).
>
> Eu freqüento as reuniões do CEMEPE porque a prefeitura exige e para me reciclar. A prefeitura exige, eu estou a par da agenda cultural da UFU. A par do que acontece na UFU, no curso de Artes. Temos os encontros de artes em novembro. Os cursos de extensão. Agora está tendo um curso de etnia de formação continuada da PROEX. Fico a par do MUnA, da Oficina Cultural [...] Eu freqüento o MUnA. Às vezes, a gente tem encontros no MUnA. O do ano passado foi muito bom. No segundo semestre a gente tem os encontros da Rede Arte na Escola. (UMA PROFESSORA 6).
>
> Eu gostaria de acrescentar a importância da formação continuada porque eu fiquei só no momento que eu formei. Foi muito importante pra mim participar do grupo de professores da rede municipal lá no CEMEPE. [...] Foi a partir da formação continuada dos estudos das leituras que eu fui ampliando cada vez mais meus conceitos de arte, educação, ensino, e é o que me tem dado alicerce, embasamento para escrever a minha produção teórica. [...] participei desde 1992, da elaboração da proposta curricular, das reelaborações, e inclusive dessa ultima formulação das diretrizes atuais. (PROFESSORA/GESTORA 12368).
>
> Quem aparece como professoras do ensino de arte da prefeitura não somos nós. Mas tem professoras muito, muito criativas [...] que não mostram o que produzem com seus alunos por falta de [...] na hora breca [...] sempre tem um empecilho, uma assinatura que falta, um espaço que não está disponível. As professoras que não conseguem se mostrar estão desmotivadas como eu. Agora, eu nunca estou desmotivada com o meu magistério. Sou desmotivada a ir ao CEMEPE. (UMA PROFESSORA 6).
>
> Quando chegamos nesses espaços, trazemos nossa bagagem cultural; com relação a mim, se não sofri preconceito, também não me deram abertura. Agora, nunca ninguém chegou pra mim e perguntou: "Fulana, dentro desses seus anos de sala de aula, o que você tem para contribuir?". Querem dar uma sensação que estão num nível acima da gente, não sei se é intelectual, de formação, ou porque se organizaram e são as coordenadoras. Então você fica assim, eu me sinto assim, com receio de perguntar, com receio de me mostrar. Antes eu me sentia constrangida, apreensiva, hoje não me sinto mais. Não se sentem inibidas as que são da mesma turma, já se conhecem há muito tempo. (UMA PROFESSORA 6).
>
> É como se fosse assim: pôr um candeeiro embaixo do chão, no subsolo. A gente não consegue enxergar o caminho pra gente caminhar, quem tem a lanterna é o grupo. Quando é a hora da gente passar, é tudo escuro, a gente não consegue caminhar. (UMA PROFESSORA 6).

Essa pergunta foi devolvida a mim por uma das professoras/gestoras num bate-papo descontraído que me fez refletir: por que eu não freqüento as reuniões do CEMEPE como as outras professoras que, mesmo cedidas à universidade, ali permaneceram? Como professora/gestora 458,[97] respondo de forma mais reflexiva, talvez representando uma parcela do grupo de professores que não freqüenta o CEMEPE; por isso responderei no plural:

[97] Coordenei o projeto de arte-educação do Museu do Índio nos últimos cinco anos (4), fui membro-fundador da AEPA–ΔMAP (5) e professora substituta por dois anos no DEART nos últimos cinco anos (8). Transportando-se os números das instituições numa combinação, tem-se o número 458.

> Ora, as outras professoras cedidas estão envolvidas em projetos que, sem uma mínima mobilização entre os professores da rede municipal e dos novos formandos... esses projetos não sobreviverão. No nosso caso, a mobilização envolve as pessoas da comunidade, inclusive os professores de Arte, mas estes não são o foco principal. Nossos projetos não sobrevivem sem a participação das comunidades. Esse é um dos motivos. Também não freqüentamos o grupo atual do CEMEPE, porque seria muito desgastante. Não pelo que supôs a colega que me dirigiu esta pergunta, que "eu não precisava, já havia passado desta fase". Não entraremos nessa fase em que o grupo está passando e nunca vamos entrar. Como também achamos difícil que entrem na fase em que nos encontramos. Mesmo que possamos nos parecer em alguns momentos, nossa práxis é diferente. Nossos conceitos de cidadania, arte, educação, cultura, dentre outros, devem ser antagônicos, e isso se percebe nas ações cotidianas. Nossos caminhos já divergentes se definiram tempos atrás, numa ocasião em que estava em jogo a manutenção ou extinção da Associação dos Estudantes e Profissionais de Arte do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (AEPA-ΔMAP) — no nosso entender, o principal espaço criado que poderia caminhar para a emancipação em vários sentidos, justamente em um momento crucial em que ao optarmos por um ou outro caminho definimos o futuro da arte-educação na cidade de Uberlândia. (PROFESSORA/GESTORA 458).

Sem nenhum motivo concreto de real importância que justificasse o desmantelar de algo tão promissor como um espaço educacional e artístico-cultural da cidade, optou-se não pela substituição da diretoria mediante voto, mas pela extinção da AEPA-ΔMAP. Reativou-se o grupo de arte-educadores do CEMEPE, agora com um novo formato. Essas mudanças não ocorreram diretamente por força das influências num sentido amplo, como a LDBEN e suas regras de sustentação ao neoliberalismo; mas por uma crise na esfera municipal que propiciou o aparecimento e fortalecimento de novas posturas das quais a própria Secretaria de Educação não tem a dimensão real, sobretudo porque, ainda aos olhos de grande parte dos educadores e especialistas de outras áreas, a arte-educação não faz diferença nenhuma. A arte-educação local perdeu a autonomia gradativamente e vem se intensificando dia a dia. O que era construído com democracia pelos arte-educadores locais deu lugar a outra forma de construção. "Também não freqüentamos o CEMEPE para não presenciarmos cenas de domínio de território que se fazem por meio do que o sociólogo e poeta Boaventura S. Santos, chama de 'razão indolente'." (PROFESSORA/GESTORA 458). Em recente entrevista a Laura Greenhalgh, esse sociólogo apontou a razão indolente como mal deste tempo. Diz ele:

> Ela é como uma pessoa preguiçosa. É a razão que não trabalha, não pensa, não se esforça, acomoda-se na superficialidade das coisas. Anos atrás, o modelo thatcherista foi apresentado como uma idéia acima de qualquer contestação, idéia para a qual não havia alternativa. Foi aceita no mundo inteiro, num movimento passivo, guiado pela razão indolente. Hoje, aceitamos que existem economias e economias, que as européias são diferentes da americana, que esta por sua vez é diferente das latino-americanas, e assim por diante. (SANTOS, 2007, s. p.).

Aplicando essa idéia ao nosso microcontexto, a "razão indolente" tem se mostrado assim. Em 1995, foi apresentada uma proposta de arte-educação no município de Uberlândia como se não tivesse havido outra proposta até então — e isso ocorreu acima de qualquer contestação. Essa conduta não está sendo aceita entre os professores de arte-educação, mas aparece como se estivesse. Num movimento passivo guiado pela "razão indolente", que tomou conta dos arte-educadores, essas propostas poderão tomar outras proporções, pois trazem em si mecanismos de sedução. O niilismo que tomou conta dos arte-educadores após 1995 poderá ser "amenizado" pela oferta de uma alternativa: se aceitarem tais propostas, seus trabalhos poderão ser reconhecidos e divulgados. Mais ou menos como na época da ditadura, com o lema do "amem ou deixem", muitos professores deixaram o grupo de arte-educadores do CEMEPE, dentre os quais eu: professora/gestora 458.

Muitos também não freqüentam o CEMEPE porque, conforme Foucault, a arquitetura do lugar pode ser um fator de definição de comportamentos. O CEMEPE sediado em uma grande escola com salas cheias de professoras sentadas nas cadeirinhas de bracinhos nos dá a impressão de algo estéril. Pela nossa trajetória diferenciada, que se destacava em âmbito nacional (e não era pelos motivos que vêm se destacado na atualidade), merecemos algo mais. O que vislumbramos é uma formação continuada não restrita a estudos teóricos — os quais achamos importantíssimos; é um espaço/barracão coletivo de criação plástica para quem desejasse, sem a cara dos ateliês coletivos da época de estudantes — nem isso nos é oferecido como formação continuada. Barracões comportam o erudito e o não-erudito, portanto são um espaço pós-moderno de criação.

Dentre os professores que não freqüentam o CEMEPE, há muitos que também são artistas. Ao entrevistar freqüentadoras do CEMEPE, professoras/gestoras e não gestoras, Beloni (2005, p. 69) apresenta este quadro:

> As professoras com as quais trabalhamos não possuem, no momento, nenhuma atividade que as caracterizem como artistas. Isto é, artista como indivíduo que possui uma produção sistemática, seguida ou não de divulgação do seu trabalho ao público em geral.

Não podemos confundir essa criação, seja ela entendida como arte ou artesanato, com meros exercícios ou passatempo que algumas das professoras/gestoras usam para justificar o distanciamento delas das poéticas ou do processo criativo:

> O meu fazer é mais no artesanal mesmo. Eu lido com o crochê. Mas assim, de uma forma diferente, porque eu não consigo seguir as receitas de crochê. Então meu processo criativo é em cima desta técnica. Eu crio novas coisas, colares, bijuterias, e tudo utilizando essa técnica... Faço uma pesquisa de cores de formas, uma técnica que tradicionalmente seria artesanato. (12368).
>
> Eu enquanto professora de artes visuais sou muito cíclica, quando algo me chama a atenção, eu resolvo fazer, mas raramente exponho. Hoje eu me permito fazer quando eu quero e para não expor para eu mesma gostar e tudo mais. (1235678).

As professoras gestoras ou não gestoras entrevistadas por Beloni (2005, p. 70)

> [...] vivenciaram o fazer artístico no período da graduação com maior ou menor intensidade, como exercício nos ateliês ou como construção de um fazer próprio. No entanto, ocorreu uma substituição dessa prática por leituras e procedimentos particulares na docência, incluindo a pesquisa. O perfil desse grupo se aproximaria mais do professor-pesquisador, e não do professor-artista ou artista-professor.

A professora/gestora 12368, e outras por mim entrevistadas, comunga desse perfil: "Tenho produção teórica. Tenho publicado recentemente artigos acerca da arte e seu ensino. Pesquisas de ensaios críticos de algumas obras de arte. Na questão prática já não tenho tanto. Já não tenho tanto um fazer artístico quanto na época da faculdade ou recém-formada."

Concordamos que o professor do ensino fundamental pode enfatizar mais a teoria — se essa for sua opção —, como o fazem os professores de História da Arte e de Estética no ensino superior, desde que dominem técnicas elementares da produção plástica; também poderá enfatizar seu lado de professor artista, desde que domine conhecimentos teóricos elementares sobre a arte. Mas é imprescindível ter o que alguns teóricos chamam de "olhar expressivo". Seja como for, o que queremos para a formação continuada é um espaço aberto: oficinas livres e bibliotecas livres que não nos fragmentem e onde possamos exercer o que somos como professores, cada qual à sua maneira: arte-terapeuta, artista, gestor cultural, pesquisador e quem se apresenta como híbrido — meu caso. Sobre essa cobrança, uma das professoras/gestoras diz:

> Tinha professor na universidade que achava que o professor de Arte tem que ter uma produção, e essa produção tem que entrar na galeria. Eu não acho isso [...] acho que ele tem que ter, sim, um fazer artístico próprio e não necessariamente esse fazer ser exposto na galeria ou levado a uma exposição. Eu não acredito num professor que só ensina sem o seu fazer, sem o seu processo criativo. Mas cada professor descobre seu jeito. Eu partilho da idéia de que pra se lecionar Arte você tem que saber do que você esta falando [...]. E o caminho oposto também. (PROFESSORA/GESTORA 12368).

Entretanto, seja qual for a opção, deveríamos ter um espaço aberto, também, às discussões em torno das relações de poder mais amplas que regem nossas ações, e isso não é evidenciado no CEMEPE nem noutros espaços de formação continuada de arte-educadores. O espaço institucional que promoveu — mas não manteve essa discussão — foi o Museu do Índio. O que vislumbramos é um espaço que nos afaste da *indolência da razão* (SANTOS, 2005B).

Comentei com a professora Heliana Nardim a idéia da criação coletiva em arte, algo que buscamos e já realizamos de forma esporádica em alguns espaços da cidade de Uberlândia; perguntei-lhe qual seria sua sugestão para que pudéssemos encontrar espaços diferenciados e abertos para o artista ou professor com esses novos desejos? Eis a resposta:

> Essas pessoas é que tem que fazer as propostas. Hoje no Brasil está se construindo muito isso, com a visão de pontos de cultura. E o aluno, ele tem que estar consciente desse processo dele junto ao coletivo [...] Essa construção de um grupo que está se alimentando, se organizando, trocando idéias, e indo para uma exposição de grupo, que não é uma coletiva, você percebe que é diferente, que ali eles estão juntos produzindo coletivamente [...] isso são propostas do século XXI [...] Acho que a faculdade, o curso de formação em artes visuais, que está com o bacharelado e com licenciatura, ele tem que pensar principalmente dentro do núcleo da licenciatura, essa ligação entre os seus processos de ensino e esse universo mais amplo que sai da instituição educacional pra esses espaços que são formais também e o artista de pensar se ele dá conta na atualidade de continuar com sua produção individual. Quem sabe se não é o momento dessas duas fontes repensarem. (NARDIM, 2007, s. p.).

Esses desejos apontados poderiam ter sido realizados tempos atrás com a manutenção da AEPA-ΔMAP e a sobrevivência de outros espaços importantes, como o ArmaZen Cultural, que nasceram e morreram quase no mesmo período. Aliás, sobre esse último abro um parêntese para lhe fazer uma homenagem mais que merecida, citando aqui fragmentos do texto do ator e ex-jornalista Gladys Pamplona publicado no informativo da AEPA-ΔMAP:

> 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". (AEPA-ΔMAP, 001/97 janeiro, fevereiro e março).

Não queremos nos transformar em artista aureolados nem em beatas da arte-educação. Não é isso que desejamos alcançar na nossa formação continuada. Um espaço emancipado de formação é aquele em que as pessoas se olham nos olhos numa posição de respeito e igualdade, sem o endeusamento de gurus acadêmicos. Conforme uma professora 6, o que existe hoje no CEMEPE para os professores de arte-educação é apresentado assim:

> Existe, por parte do pessoal que ministra ou organiza esses encontros, um grupo fechado. Há um distanciamento — o grupo e o público. Não é só da minha parte [...]. É uma coisa que vem de cima pra baixo. Não é uma coisa que venha das nossas necessidades e angústias. Há pessoas que acham uma maravilha esses grupos, mas não representam a grande maioria dos professores. Nem todos os professores que vão ao CEMEPE aprovam esse tipo de postura. Eu divido minhas angústias com outras colegas.

Os professores se afastaram do CEMEPE, cada qual com seus motivos. A falta de passes de remuneração ou de compromisso não é a grande causa. Se isso é desculpa por parte de alguns, observamos nas entrevistas que é uma forma educada ou amedrontada de justificar que o grupo de professores de arte que *habita*[98] o CEMEPE não os interessa. Concordamos que, com salários tão baixos, para muitos o dinheiro do passe e a remuneração dos encontros seriam bem-vindos. Mas como verificado nas entrevistas, as professoras não iriam despender dinheiro e tempo em algo que não lhes pertence. Se no passado tínhamos uma sensação de pertencimento, agora não temos mais; há um sentimento de não-pertencimento a esse grupo. Somos consideradas como forasteiras no nosso próprio espaço.

A história da formação desse "novo" grupo, que se iniciou em 1995, será contada nos próximos atos. Foi uma criação gradativa: aconteceu à medida que a AEPA-ΔMAP era desintegrada. A essas antigas professoras do CEMEPE somaram-se professores dos concursos mais recentes, que, impossibilitados de terem acesso a outras referências, buscam no grupo uma espécie de apoio, pois sem dúvida o CEMEPE, mesmo que com outros propósitos, ainda oferece segurança aos iniciantes, os quais são levados a pensar que não houve experiência anterior a 1995 nem outras formas de organização além do grupo de arte-educadores do CEMEPE atual. Desconhecem o passado "proibido" da arte-educação local.

[98] Esse termo foi adotado de início por Beloni (2005) e por Sousa (2006) para se referir aos professores participantes das reuniões do CEMEPE na atualidade.

## 4.3 A Bauhaus ou a Nova Atlântida da "Califórnia do Cerrado"

Sobre o atual grupo de arte-educadores do CEMEPE, temos algumas leituras em Macedo (2003), Beloni (2005) e Sousa (2006). Embora, no meu entender, a leitura de Beloni (2005) se equivoque ao comparar o grupo com a Bauhaus,[99] esse fato é compreensível porque essa pesquisadora iniciou seus contatos com a arte-educação local após 1995, não atua na rede municipal, e suas entrevistadas foram indicadas pela coordenadora do "novo" grupo do CEMEPE — conforme ela mesma afirma (BELONI, 2005). Mas nem por isso sua descrição deixa de ser instigante, clara e imparcial. Sem a contribuição da sua pesquisa, talvez não tivéssemos nos direcionado aos percursos investigativos que aqui percorremos. A leitura de Beloni é a seguinte:

> O grupo que *habita* o Cemepe se assemelha aos grupos criativos na Europa, no período de 1850 a 1950, especificamente com o perfil do grupo da escola Bauhaus organizado por Walter Groupius. De Masi (1999) e seus colaboradores analisaram as estratégias e as formas organizacionais de treze grupos que conseguiram, graças a sua extrema criatividade, conciliar seus ideais e idéias sem abrir mão da eficiência. De Masi enumera várias características individuais dos participantes do grupo, tais como: forte motivação; habilidades intelectuais; vontade firme; confiança recíproca; dedicação total; solidariedade com os colegas; afinidade cultural dos membros, segurança das próprias idéias; capacidade organizativa; culto pela estética, pela dignidade e pela supremacia da arte e da ciência de qualquer outra expressão de atividade. [...] Cemepe e "Bauhaus" se assemelham em alguns pontos. As professoras se organizaram e foram persistentes na manutenção do grupo desde sua fundação, [...] Ao longo dos anos sofreram muitas pressões internas e externas que incluem a falta de apoio e os retalhamentos por parte da Secretaria de Educação. A semelhança é percebida porque os componentes do grupo são todas de uma mesma formação profissional. As professoras que assumiram a coordenação não desempenham sozinhas as funções de liderança. Houve sempre um grupo menor, mais coeso e com os mesmos objetivos, que chamaremos de *mantenedor* pela capacidade de sustentar a existência da equipe. Esse grupo de mantenedoras se reveza na liderança, que é escolhida pela maioria dos colegas. Os professores que compõem o corpo docente em Arte no município são um número de 144, sendo apenas um grupo de 30 profissionais comprometidos e que se articulam freqüentemente para a manutenção da equipe. (BELONI, 2005, p. 86–87).

No meu entender, o termo *habita* reflete uma ocupação territorial, em 1995, decorrente da desmobilização dos professores, iniciada em 1993 e que culminou na "expulsão", oficial e gradativa, dos seus *habitantes originais*, em 1994, com a extinção das coordenações de áreas. Essa ocupação ocorreu em 1995 e se solidificou entre 1995 e

[99] Perseguida pelos nazistas e com tendência experimental e antiacadêmica, a Bauhaus teve a colaboração de figuras eminentes da vanguarda artística ocidental, tais como Lyonel Feininger, Johannes Itten, Paul Klee, Wassily Kandinsky e outros (OSINSKI, 2001, p. 82), e influenciou muito a arte produzida no século XX.

1996; ao mesmo tempo, esvaziava-se aos poucos a diretoria da AEPA-ΔMAP. Em 1996, com a consolidação do "novo" grupo de arte-educadores do CEMEPE, foi extinta a AEPA-ΔMAP. "Então, efetivamente, enquanto eu falo que o CEMEPE passou a ser um local de estudo pra mim, e que realmente interferiu na minha formação foi a partir de 95, quando a gente vai se sentar e fazer a reforma curricular." (TINOCO, 2004 apud BELONI, 2005, p. 47).

Forçosamente desocupado, o território CEMEPE foi reocupado pelo grupo que se organizou em 1995, formado por muitas participantes da diretoria da AEPA-ΔMAP e algumas simpatizantes dessa ala da diretoria.[100] Mais dispostas a colaborarem com essa questão, aceitaram a convocação da coordenação didático-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação feita a todas as professoras de arte do município — que não se sentiram atraídas pelo convite por razões óbvias — para que elaborassem a proposta curricular da área de arte. Conforme Sousa (2006, p. 121), "[...] como o grupo de professores de Arte tinha uma prática de estudos já iniciada desde 1991, naquele momento, quinze professores interessaram-se em fazer parte da comissão de elaboração da Proposta de Educação Artística".

Essa afirmação mostra aspectos que são importantes. Primeiro, comprovou-se que, desde 1991, havia a prática de formação continuada; segundo, que esta afirmação é um equívoco, afinal nesse caso seria uma reelaboração, pois já havia uma proposta curricular de educação artística. Assim, em 1995 houve a realização desses encontros num grupo menor; a partir de 1996, não houve mais as reuniões coletivas. Mas as reuniões permaneceram, apenas com um grupo de dez colaboradoras. Essa reorganização afastou professores não envolvidos diretamente na escrita do documento (BELONI, 2005). Esse grupo menor migrou da AEPA-ΔMAP para o CEMEPE, que passou a receber, nesse mesmo ano, a assessoria da professora Maria Lúcia Batezart Duarte (DEART/UFU), também fundadora e, na ocasião, ex-membro da diretoria da AEPA-ΔMAP, na qual ocupou cargos na primeira e segunda gestão.

Conforme o Informativo da AEPA-ΔMAP de 1/97:

[100] Nas edições do Informativo (ANEXO), esses nomes aparecem como membros da diretoria na primeira e segunda gestão; as simpatizantes — futuras *mantenedoras/coordenadoras* — que se ofereceram à época para colaborarem com o informativo da AEPA-ΔMAP aparecem nas seções "Espaço do artista" e "Arte-educação".

> A Proposta Curricular de Educação Artística da Rede Municipal de Ensino nos foi apresentada no dia 18/10/96. Essa proposta é provável que unifique o trabalho da equipe de Arte-educação do município, que muito tem se empenhado com relação ao ensino de arte de qualidade desde a implantação do projeto de Arte-educação por Cesária Alice Macedo em 1990. Fizeram parte dessa equipe de elaboração da proposta: Carmem Teresinha Lima, Débora Borges Silva, Elciene Coelho da Silva, Eliane de Fátima Vieira, Gladys Matias Pereira, Léa Carneiro Z. França, Maria de Lurdes Peres, Maria Rosalina Miguel, Maricele Vanucci, Marileusa Reducino e Waldilena Campos. A equipe foi assessorada pela doutora em Arte-educação Maria Lúcia Batezat Duarte.

Sobre esse período, obtive afirmações importantes nas entrevistas, a exemplo do que diz a professora/gestora 1235678:

> Em 1996, quando a secretaria convida para fazer o Projeto de Arte-educação, eu me interessei em participar porque eu sempre gostei de escrever. E então, em 1995, escrevemos o nosso Projeto de Arte-educação ao mesmo tempo em que a LDB estava sendo escrita e os parâmetros [Curriculares Nacionais/PCN]. Eu me lembro [...] até que uma das últimas reuniões que a gente teve com uma das pareceristas sobre os PCN, que era a Malu, ela levou uma versão inicial dos PCN pra gente estar discutindo. Não tinha coordenação naquela época. A promessa é que desse grupo ia sair coordenadores [...] no outro ano eu coordenei o CEMEPE, foi votado com o pessoal que estava lá e eu passei a coordenar junto com a Maria Lúcia, que era a assessora que foi nos levando.

Foi assim a formação do que Beloni (2005) chama de grupo *mantenedor.* Essa nova organização se resumiu a dez professoras — a maioria ocupava cargos de direção da AEPA-ΔMAP ou eram colaboradoras próximas — e, como se pode ver nas edições do Informativo (ANEXO), gerou o afastamento de professores que não estavam diretamente envolvidos na escrita do projeto, que, uma vez findo, passou a sustentar esse novo território do poder-saber. O espaço dos arte-educadores do CEMEPE deixou de ser agradável, deixou de ser local de convivência para ser "abandonado" pelos professores, que passaram a buscar — ou não — outros espaços. Como foi mostrado antes, o Informativo 4/96 (outubro) divulgou na época que "[...] a proposta curricular de Educação Artística da Rede Municipal de Ensino nos foi apresentada no dia 18/10/1966 [...] essa proposta é capaz que unifique o trabalho da Arte-educação municipal". Isso saiu como notícia boa. De fato não tínhamos dimensão do que era então proposto: a unificação poderia, nesse caso, ser sinônimo de padronização. A partir daí, o grupo *mantenedor* passou a se revezar na liderança, escolhida pela "maioria" dos colegas; mas essa "maioria" é uma minoria não representativa dos professores de Arte-educação de Uberlândia.

Quando Beloni (2005, p. 87) afirma que "[...] as professoras se organizaram e foram persistentes na manutenção do grupo desde sua fundação", não fica claro a que grupo a

pesquisadora se refere: se o mantenedor ou se o grupo geral de professores da rede municipal. Muitos docentes deste se organizaram e foram persistentes na manutenção do grupo desde sua fundação até a extinção da coordenação, reorganizando-se na criação e manutenção da AEPA-ΔMAP. O grupo que se manteve — o *mantenedor*, o menor, mais coeso e com objetivos comuns — é dissidente do grupo anterior. Organizou-se tanto para criar a AEPA-ΔMAP, em 1995, quanto para desmantelá-la, em 1999.[101] Reorganizaram-se na criação e foram persistentes na manutenção desse "novo" grupo de arte-educadores do CEMEPE durante esse mesmo ano, pois os objetivos da AEPA-ΔMAP não correspondiam aos objetivos comuns desse grupo reduzido de professores. Seus objetivos divergiam dos da AEPA-ΔMAP, que vislumbrava realizações inclusivas dos segmentos diferentes que a compunham, conforme seu estatuto:

> Art. 1º – A AEPA-AMAP agrega professores, pesquisadores, artistas e estudantes do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba [...] tem por finalidade expressar as reivindicações dos profissionais e estudantes de arte, nos planos educacional, cultural e político; II Congregar e promover um maior entrosamento entre esses seguimentos. (AEPA-AMAP, 1995a).

A concretização de tais objetivos comuns se traduz hoje em conquistas e realizações. O fato de as professoras que assumiram a coordenação do CEMEPE não desempenharem, sozinhas, as funções de liderança dá uma falsa impressão de descentralização, visto que o poder se dilui entre várias pessoas. Isso é uma estratégia, pois ao "descentralizarem" pessoas centralizam uma idéia, a mesma idéia que ocupa vários corpos. Vamos batizar esse organismo de Grande Gestor. Trata-se de uma forma democrática de gestão cuja democracia se restringe a poucos, a um grupo menor, mais coeso e com os mesmos objetivos, mas que não são os da maioria dos professores de Arte-educação de Uberlândia, pois "[...] os professores que compõem o corpo docente em arte no município são em número de 144, sendo apenas um grupo de 30 profissionais comprometidos e que se articulam freqüentemente para a manutenção da equipe" (BELONI, 2005, p. 87). Assim, o grupo *mantenedor* não só sustenta a existência da equipe no CEMEPE, que se reúne quinzenalmente, mas também avança para outros espaços institucionais que necessitam de um grupo também coeso para se estabelecer.

[101] Dados obtidos nos informativos, nos livro de atas e nas correspondências da AEPA-ΔMAP

O grupo *mantenedor* que participa dos encontros mensais no CEMEPE migrou para outro grupo, o NUPEA, também com encontros quinzenais. Sobre esse novo espaço, algumas considerações foram feitas pelas entrevistadas:

> Quando eu entrei para o NUPEA, estava bem vazio [...] nós professores da rede municipal fomos para lá até no intuito de estudar e ir para o mestrado. [...] Dentro do NUPEA, nos fizemos vários cursos de introdução à semiótica [...] isso tem contribuído sobremaneira, eu tenho escrito a partir disso. (PROFESSORA/GESTORA, 12368).
>
> No início, mais alunos freqüentavam o NUPEA, depois divulgou-se no CEMEPE [...] hoje o NUPEA tem mais professores da prefeitura, menos alunos e também tem duas professoras da ESEBA [uma delas ex-professora da rede municipal e ex-membro da diretoria da AEPA-ΔMAP] e uma professora que não é da área de licenciatura do próprio curso de Artes Visuais. (PROFESSORA/GESTORA, 1235678).

O NUPEA passou a seguir a mesma estratégia e o mesmo modelo de democracia do CEMEPE, como se pode depreender da entrevista de uma professora 6:

> No início, minha colega começou a participar do NUPEA; depois, ela disse que chegava lá [...] você fica por fora. Não participo do NUPEA, porque é o mesmo grupo do CEMEPE, as informações que eu tive é que é um grupo muito fechado. Se eu já convivo com esse grupo no CEMEPE! Quanto à relação que eu vejo entre o MUnA [confunde-se a coordenação Rede Arte na Escola com a coordenação do MUnA], o CEMEPE e o NUPEA e o Rede Arte na Escola é que tudo é comandado por uma mesma equipe, pelas mesmas pessoas, que são bem unidas.

Isso é confirmado pela afirmação de uma professora/gestora, a 123578:

> A relação do MUnA com a Rede Arte na Escola – Arte BR, o NUPEA e o CEMEPE é uma relação até um pouco complicada de compreender no nível institucional porque as pessoas que estão envolvidas no Arte BR, NUPEA e CEMEPE se entrelaçam e estão presentes nesses espaços. Às vezes, fica até difícil de visualizar institucionalmente.

Se, conforme Beloni (2005), são 30 profissionais que se articulam com freqüência para a manutenção da equipe e se dentre estes há 10 coordenadoras/mantenedoras que se revezam nesses espaços, quem são as outras 20 professoras e quais são seus papéis? As *mantenedoras* contam com o apoio de um número reduzido de outras professoras antigas, muito importantes nas votações; segundo depoimento de uma professora 6, "[...] são as professoras [de Arte] do CEMEPE. Quando é para haver substituição, as que coordenam há muito tempo fazem revezamento com apoio de algumas professoras antigas que freqüentam o CEMEPE".

As mantenedoras também contam com algumas concursadas que entraram recentemente; formadas há mais tempo e, distantes das novas abordagens relacionadas com o ensino de arte ou provenientes de outros estados, encontraram no CEMEPE uma forma de apoio. Eis o depoimento de outra professora 6:

> Sou professora de Educação Artística, hoje se fala Ensino de Artes. Estou na rede municipal, mas sou aposentada da rede estadual, por onde eu trabalhei por 30 anos. Eu nasci pra ser professora, eu adoro, eu amo estar com meus alunos, o contato... Em resumo, é a energia que eu preciso esse contato com o adolescente; você poder encaminhar alguém, isso me dá uma sobrevida. Eu tenho muito a oferecer ainda, gosto do que faço, por isso é que eu estou começando do zero novamente na rede municipal, disposta a aprender tudo de novo. É muito grande a diferença da rede municipal para a estadual. A rede municipal te dá apoio pedagógico, um respaldo pedagógico pra gente trabalhar. Ou seja, nos cursos de extensão, as reuniões, ou seja, a parte de supervisão e orientação, a direção estão mais próximas que na rede estadual. Nós temos mais apoio nesse sentido. Sempre você esta sendo reciclado. A rede municipal oferece condições de a gente crescer profissionalmente.

O grupo mostra outro perfil: professores recém-formados contratados pela Secretaria Municipal de Educação. Uma professora 6 assim se refere a essa questão: "as pessoas novatas — umas seis contratadas que se formaram — agora dizem que estão buscando orientação, ajuda, mas ao mesmo tempo eles falam a mesma linguagem"; para esse grupo, os recém-formados falarem a mesma linguagem é algo positivo. Elas tiveram como professores nas disciplinas da licenciatura do curso de Artes Visuais alguém do município que faz parte do grupo que apóia ou se reveza na coordenação do CEMEPE, ou seja, das *mantenedoras*. Nessa posição fragilizada, os recém-formados se configuram como outra parcela importante na rede que sustenta o Grande Gestor, pois não conhecem o passado da arte-educação em Uberlândia. Assim, o que se tem atualmente é a única referência para esses jovens educadores. O sistema de revezamento que acontece no CEMEPE se repete na universidade pela falta de concursos para professor efetivo; isso abriu a oportunidade para outros atuarem como professores contratados. Mediante concurso público, o sistema de revezamento do CEMEPE avança para a UFU em forma de contratos bianuais — e isso acontece há um bom tempo.

Os futuros professores já saem familiarizados com a Rede Arte na Escola e habituados ao trabalho com a pasta Arte BR, que são apresentadas nas disciplinas pedagógicas. A professora/gestora 1235678 afirma que:

> O "Arte na Escola", quando veio, saiu o edital, nós montamos um projeto, e aí eu entrei no meu primeiro período como professora substituta. Então, eu juntava as três coisas, eu auxiliava na ação educativa do MUnA, eu trazia as informações da escola pra formação inicial e fazia a ponte com os professores do CEMEPE [...]. Aí a gente começou a fazer nas reuniões do CEMEPE, um boletim interno do Arte na Escola [...] isso favoreceu o trânsito de maior quantidade de professores no Museu [MUnA]. E isso foi levado pra sala de aula porque a gente tem os relatos via Prêmio Arte na Escola de como isso vem acontecendo. O "Arte na Escola" tem um dos materiais que é o Arte BR. A gente faz cursos, agora está sendo duas vezes por ano, porque na cidade agora todo mundo tem o material. Nós resolvemos abrir para as áreas afins como literatura e história porque a gente tinha muita procura e [n]os outros pólos, que não têm professor de Arte, quem recebe as pastas são os professores de Literatura e História, então a gente resolveu abrir para esse público também. E a gente tem o retorno de como o professor esta utilizando isso na sala de aula.

Esses jovens recém-formados entram num mercado de trabalho perverso e alienante, mas é o que oferece vagas. Encontra um grupo de profissionais mais experientes em todos os sentidos para ampará-los. Os depoimentos a seguir deixam entrever que entrar para o circuito de arte é difícil:

> Se eu posso ter clareza que eu estou formando professores, mas que ele só vai ser professor se ele entrar numa rede pública ou na rede privada de ensino, a gente tem clareza de dizer pro aluno que se ele quer ser artista ele só vai ser artista se ele entrar num circuito institucional do circuito oficial. E é isso que deixa o aluno completamente desamparado. E a questão da gente construir os espaços aqui, de vocês estarem mandando propostas para exposições das galerias e não ficar esperando que alguém venha descobrir você na sua casa. É você que tem que dar a cara, é você que tem que ir atrás. Não adianta você expor aqui em Uberlândia se você não atravessar o rio Grande. [...] A sua trajetória vai ser construída nesse seu fazer, então vai estar ligada muito à sua vida. Porque lá na frente você vai falar: "eu fiz um curso de Arte", e isso só é um detalhe da sua biografia. O que interessará vai ser a sua vida e o sentido que se deu pra ela porque é isso que vai estar na sua obra. (NARDIM, 2007, s. p.).

Esse circuito é fechado, como se pode observar no depoimento de Arantes (1996, s. p.):

> Minha proposta como representante dos artistas é inicialmente de entrosar jovens artistas no ambiente cultural de nossa região, pois muitas vezes saímos da Universidade e ficamos intimidados em fundos de quintais sem apoio e incentivo. A importância de nos unirmos como artistas e arte-educadores nos fortalece enquanto profissionais e propicia trocas de experiências, discussões e conquista de novos espaços.

Assim, o professor/artista morre precocemente e o professor/gestor/cultural não é gerado; quando muito, floresce o professor/pesquisador/arte-educador, formado nas bases ideológicas correspondentes aos conceitos de arte, cultura e democracia do Grande Gestor e que pode vir a se somar a esse sistema como outra peça importante. Eis como é ampliado o "novo" grupo de arte-educadores do CEMEPE, que não traz os "vícios" do grupo

anterior, formado por concursados recentes e recém-formados — contratados na busca de apoio — e por professores antigos que vislumbram alcançar o patamar acadêmico e a posição de *mantenedor*. Se as candidatas que se apresentam na eleição são do grupo de *mantenedoras*, qualquer delas que for eleita terá condição de cumprir bem o papel que se espera; e isso também poderá ser adotado noutras esferas. Por isso, para o grupo de arte-educadores que *habita* o CEMEPE, pode não ser interessante que outros cem professores da rede passem a freqüentá-lo. Talvez se interessassem pela idéia se esses professores se comportarem como repositórios, e não como contestadores, ao que tem sido imposto. Além disso, em grupos menores o grupo comprovou que os estudos rendem mais, pois algumas professoras disseram entender que a redução no número de participantes, nas reuniões mensais em 2001, ocorreu porque as leituras então sugeriras pela assessoria estavam "à frente" da compreensão da maioria dos que participavam do grupo naquele momento (SOUSA, 2006, p. 138). Privilegiar a minoria representada pelas mantenedoras gerou o afastamento dos professores de Arte-educação outra vez.

Nas diretrizes publicadas em 2003, as *mantenedoras* — como se fosse uma descoberta — teorizam o que já se praticava antes de 1995. Suponho que a espera premeditada chegue perto do que o Grande Gestor vislumbra — as mantenedoras reconstruindo a fragmentação do triângulo que elas fragmentaram com o aval da academia —, os projetos atuais, desconectados das culturas, sejam as de "raiz" ou as híbridas, não têm mais a respeitabilidade que tinham. Eis o poder cultural a que Yúdice (2004) se refere. As Diretrizes Básicas do Ensino de Arte de 2003 se preocupam com o multiculturalismo, com uma linguagem baseada em terminologia pedagógica. Porém, frente aos depoimentos e às posturas assumidas relatadas aqui, não creio na veracidade dessas palavras, pois — como afirma Guimarães (2007), ao explanar o conceito de multiculturalismo — "[...] muitas vezes, apesar de termos a compreensão teórica de educação multiculturalista, não temos a coragem de propor ações que desafiem o que está estabelecido, institucionalizado como 'privilégios' para uma elite".

Contra o que diz Beloni (2005), essa formação de grupo em nada se aproxima da Bauhaus; mas se aproxima de outra tendência típica da modernidade apresentada por Harvey (2005): o tratado utópico da Nova Atlântida, concebido pelo filósofo Francis Bacon, um dos precursores do pensamento iluminista. A Nova Atlântida seria uma casa de sábios, guardiões do conhecimento, juízes éticos: os verdadeiros cientistas que, "[...] enquanto vivessem no mundo exterior, a vida diária da comunidade, eles exerceriam sobre

esta uma extraordinária força moral" (HARVEY, 2005, p. 24). É assim que estão construindo e disseminando a arte-educação local, tida como referência nacional. Isso é uma contradição: por que chamar pós-moderno um ensino de arte só porque trata a arte como conhecimento, inserindo aí a leitura de imagens? Isso pode ser — quando muito — o início de uma transição. No caso do multiculturalismo, a contradição maior está nessa conformação de grupo.

### 4.4 Túnel do tempo

Em 1993, ainda coordenado pela professora Cesária Alice, o grupo de professores de Arte realizou o primeiro — e bem-sucedido — Salão de Arte das Escolas Municipais. Os trabalhos dos alunos foram expostos num espaço amplo de grande fluxo de pessoas na sede da prefeitura de Uberlândia. Abriu o evento o Balé de Rua: grupo composto por trabalhadores comuns — inovação que se mantém como ponto de cultura. Na mesa de abertura, a coordenadora, assim como outras autoridades, apresentou sua fala; nessa ocasião, já se pressentia mudança — e para pior — quanto à arte-educação. Foi um aperto no coração, pois era a extinção das coordenações que se aproximava.

Apresentado no fim de 1993 e a ser posto em prática em 1994, o projeto reformulado com a participação de todos os professores do município, que também eram os do CEMEPE, dizia: "[...] sentimos também a necessidade do contato com obras de arte nos âmbitos universal, nacional, regional, e das comunidades, estudando-as e relacionando-as com a nossa e com outras culturas" (UBERLÂNDIA, 1994; 1995, s. p.). Um de seus objetivos era

> Resgatar e buscar valores e manifestações da cultura local e regional, adormecidos em função da massificação das culturas populares e aliar o estudo das obras de arte aos acontecimentos sócio-políticos-econômicos, fazem parte do programa, proporcionando aos alunos a oportunidade de trabalhar também estes temas relacionados à integração de conteúdos. (UBERLÂNDIA, 1994; 1995, s. p.).

Também constava no projeto a proposta de ação cultural que surgiu da necessidade de fazer o aluno se interagir com o meio social e cultural:

> O projeto de ação cultural acontecerá de acordo com um levantamento das manifestações da comunidade, feito pelo arte-educador dentro do contexto da escola rural e urbana. As atividades específicas poderão ser realizadas no final de cada etapa de trabalho, encerramento do bimestre ou semestre e datas festivas. (UBERLÂNDIA, 1994; 1995, s. p.).

Em 1994, a Secretaria Municipal de Educação extinguiu as coordenações de área, a UFU passou a assessorá-la, e daí se iniciou um processo de maior interação entre as instituições, que contribuiriam para a formação continuada dos professores. Se alguns mantiveram seus encontros nas escolas grandes com mais de três docentes, como citam as professoras que se apresentam por nomes fictícios nas entrevistas de Sousa (2006), outros numerosos professores passaram ao isolamento. Das professoras que não pararam de se encontrar nas escolas grandes, surge o embrião do grupo de professoras/mantenedoras vinculadas ao CEMEPE atual e à UFU ou às duas instituições. Nessa ocasião — era agosto de 1994 —, alguns professores aceitaram meu convite para voltarmos a nos reunir; estrategicamente, nossa prioridade era organizar o segundo Salão de Arte das Escolas Municipais, que aconteceu no fim de 1994. A professora Lígia — nome fictício — relembra essa época assim:

> Essas reuniões, elas aconteceram no CEMEPE, e eram específicas pra lidar com as questões do salão. Quem ia fazer o quê, as comissões que iam trabalhar, como que ia fazer o cartaz, como ia ser a seleção dos trabalhos, quem ia convidar para fazer essa seleção. E não era muita gente. Eram pouquíssimas pessoas que iam a essas reuniões. Mesmo porque, elas não eram consideradas reuniões de estudo. Elas eram reuniões específicas para a organização do Salão. (Apud SOUSA, 2006, p. 118).

Reativemos a memória ou ampliemos a visão dessa professora. Como solitariamente não havia outros professores nas escolas onde eu trabalhava, muitos docentes, assim como eu, estavam isolados em suas escolas, inconformados pela desmobilização do grupo do CEMEPE. Em meu isolamento, escrevi um projeto que batizei de "Franz Cizek",[102] nome pouco apropriado, pois destoava daquele momento, quando então lutávamos para que reconhecessem a arte como conhecimento e, portanto, seus conteúdos específicos. Dividi minhas angústias com a professora Lucimar Bello, que me recebeu muito amavelmente em sua casa. Atenciosa e solidária, lia meus escritos e foi quem primeiro leu tal projeto, opinou e o incentivou. O projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação e "aprovado": eu trabalharia sem remuneração, organizaria o salão e, sobretudo, pararia de "amolar". As outras ações que propus — como a interação com a comunidade — jamais aconteceram.

[102] Considerado como pai da arte infantil, por ter sido um dos pioneiros das obras pedagógicas reformistas, defendendo o espontaneísmo infantil e a experimentação livre que acabaram por formar a base da livre expressão, disseminada de maneira equivocada ao longo do século vinte. Por isso, a produção de seus alunos está longe da nossa livre expressão que hoje é tão combatida.

Para que não se perdesse por causa desses desmantelamentos, priorizei o segundo salão, que aconteceu, mas não como o anterior: a exposição foi no espaço "frio" da Câmara dos Vereadores, com abertura na plenária, num esforço sobre-humano de reconhecimento do nosso trabalho. A apresentação do grupo Balé de Rua deu lugar a uma apresentação enfadonha de voz e violão. Não só as crianças dormiram na platéia; também os adultos, inclusive as autoridades — treinadas a enfrentar momentos de chatice e monotonia. Mas no fim as crianças ficaram felizes: pois havia premiação e certificados. Quanto a nós, bem ou mal havíamos conseguido realizar o salão, que enfocado pela imprensa local: em reportagem de 19 de dezembro de 1994, o jornal *Correio de Uberlândia* se referia ao segundo salão assim:

> O II Salão de Arte das Escolas Municipais, aberto no último dia 17 no saguão da Câmara Municipal de Uberlândia, também está revolucionando na visão dos professores de educação artística. Crianças e jovens da zona rural e urbana que participam da mostra demonstrando com seus trabalhos que fazer arte não é privilégio de poucos. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 1994, p. 15).

Todavia, a preocupação real era mesmo com o futuro da arte-educação municipal, por isso era necessário dar visibilidade ao trabalho do professor. Tanto o é que, na ocasião, tivemos de tomar atitudes poucos simpáticas:

> A equipe de Arte-educação, responsável pelo II salão de Arte das Escolas Municipais, projeto aprovado pelo Sr. Secretário de Educação, comunica oficialmente a V. S.., que os trabalho selecionados pela comissão dessa escola, não poderão participar do mesmo por não terem sido desenvolvidos por professor habilitado em Educação Artística, como consta nas normas do referido Salão [...] em anexo devolvemos os trabalhos enviados. (SÁ, 1994a, s. p.).

A idéia era que o salão fosse anual. A Secretaria Municipal de Educação recentemente pediu aos professores que retomassem a iniciativa, cujas edições repercutiram bem e envolveram várias escolas. Uma professora 6 manifestou assim sua participação:

> Em 2005, participei de todos os projetos e fomos montar uma exposição na prefeitura e apresentei uma comunicação porque fui incentivada pela coordenadora da UFU. Mas no começo eu não queria, eu disse: "eu tenho vergonha, fico acanhada diante de outras, o que é uma comunicação?". Foi a professora Elsiene quem me explicou.

Alguns professores — e não eram poucos (algo que a professora Lígia provavelmente desconheça) — choraram muito quando desmantelaram o grupo de arte-

educadores; talvez porque perdíamos não um espaço de estudos, mas um espaço de exercício da cidadania. Não foram escolhidos por nós os rumos que a arte-educação no município tomaria, os quais promoveram avanços para alguns e entraves para outros. Aos que se espelhavam no ensino de arte conectado com as culturas, foi um retrocesso — no meu caso, sanado mediante o afastamento da rede municipal de ensino e aproximação do Museu do Índio: aí pude continuar com minha mania de "juntar gente", burlar dificuldades e desenvolver uma forma nômade de trabalhar. Infelizmente, outras professoras não tiveram a mesma oportunidade. Sabíamos que a conseqüência disso seria um espaço de exercício daquela cidadania esvaziada, "careta", cansativa, em que o espaço de estudos poderia impor a adoção de caderninhos positivistas[103] sob o braço e nos obrigar a fazer citações até em mesa de boteco.

Todas as outras ações previstas no projeto não aconteceriam. Até recebermos um recado: as reuniões estariam suspensas porque a administração não as permitiria mais. Nessa mesma ocasião, uma assessora da Secretaria Municipal de Educação 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 envolvia a comunidade rural de Olhos D'água: tecedeiras que abandonaram seus teares os revitalizariam; alunos 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. Com base nos documentos, tínhamos mobilizado cerca de 25 tecedeiras interessadas. Isso mostra que, embora as ações com a comunidade fossem um objetivo que constava no projeto e de termos apoio da coordenação inicial, na realidade isso aconteceu até certo ponto, a que a comunidade pode chegar sem se emancipar.

As coisas mudaram. Hoje as prefeituras correm atrás desses projetos, e o governo federal os apóia; seja quem for que esteja no poder, os projetos culturais são bem-vindos. Mudaram as regras do jogo. Se não tivéssemos sido violentados em nossos sonhos, a Escola Municipal Olhos D'água seria referência, e não o que é hoje: festas juninas nas salas de aula, cada professora com seus alunos; uma escola envolvida por grades, em razão — dizem — da onda de roubos no local. O problema maior sempre esteve nos intermediários não emancipados, os "pittbulls" das lideranças políticas ou intelectuais:

[103] Não me refiro aqui aos "bloquinhos de pensamento", "bloquinhos de idéias", que até hoje adoto e que aprendi a usar quando cursava licenciatura plena na UFU, influenciada pelas professoras Maria Lúcia Batezat Duarte e Lucimar Bello.

conquistam e mantêm seus espaços de poder a qualquer custo, gerando entraves, tensões e difamações. No caso do projeto "Franz Cizek", tenho a sensação de que seu opositor não fora o secretário, que havia apoiado o segundo salão já mencionado, inclusive com premiações, e que — é provável — não tinha tempo a perder com questões menores; afinal, já não havia mais as coordenações.

Adotado no curso de Artes Visuais da UFU e num recente concurso público para professores substitutos, o histórico das Diretrizes Básicas do Município passa a impressão de que não houve coordenação durante esse período; só após 1995. Também oculta a importância da AEPA-ΔMAP e sua atuação política, justamente quando era votada a nova LDBEN e, depois, eram criados os PCN, publicados e enviados às escolas em 1997. Esses documentos, que continuam a ser construídos pelas novas coordenações, e não pelos secretários e seus assessores, não podem apagar da memória essa época da história da maioria dos arte-educadores que não freqüentam o CEMEPE. Não podem "deletar" o embrião da arte-educação municipal, cujo mérito, além da preocupação com as imagens, era a preocupação com a cultura local, inclusive a dos professores que chegavam a esse grupo, em que ninguém se sentia forasteiro. O rumo epistemológico da arte-educação era definido em âmbito local em consonância com as tendências da arte-educação pós-moderna: era local e global. Sabíamos quem nos coordenava, como éramos coordenados e quais eram os reais interesses que permeavam essa coordenação.

Quase no mesmo período em que ocorreu o segundo salão, por causa dessa minha mania de "juntar gente", em 1995, foi criada a AEPA-ΔMAP, como alternativa de organização que congregou vários professores da rede municipal, espaço — segundo a professora Anita (nome fictício) — "[...] da gente estar se encontrando, revendo, conversando, de encontrar as amigas mesmo, com os colegas" (apud SOUZA, 2006, p. 120). Era mais que isso. Sem que percebêssemos, nesse espaço foi redesenhada a arte-educação atual com o nascimento das *mantenedora*s e do Grande Gestor.

Mas o que foi essa AEPA-ΔMAP que todos citam mas não explicam? A AEPA-ΔMAP foi fundada em 1995, após duas professoras municipais retornarem do Congresso da Federação dos Arte-educadores do Brasil (FAEB). Estimuladas pelas discussões feitas nesse congresso, pela situação de fragilidade em que nos encontrávamos e pelo fato de uma professora do DEART/UFU muito respeitada por nós ser vice-presidente da FAEB à época sem que aqui existisse uma associação de arte-educadores, um grupo decide criar uma associação que nos fortalecesse nesse momento conturbado. Assim, nasceu a AEPA-

ΔMAP, que congregou artistas, estudantes, pesquisadores e arte-educadores; vários professores da rede municipal se transferiram do espaço do CEMEPE para essa associação e, com artistas, pesquisadores e estudantes, participaram como sócios-fundadores. Na afirmação de Sousa (2006, p. 20): "[...] mesmo sem espaço e condições para se reunirem no Cemepe, alguns professores de Arte da rede municipal mantiveram seu interesse e sua prática de promover a formação continuada, participando de cursos e encontros promovidos pela AEPA-ΔMAP".

Mais que alimentar seu interessar e manter essa prática, os professores participaram da fundação da associação e da composição de sua diretoria, inclusive na construção do estatuto, ao lado de duas professoras da Faculdade de Artes da UFU e da ex-coordenadora do Projeto de Arte-educação da Rede Municipal. Participaram da AEPA-ΔMAP por quatro anos em duas gestões. Muitos professores se filiaram e alguns não-participantes das chapas apresentadas nas duas eleições colaboravam ativamente. São esses ex-diretores da AEPA-ΔMAP e alguns colaboradores que compõem o grupo atual de professores do CEMEPE; para visualizarmos a composição da diretoria e dos colaboradores, nada melhor que os informativos dessa associação (ANEXO). Conforme Sousa (2006, p. 120).

> A Associação era, naquele momento, o único espaço de luta política para estudantes, artistas e professores de Arte em defesa do ensino da arte na escola, pois, conforme as discussões que tramitavam para a elaboração da LDB, havia a possibilidade do ensino de arte ser retirado da grade curricular das escolas em todo o país.

Com efeito, era o único espaço. Citada como foco de resistência ou espaço de formação continuada, a AEPA-ΔMAP foi mais que isso, pois revelou papéis e tendências paradigmáticas. A escolha da presidente à época se embasou em seu perfil de inserção entre diferentes instituições: era professora da zona rural e urbana do Município de Uberlândia — portanto tinha inserção no grupo de arte-educadores do município; era estudante do curso noturno de Artes Plásticas — portanto tinha ligação com estudantes, professores/pesquisadores e professores/artistas da UFU, além de se relacionar bem com funcionários da Secretaria Municipal de Cultura e participar de espaços culturais da cidade, seja os bem aceitos pelo "povo ordeiro", seja os marginalizados por esse povo.

Se o perfil da presidente foi conveniente por esses predicados, ele passou a ser inconveniente no decorrer do tempo por outros que desencadearam conflitos paradigmáticos. Nos dois primeiros anos, a AEPA-ΔMAP concretizou ações importantes; o segundo mandato, já com desgaste da presidência, seria quando outras pessoas poderiam assumir a frente dessa

associação. Mas quem assumiria a associação na segunda gestão? Ora, um professor/pesquisador não se exporia, era mais conveniente se manter como "colaborador"; tampouco um artista. Artista e pesquisador presidir uma associação que incluía professores não pesquisadores do ensino básico como seus membros? Os estudantes se sentiam fragilizados, inexperientes para presidir uma associação que incluía pesquisadores, professores e artistas. As professoras da rede municipal participantes da diretoria, mesmo que contrárias à forma como a AEPA-ΔMAP era conduzida, também não assumiriam, pois outro espaço, com outros paradigmas estava sendo construído dia a dia no CEMEPE, ao mesmo tempo em que colaborava com o enfraquecimento da associação. Para fortalecer o "novo" grupo do CEMEPE, era preciso destruir a AEPA-ΔMAP, pois, talvez, se esta tivesse permanecido, decerto o perfil da arte-educação local seria outro que não o atual: apresentaria outros avanços.

Conforme os informativos, as atas e o estatuto da AEPA-ΔMAP, esta foi uma associação civil sem fins lucrativos, de duração indeterminada, sem caráter religioso ou político-partidário que buscou consolidar movimentos anteriores com objetivos comuns no âmbito da arte. Sua diretoria de fundação continha representantes da UFU e da prefeitura de Uberlândia, como mostram os informativos (ANEXO). Sua finalidade era expressar reivindicações de profissionais e estudantes de arte nos planos educacional, cultural, social e político; congregar e promover mais entrosamento entre os segmentos — professores, pesquisadores, artistas e estudantes; organizar cursos, seminários, conferências e exposições para estimular o intercâmbio e experiências nos campos da arte; promover e incentivar grupos de pesquisa e a produção de trabalhos no campo da arte e da educação; e divulgar publicações nas áreas que a compõem. De 1995 a 1997, foram concretizadas várias ações, de acordo com as finalidades dessa associação.

A AEPA-ΔMAP atuou como parceira na realização do "Arte 1, o ensino em questão", projeto da Secretaria Municipal de Cultura, e, por ocasião da votação da LDBEN, participou constantemente do encaminhamento 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 maço 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 LDB. (COLETIVO DE ENTIDADES LIGADAS AO ENSINO DE ARTE, 1996).

A AEPA-ΔMAP esteve na Plenária da Câmara dos Vereadores, onde argumentou em favor dessa questão e pediu aos vereadores uma lei municipal pró-obrigatoriedade do Ensino de Arte das escolas; nessa ocasião, toda a diretoria se envolveu, apoiada por professores da UFU. Promoveu o curso de extensão "Na mira da arte contemporânea", ministrado por Marco Antonio Pasqualino de Andrade, professor de História da Arte no DEART/UFU; produziu duas séries de camisetas — a primeira com imagens de artistas locais, a segunda divulgava o parágrafo da LDBEN que afirma a obrigatoriedade do Ensino de Arte; em parceria com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), desenvolveu, de forma pioneira, a "Missão pedagogia a Ouro Preto", numa viagem com cerca de 25 professores; participou da comissão organizadora do Panorama Plástico Visual do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, junto com a Secretaria Municipal de Cultura; editou e enviou informações relativas aos interesses dos diferentes segmentos que a compunham; participou do primeiro "Natal na Oficina — um mercado de arte"; após extensa divulgação, promoveu, em 11 de dezembro de 1997, uma assembléia geral extraordinária para inscrição de chapas a fim de eleger a diretoria do anuênio 1998–99 — a eleição foi em 6 de março de 1998 e elegeu uma chapa única (AEPA-ΔMAP, 1998).

Nesse percurso, a AEPA-ΔMAP contou com 123 filiados. No Informativo 1/97, ela se manifestava assim:

> Com a nova LDB aprovada, consideramos uma vitória a referência feita à disciplina de educação artística na lei n. 9.394/96, votada e sancionada em 17/12/1996: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Vale lembrar que no art. 21 do capítulo I da LDB lê-se: "A educação escolar, compõem-se de: I educação básica formada pela educação infantil, fundamental e médio. Continuando no mesmo capítulo, no art. 25: "Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e condições materiais do estabelecimento. Estamos atualmente atentos para que a LDB seja cumprida e lutando agora pela qualidade do ensino de arte nas escolas, na busca da aprovação de uma emenda a Lei Municipal de Uberlândia nos seguintes termos: Parágrafo 1º a Educação Artística é disciplina curricular obrigatória em todas as séries dos níveis de ensino básico das escolas da rede municipal das zonas rural e urbana, ministrada de forma teórica e prática por professor habilitado, com carga horária mínima de duas h/a semanais conforme consta no projeto de arte-educação da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. (AEPA-ΔMAP, 1/1997a).

Os informativos da AEPA-ΔMAP ofereciam uma "Seção especial", mostrando sua tendência a se fortalecer como grupo heterogêneo. As edições de 1997 do Informativo publicaram, dentre outros, depoimentos da artista plástica e professora de arte da rede

municipal Yone Araújo — "[...] a circulação pelo criativo mundo dos fios e fibras é fascinante aventura. Com rigor tranço fios e fibras, vou pela intuição às vezes me emaranho, fico presa; sofro; mas busco com fibra me desenrolar"; da professora de Literatura e colaboradora Terezinha Machado Caixeta: "[...] escrever, que representa para mim? Abrir as cortinas do passado, e ver-me sentada em volta de um fogão caipira a ouvir 'causos' de assombração"; e do estudante da quarta série do ensino básico Marco Túlio Ferreira:

> Meu nome é Marco Túlio, tenho 10 anos e estudo na Escola Municipal Professor Eurico Silva. Comecei a dançar o congado com um ano e foi meu pai quem me ensinou. Quando eu tinha quatro meses um dia eu fiquei nos braços do meu pai enquanto ele apitava. Ele usava um bastão na mão porque ele era o segundo capitão e ate colocou um bonezinho infantil do congado em mim. [...] é importante dançar o congado porque muita pessoa gosta, pai, mãe, irmão, tio. Eu pretendo ensinar pro meu filho o congado e seguir o caminho do meu pai. O meu irmão de dois anos também vai. [...] Aqui na escola eu falo do congado ninguém conhece direito. Eu vou trazer minhas fotos e fitas de vídeo pra professora passar pra todo mundo [...] "O gunga vei monagiar aqueles que não pode mais voltar. O gunga e o gunga aqueles que já foi já e não pode mais voltar". (AEPA-ΔMAP, 1998, s. p.).

Em 5 de junho de 1998, afasta-se o primeiro membro da diretoria e futura *mantenedora* do CEMEPE/NUPEA, que abriu as portas para que, em 9 de novembro de 1998, mais três membros se afastassem. Essas *mantenedoras* se somaram à primeira, fortalecendo o "novo" grupo de arte-educadores do CEMEPE. Com a diretoria esvaziada, a AEPA-ΔMAP praticamente não tinha mais como avançar; assim, no início de 1999, segundo ano da segunda gestão, quando houve poucas realizações, ela envia a seus associados dispersos a seguinte correspondência:

> Prezado associado viemos por meio desta, convocá-lo para uma Assembléia Ordinária que acontecera em 2/10/99 [...] assunto tratado — fim da gestão da atual diretoria e apresentação de novas chapas e prestação de contas. Caso não tenha uma nova chapa para assumir a diretoria da AEPA-ΔMAP, a mesma se diluirá. [...] Sr. diretor caso não tenha acertado sua semestralidade por favor acertar ate 2/10/99. (AEPA-ΔMAP, 1999, s. p.).

A correspondência seguiu o Art. 19 do estatuto da associação: "no caso de dissolução da Associação, que só se dará por deliberação expressa da Assembléia Geral, para este fim expressamente convocada, e com a presença de pelo menos 2/3 dos associados quites, o seu patrimônio terá o destino de entidade congênere que a assembléia destinar". Assim, a AEPA-ΔMAP deu seu último suspiro, com a presença de dois

associados e três membros da diretoria — e lógico, com dívidas a quitar. Dois associados e dois membros da diretoria que estavam quites deram o tiro de misericórdia.

## Considerações finais

Escrever sobre fatos reais e vivos é um misto de ato de coragem e medo: coragem de expor pensamentos "proibidos", medo de silenciar quanto a fatos, de ser cúmplice do silêncio e da indiferença (SOARES NETO, 2007); coragem de mostrar a cara, quaisquer que sejam as conseqüências; medo de que os espaços de saber-poder instituídos possam levar artistas e professores de Arte já atuantes ou iniciantes, que estão fazendo parte de uma parcela de pessoas importantes na construção de novas narrativas, a se extinguirem frente ao aparato de intimidação dos que têm o poder instituído. Quantas e quantas vezes, em corredores de escolas, em praças, em botecos, no escuro do meu quarto, solitária e silenciosamente, perguntei: como as políticas públicas têm tratado as questões culturais na arte-educação? Qual é o discurso que sustenta os poderes-saberes expressos através dessas políticas públicas? Como estas se materializam nos espaços institucionais de formação docente? O que estes propõe para o ensino de arte e suas relações com as culturas por intermédio de seus gestores? De que forma estes tecem suas relações interinstitucionais? Enfim, quais são as potencialidades e os silenciamentos no campo do multiculturalismo?

Ao transferir esses questionamentos para o curso de mestrado, como mestranda fiz as pazes com a academia, dados o apoio e a receptividade encontrados. O processo de pesquisa se tornou uma quase-aventura encantada (SANTOS, 2005b) graças à abertura constante oferecida a mim pela professora orientadora. Dividi minhas angústias e dialoguei com teóricos que, nesse momento, passaram a me acompanhar nos corredores das escolas, nas praças, nos botecos e no escuro do meu quarto. Foram meus companheiros de diálogo, meus grandes amigos. Sustentado por eles, este trabalho respondeu de certa maneira a essas questões, na discussão de cada capítulo. Mas tentamos aqui fazer uma breve reflexão sobre o trabalho todo — tarefa difícil, dada a complexidade das reflexões apresentadas. Neste momento, as idéias desses teóricos aparecem aqui não em forma de citação, mas como trama no corpo do texto.

Nos anos de 1980, houve um marco importante no ensino de arte no Brasil: a chegada da Proposta Triangular, que nos orientou para uma ênfase maior na produção do conhecimento-emancipação, propondo cumprir a passagem do trajeto do estado do colonialismo para o estado da solidariedade (SANTOS, 2005b) e se sobrepondo ao que estávamos submetidos desde a implantação do ensino de arte no Brasil em sua forma de

conhecimento-regulação, que enfatiza a passagem do estado de ignorância (caos) ao estado designado por ordem (SANTOS, 2005b).

No município de Uberlândia, a Proposta Triangular foi reconstruída e, em dado momento histórico, dividiu-se em duas vertentes, cada qual com ênfase distintas nessas duas formas de conhecimento. 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, encobrindo relações conflitantes entre culturas e distanciando-se das diferentes formas de expressão. Na segunda vertente, existe uma tentativa de gerar projetos emancipátórios e contra-hegemônicos que busca a relação do ensino de arte com as culturas, e não só com a ciência e as diferentes formas de expressão.

Não se pode esquecer que a Proposta Triangular chega a Uberlândia nos anos de 1980, período de expansão do projeto neoliberal, e que, entre 1990 e 2004, ocorreram muitos acontecimentos importantes na educação local e nacional. Para facilitar, listo alguns desses acontecimentos a seguir.

- Em 1990, o Projeto de Arte-educação espelhado na Proposta Triangular (dupla triangulação) é implantado nas escolas municipais de Uberlândia.
- Em 1994, as coordenações de todas as áreas são extintas e, por conseguinte, a coordenação que implantou tal projeto; com isso, a proposta original se fragilizou.
- Em 1995, é criada a Associação dos Estudantes e Profissionais de Arte do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (AEPA-ΔMAP), cujo estatuto e cujas realizações sugerem que ela se afinava com a Proposta Triangular (dupla triangulação). Alguns professores retornam ao Centro Municipal de Educação (CEMEPE) e, assessorados pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), escrevem uma "nova" Proposta Curricular de Arte-educação, ao mesmo tempo em que era escrita a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96) e um pouco antes da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte (PCN/Arte);
- Em 1996, a LDBEN é votada, sustentando o neoliberalismo com o tripé produtividade–eficiência–qualidade total. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino de arte como componente curricular, há um abismo entre o conteúdo da

lei e a realidade; ainda nesse ano as reuniões coletivas no CEMEPE foram suspensas — embora um grupo de dez colaboradoras tenha continuado a se reunir.

- Em 1997, a Rede Arte na Escola assina convênio com o Ministério da Educação e promove cursos de sensibilização de professores para a recepção docente aos PCN/Arte — desdobramento da LDBEN. Em 1998, o CEMEPE volta com as coordenações de área, inaugurando o ciclo das *mantenedoras*: professoras que retornaram ao CEMEPE e que, assessoradas pela UFU, haviam escrito uma "nova" proposta curricular em 1995.
- Em 1999, é extinta a AEPA-ΔMAP — começa aí uma ruptura da arte-educação local com a cultura não erudita e os professores de arte de Uberlândia. Em 2000, é criado o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte da Universidade Federal de Uberlândia (NUPEA), quase um desdobramento do "novo" grupo de professores do CEMEPE — juntos, este e aquele solidificariam a arte-educação local, preparando a chegada do Projeto Arte na Escola.
- Em 2004, é firmado o convênio da UFU com o Instituto Arte na Escola, da fundação Ioschpe (RS) — trata-se de um momento histórico em Uberlândia, pois a arte-educação local ganha um perfil diferente daquele construído em 1995.

Em todos esses momentos houve tensão entre as formas de conhecimento que essas propostas poderiam gerar, permeadas pelas diversas noções de multiculturalismo embutidas em seus discursos. Se no decorrer desses anos a Proposta Triangular foi reconstruída, também o fora o Projeto de Arte-educação do Município — mas houve distanciamento da dialética da dupla triangulação da Proposta Triangular, pois o projeto se fechava no vértice da leitura de imagens numa versão regulatória. Como professora de Arte-educação municipal, posso afirmar que a dupla triangulação se desenhava — na minha mente e na de alguns professores, dos quais muitos já não estão em Uberlândia — da seguinte maneira: os vértices do fazer, do contextualizar e do ler as imagens se multiplicariam geométrica e não aritmeticamente, portanto com possibilidades infinitas que se redesenhariam como uma teia na qual se entrelaçariam contextos diferentes, fazeres distintos e formas diversas de se analisarem imagens — logo, onde se entrelaçariam culturas plurais. Trata-se de algo que assume os conflitos nas relações humanas e lhes

propõe um diálogo, uma rede aberta de relações entre histórias entrelaçadas. Noutros termos, a Proposta Triangular se concretiza quando há uma relação dialética entre os vértices multiplicados geometricamente do triângulo. Para tanto, essa relação dialética no ensino de arte ocorre se houver uma relação dialética com a vida. Se isso não acontece, é papel da academia promovê-la. Mas se a academia se espelha nos paradigmas da modernidade, isso se torna difícil, e para facilitar a si própria promove os comportamentos limitados a seus valores modernos; assim, ela se resguarda e não corre o risco de nenhum questionamento.

Na sua forma original, a dupla triangulação da Proposta Triangular nos direcionava a uma agenda que, espelhada no multiculturalismo crítico, poderia trazer à tona sérios problemas acumulados através de anos de colonização e opressão. Isso implica rever os conceitos de cultura que a academia nos incutiu e dar mais atenção às formas de conhecimento que estamos gerando. Tudo nos leva a pensar que esses são alguns dos motivos para se construírem os entraves impostos à arte-educação em Uberlândia após 1995, que, espelhada na Proposta Triangular, caminhava para o multiculturalismo crítico. Com o rompimento das coordenações de área da prefeitura de Uberlândia, em 1995, a UFU assumiu a arte-educação local, e nem mesmo o retorno das coordenações — representadas por professoras da prefeitura — a fez deixar de responder pelo que acontece com a arte-educação local, pois exerce influência importante nas professoras *mantenedoras*. Se a universidade de 1995 não é a de 2005, nesse meio-tempo ela pode ter cumprido — e ainda cumprir — o papel de *mantenedora* do que batizamos de Grande Gestor.

Fechada, sobretudo à questão acadêmica, a arte-educação local é uma proposta comportada e indolente — no sentido dado a esse termo por Santos (2007) ao se referir à razão. Ao se afastar da comunidade e dos arte-educadores, produziu a exclusão; ao tentar se impor como conhecimento científico, dirigiu-se só às questões da estética, e isso não basta ao ensino de arte pós-moderno. Mudar as regras da arte e de seu ensino é mais que uma questão estética: supõe questionar estruturas com que os membros do mundo artístico, artistas e arte-educadores estão habituados a se relacionar (CANCLINI, 2000); é desafiar esse modelo de formação grupal de construir o conhecimento num circuito fechado e disseminá-lo depois, sentindo-se abrangente pela disseminação, como se fosse um vírus, e não pela construção de algo com histórias entrelaçadas e incompletudes, conforme os paradigmas da pós-modernidade.

O que os principais espaços de formação continuada de professores propõem para o ensino de arte e suas relação com as culturas por meio do discurso de seus gestores está diretamente ligado à forma como essas instituições entendem o multiculturalismo, e isso se reflete em como esses gestores tecem suas relações interinstitucionais. A arte-educação que se direcionava às culturas da comunidade em sentido amplo rompeu com a dupla triangulação em 1995 e se dirigiu a uma proposta somatória. O terceiro e quarto capítulos deste trabalho enfocam o *como* isso aconteceu. O *porquê* eu tento esclarecer aqui.

O paradigma da modernidade se sustenta nos pilares da regulação e da emancipação: este 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; aquele, os princípios de Estado, Mercado e Comunidade. A educação que se instala nessa última lógica se articula com as outras, que mantêm uma interação constante com aqueles princípios; e a arte-educação na atualidade, tanto quanto outros saberes é parte dessa última lógica, mas também faz parte da lógica da racionalidade estético-expressiva. Articulada dessa forma, a arte-educação interage com aqueles princípios.

Nas diferentes fases do capitalismo, no pilar da emancipação, tanto a racionalidade da moral prática da ética e do direito como a racionalidade estético-expressiva foram invadidas pela racionalidade cognitiva instrumental da ciência e da técnica, o que se intensificou na fase do capitalismo conhecida como neoliberalismo. A Proposta Triangular, ao se dirigir à arte-educação pós-moderna, propunha-se a entender a arte não só como expressão, conforme o pensamento moderno, mas também como conhecimento e cultura. Nessa realidade neoliberal em que nos encontramos — e sob a influência da academia, presa 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, que cumpre as exigências neoliberais 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 superenfatizado em detrimento do princípio do Estado e do princípio da comunidade.

Se o princípio da comunidade, que consiste na obrigação política entre membros da comunidade e associações, articula-se privilegiadamente com a lógica da racionalidade

estético-expressiva, isso é ainda espaço intocado (SANTOS, 2005A e B). Mas é nesse espaço que o professor de Arte vai se embrenhar, pois sugerem isso os PCN, os pólos da Rede Arte na Escola de Uberlândia, aqueles espalhados no Brasil e as novas leis que surgiram pela luta de novos movimentos sociais. E daí podem surgir várias formas de multiculturalismo na educação (McLAREN, 2000).

O ensino de arte espelhado no multiculturalismo crítico desafia as instituições, recintos do saber: as mudanças nas regras da estética pedem mudanças nas regras do ensino de arte em todos os níveis de ensino; também desafiam esse modelo de formação grupal que se formou no CEMEPE e se estendeu à universidade, em que se constrói o conhecimento num circuito fechado para depois disseminá-lo. O multiculturalismo crítico traz embutida a noção antropológica de cultura, que "[...] recoloca o papel do Estado como regulador dos mecanismos para ajustar o desenvolvimento cultural, garantindo a autonomia democrática, reorientando as políticas culturais e educacionais voltadas para a diversidade" (MACEDO, 2007).

Uberlândia oferece aulas de Arte-educação em todas as escolas municipais de primeira à oitava série, inclusive na educação infantil, na de jovens e adultos e na de portadores de necessidades especiais — tal potencial foi construído a partir de 1990. Temos professores habilitados em todas essas instâncias e a experiência, interrompida, da relação do Projeto de Arte-educação com as culturas locais ocorrido de 1990 a 1995. Com esses avanços, que fazem de Uberlândia referência nacional, o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, deveria rever seu papel. Como a realidade a cada dia toma a frente da teoria (SANTOS, 2005B), não parece justo cruzar os braços e permitir o avanço de formas que supomos serem nocivas à Arte-educação e ao multiculturalismo em Uberlândia. Além disso, se há problemas modernos, estes merecem soluções pós-modernas que se distanciem das metanarrativas e se aproximem daquelas ainda em construção. Este pode ser um caminho a ser retomado.

## Referências


ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAGON, L. **Paris Peasant**. Londres, 1971.

ARANTES, Fernanda. **Informativo AEPA–ΔMAP**, Uberlândia, 3/96, 18 de setembro de 1996.

ARANTES, Fernanda. **Resposta** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por Raquel Mello Salimeno de Sá em 13 maio 2007.

ARTE NA ESCOLA. **Boletim**, Porto Alegre, n. 17, dez./1997.

ARTE NA ESCOLA, **Boletim**, Porto Alegre, jul.–ago/2004

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA–ΔMAP. **Estatuto**. Uberlândia, 1995a.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA–ΔMAP. **Informativo**. Uberlândia, n. 2, jan. 1995b.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA–ΔMAP. **Informativo**. Uberlândia, 1/1996a.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA–ΔMAP. **Informativo**. Uberlândia, 3/1996, 18 de setembro de 1996b.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA–ΔMAP. **Informativo**. Uberlândia, 1/1997, jan.–fev.–mar./97a.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA–ΔMAP. **Informativo**. Uberlândia, abr.–maio–jun./1997b.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA–ΔMAP. **Informativo**. Uberlândia, jun.–dez./1997c.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA–ΔMAP. **Informativo**. Uberlândia, jan.–jul./1998.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA/AEPA–ΔMAP. **Correspondência**. Uberlândia, 1999.

BARBER, B. **Jihad vs. McWorld**. New York: Times Books, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC-USP, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC, 1998a.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998b.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**; consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BAUDELAIRE, C. **Selected writings on art and artists**. Londres, 1981.

BATISTA, Sueli. **Reflexões sobre arte e educação**: a história, a filosofia, a sociedade. **Educação e filosofia**, v. 18, n. 35/36, p. 365–80, jan.–dez./2004.

BELONI, Cacique B. **Meus dias nossos dias... O desvelar das linhas**: constituição e saberes de professoras de Arte. 2005. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

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

BRADBURY, M.; Mc FARLANE, J. **Modernism**, 1890–1930. Harmondsworth, 1976.

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.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e estada 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.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: ed. da USP, 2000.

CARVALHO, Porfírio. In: MOURA E SOUZA, Marcos. As novas tribos do Senhor. **Valor**, São Paulo, sexta-feira e fim de semana, 19, 20 e 21 de dezembro de 2007. EU&, p. 4–9.

CASSASSUS. J. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos y realidades In: COSTA, Vera L. C. (Org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap. Cortez, 1999.

CAVALCANTI, Carlos. **Como entender a pintura moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rio, 1981.

CICILLINI, Graça A.; NOGUEIRA, Sandra V. (Org.). **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

CLIFFORD, James. **Routes**: travels and translation in the late twentieth century. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

COLETIVO DE ENTIDADES LIGADAS AO ENSINO DE ARTE. Abaixo-assinado, 1996.

COLITT, Raaymond. Índios se dizem ofendidos por comentários de Bento 16. **UOL Notícias**. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultnot/especial/papanobrasil/ultnot/2007/05/14/ult1928u4285.jht>. Acesso em: 18 maio 2007.

CORREIO DE UBERLÂNDIA. Uberlândia, 20 de setembro de 1994. Revista, p. 15.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. **Ciências & letras**, Porto Alegra, 2000.

DAVINI, Maria C. **La formación docente em questión**: política e pedagogia. Buenos Aires: Paidós SAICF, 1995.

DRAIBE, Sonia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, 1994.

DUARTE, João F. J. **Fundamentos estéticos da educação**. Uberlândia: UFU/Cortez, 1981.

DUARTE, Maria L. **Transformações possíveis em sala de aula**. Disponível em: <http:/www.artenaescola.org.br/boletim 40>. Acesso em: 15 jun. 2006.

EAGLETON, Terry. Awakening from modernity. **Times Literary Suplement**, 20 de fevereiro de 1987.

EFLAND, Arthur D. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: EFLAND, Arthur D. **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC, 1998.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**; consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez, 2003.

FERREIRA, Adir L. Experiências sócio-biográficas na escola: a construção de si entre campos de conflito. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA, 2., 2006. **Anais...**

FOCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito na educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUIMARÃES, Leda. Cultura: conexões com o ensino de arte. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 11., Brasília, 1998. **Anais...** Brasília, 1998.

GUIMARÃES, Leda. **Resposta** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por Raquel Mello Salimeno de Sá em 27 maio 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HAUSER, Arnould. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **The dialect of enlightenment**. Nova Iorque, 1972.

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

LEVI-STRAUSS, Claude. In: RIBEIRO, Berta G. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

LIPSON, Leslie. **Os grandes problemas da ciência política**: uma introdução à ciência política. São Paulo: Zahar, 1995.

LOWY, Michael; BENSAID, Daniel. **Marxismo, modernidade e utopia**. São Paulo: Xamã, 2000.

LUCIE-SMITH, Edward. Arte moderna: história da arte e crítica de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo. MAC-USP, 1989.

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, Uberlândia.

MACEDO, Cesária. **Resposta** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por Raquel Mello Salimeno de Sá em 18 maio 2007.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTINS, Maria H. P. **Cultura, educação e comunidade**. Prêmio Cultura Viva, MinC. 2007.

MARSHALL, James. **Governabilidade e educação liberal**. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito na educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

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.

MARQUES, Mara Rúbia. A pesquisa e o ensino em Geografia: o exercício da dúvida em tempos de perplexidade. **Ensino em Re-vista**, v. 11, 2003.

MARQUES, Mara Rúbia. **Plano de curso**, 2004a.

MARQUES, Mara Rúbia. Educação e movimentos sociais: tendências curriculares na escola. In: **Políticas e práticas docentes**: alternativas em construção. Uberlândia: EDUFU, 2004b.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARX, Karl. **Terceiro manuscrito** — propriedade privada e trabalho. 1844.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATA, Roberto da. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

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

MEIHY, Jose Carlos. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2000.

MEIRELLES, Lídia. **Resposta** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por Raquel Mello Salimeno de Sá em 22 maio 2007.

MENDES, José M. de Oliveira. Uma localidade da Beira em protesto: memória, populismo, e democracia. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MORAES, Angélica. Fome de beleza. **Bravo**, São Paulo, ano 10, p. 40–42, out./2006.

MUSEUS BRASILEIROS, vol. 6. Rio: Funarte, 1982.

NARDIM, Heliana. Uberlândia (MG), primeiro semestre de 2007. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

NIETZSCHE, Friedrich. **The will to power**. Nova Iorque, 1968.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

OLIVA, Fernando. Mensagem para o futuro. **Bravo**, São Paulo, ano 10, p. 26–32, out./2006.

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

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. São Paulo: Vozes, 1989.

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. São Paulo: Papirus, 1997.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, Berta G. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

RICHTER Ivone. Multiculturalismo e estética do cotidiano: enfoques contemporâneos para a prática docente. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 11., Brasília, 1998. **Anais...** Brasília, 1998.

SÁ, Raquel M. S. **Relatório do trabalho de educação-artística desenvolvido na Escola Municipal Olhos D'água**, 11/2–22/4/92a.

SÁ, Raquel M. S. **Relatório do trabalho de educação-artística desenvolvido na Escola Municipal Olhos D'água**, 22/4–3/7/92b.

SÁ, Raquel M. S. **Justificativa para não-aceitação de trabalho artístico encaminhado ao 2º Salão de Artes das Escolas Municipais**. Uberlândia, 1994.

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

SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente** — contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005a, v. 1.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

SANTOS, Boaventura S. Sirva-se um elixir para a democracia. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, domingo, 27 maio de 2007. Aliás, s. p. [entrevista concedida a Laura Greenhlagh].

SAUNDERS, Robert. O que é DBAE. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 11., Brasília, 1998. **Anais...** Brasília, 1998.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito na educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Aracy; VIDAL, L. O Sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: SILVA, Aracy; GRUPIONE, Luís D. B. (Org.). **A temática indígena na escola** (novos subsídios para professores de 1º e 2º graus). Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Donizeti B. (Org.). A temática indígena na escola (novos subsídios para professores de 1º e 2º graus). Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

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, Campinas.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES NETO, João. Escrever. **Arte & cultura**, abr./2007. Disponível em: <http:// www.carta maior.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2007.

SOUSA, Márcia M. **Leitura de imagens na sala de aula relação entre saberes, práticas de professores de Arte e grupos de estudo**. 2006. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SPIVAK, Gayatri C. **A critique of postcolonial reason**: toward a history of the vanishing present. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

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.

TASSINARI, Antonella M. I. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy; GRUPIONE, Luís D. B. (Org.). **A temática indígena na escola** (novos subsídios para professores de 1º e 2º graus). Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

THOMAZ, Osmar R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís Donizeti B. (Org.). **A temática indígena na escola** (novos subsídios para professores de 1º e 2º graus). Brasília: MEC/Mari/Unesco, 2004.

TINOCO, L. Entrevista, 22/1/04. In: BELONI, Cacique B. **Meus dias nossos dias... O desvelar das linhas**: constituição e saberes de professoras de Arte. 2005. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

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.

VIEIRA SILVA, Maria. 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.

VIEIRA SILVA, Maria; CUNHA Mirtes D. (Org.). **Políticas e práticas docentes**: alternativas em construção. Uberlândia: EDUFU, 2004.

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

WILSON, Brent. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DA ARTE E SUA HISTÓRIA, São Paulo: MAC/USP, 1990.

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.

WISNIK, José Miguel. Movimento tropicalista. Disponível em: <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/artecult/musica/tnescrit/tropical>. Acesso em: 16 nov. 2007.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: ed. da UFMG, 2004.

YURKIEVICH, Saul. El arte de una sociedad en transformación. In: BAYÓN, Damián (relator). **América Latina en Sus Artes**, 5. ed. México: Unesco–Siglo XXI, 1984.

# Apêndice

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS/RESUMO

## ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Apresentei às entrevistadas uma sugestão de roteiro procurando relacionar os aspectos epistemológicos, pedagógicos e históricos. Afirmei que os objetivos das entrevistas é detectar como as políticas públicas têm tratado as questões culturais na Arte-educação por meio do discurso que sustenta os poderes que se expressam através dessas políticas. Outras questões surgiram a partir das que foram apresentadas. Algumas serão apresentadas após cada item do roteiro proposto.

**1ª questão**

As instituições de ensino são responsáveis apenas por uma parte do processo de aprendizagem do sujeito que se inter-relaciona com outras fontes de aprendizagem, através do ensino informal transmitidos pela família e pela comunidade envolvente. Procure situar-se no seu mundo citando os aspectos marcantes da sua vida, situando as mudanças políticas e como essas mudanças influenciaram as pessoas da sua família, você e a sua geração, sua comunidade e as instituições de ensino principalmente no que se refere a sua formação em arte. Existiu alguma tensão na sua formação institucional relacionadas às questões comportamentais/ culturais/ do desenho como técnica e o desenho como arte /a figuração e a abstração/ arte e artesanato/ erudito e popular.

Fale de suas origens sociais e culturais.

Fale de seu primeiro contato e de sua formação no campo da arte.

Fale da sua trajetória como educadora do básico e superior.

Você tem alguma produção teórica ou prática em artes visuais?

Já participou de exposições?

Qual a importância disto pra você?

Qual foi o seu primeiro contato com o desenho?

Na sua trajetória, como aluna, sua cultura foi respeitada?

A Proposta Triangular é adotada no ensino superior de que forma?

**2ª questão**

O Projeto de Arte-educação foi implantado no município de Uberlândia mesmo antes de ser votada a nova LDB e que foi este a meu ver, o primeiro responsável por um grupo de arte-educadores organizado, refletindo sobre práticas e políticas simultaneamente. Considero esse grupo, a matriz do que surgiu a seguir: a AEPA-ΔMAP, o grupo atual dos arte-educadores do CEMEPE, o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (NUPEA) e somando-se a esses espaços institucionais, atualmente o MuNA, a Rede Arte na Escola e arte BR, e o Museu do Índio que têm sido responsáveis por propostas de formação de professores.

Qual a relação entre essas instituições e qual a relação dessas instituições com você, e com os professores da rede municipal em geral?

Qual é a relação dessas instituições com a comunidade em geral e com a sua escola?

Qual a relação do bacharelado com a licenciatura?

Qual a relação do NUPEA com o NUPAV?

Cite uma aula que você considera importante na sua trajetória e por quê?
Como as instituições pelos quais você circula se relaciona com a comunidade?
Como as instituições pelos quais você circula se relacionam entre si?
Quem são as pessoas que freqüentem os grupos de estudo que você freqüenta?
Como se relacionam com a produção estético-expressiva dos artistas da cidade? Quem são esses artistas?
Você freqüenta galerias de arte?
Você participa de/assiste a alguma festa popular?
Como os cursos de formação se relacionam com a comunidade?
Como a escola em que você trabalha se relaciona coma comunidade
Como você se relaciona com a comunidade?
Quem são os professores do CEMEPE?
Quantos professores existem na rede? Quem freqüenta e quem não freqüenta o CEMEPE. Por quê?
Como você entende a Proposta Triangular?
E com relação ao multiculturalismo como seria? Descreva uma proposta?

Obs.: *conforme o perfil institucional das entrevistadas além dessas questões apresentadas, outras questões foram acrescentadas durante as entrevistas.*

**As professoras entrevistadas por e-mail receberam o resumo provisório junto com a mensagem do resumo a seguir.**

Resumo

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM ARTE EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS 90 NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA:

**potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo**

*Raquel Mello Salimeno de Sá*
*Universidade Federal de Uberlândia*

Palavras-chave: Pós-modernidade, multiculturalismo, e arte-educação

Esta pesquisa em andamento faz parte do Mestrado em Educação (UFU), na linha de Políticas Públicas e Gestão. Estão sendo investigados os avanços e as limitações, decorrentes das políticas instaladas em Uberlândia a partir dos anos 90, desde a implantação da arte-educação no currículo das escolas municipais, enfocando potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo. Evidenciamos aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos, considerando a transição da modernidade à pós-modernidade. É uma pesquisa teórica e documental, oficial e não oficial, que destaca relações entre arte-educação, culturas e identidades, objetivando compreender a política educacional local que se expressa no currículo e nos espaços institucionais de formação

continuada de professores (CEMEPE-PMU, Museu do Índio/NUPEA/MUnA/Rede arte na Escola-Arte Br-UFU e a extinta associação AEPA-AMAP). Vários teóricos sustentam esta pesquisa, como Foucault, Hall, Harvey, McLaren, Boaventura Santos, Canclini, Tomaz T. Silva, Efland, Ritcher, Ana Mae Barbosa, Cesária Alice Macedo, Parreira Horta, Yúdice, dentre outros. A abordagem metodológica escolhida foi a auto-biografia e a pesquisa qualitativa indo ao encontro do paradigma emergente, em que o caráter autobiográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido. Como fonte complementar adotamos a história oral, com entrevistas aos professores/gestores que conduzem a arte-educação no município e aos professores da rede municipal que participam ou deixaram de participar dos encontros nos espaços de formação continuada, que demonstrarão atitudes e situações em que interesses e razões predominantes num certo momento histórico impedem que sejam registradas nos documentos escritos de caráter oficial.

**Prezada professora, em função do perfil da minha dissertação e do dito abaixo, a senhora poderia fazer algum comentário que contribuísse com a minha pesquisa?**

Pelas influências das *Escuelas al Aire Libre* (dupla triangulação) somos orientados na Proposta Triangular, a uma leitura dos padrões estéticos de arte e do artesanato nacionais, que aliada a história desses padrões e ao fazer artístico recuperam nossa consciência cultural e política. Nesse sentido, nada de tão significativo pôde ser visualizado nesses anos anteriores com enfoque no multiculturalismo entendido como movimento social e abordagem curricular, possibilitando ao arte educador, *avançar para o ensino de arte pós-moderno que contempla valores estéticos até então ocultos se este considerar os novos movimentos sociais e a nova história da arte que está sendo ainda construída*, portanto os métodos de ensino anteriores não criaram tensões nem grandes contradições explícitas.

Ficam evidentes os conflitos existentes entre essa proposta, enquanto ação emancipatória dentro de um modelo neoliberal de exclusão social que se apresenta na atualidade sustentado pela LDBEN/96. Em decorrência disso, seus princípios poderão ser apropriados e ressignificados pela lógica do mercado em conformidade com as formas não críticas de multiculturalismo que conduzem a irreflexão e a boicotes culturais/ visuais fortalecendo ainda mais o apartheid artístico-cultural.

AEPA△MAP AEPA△MAP AEPA△MAP AEPA△MAP

AEPA△MAP AEPA△MAP AEPA△MAP AEPA△MAP

AEPA△MAP AEPA△MAP AEPA△MAP AEPA△MAP

AEPA△MAP AEPA△MAP AEPA△MAP AEPA△MAP

AEPA△MAP AEPA△MAP AEPA△MAP AEPA△MAP

**Anexo**

INFORMATIVOS DA ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES
E PROFISSIONAIS DO TRIÂNGULO MINEIRO
E ALTO PARANAÍBA/AEPA–ΔMAP