

Revista do Programa de
Pós-Graduação em Artes Visuais
UFPE-UFPB

Ano 3 | Dezembro de 2015

ISSN - 2316-9311

n4

ARTES
CÁMERA

O BRASIL
É O MEU
ABISMO

CARTEMA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

VICE-REITOR

Prof. Sílvio Romero de Barros Marques

PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Ernani Rodrigues de Carvalho Neto

DIRETOR DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof. Walter Franklin Marques Correia

VICE-DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA

Prof.^a Maria Cláudia Alves Guimarães

SUBCHEFE DO DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA

Prof.^a Izabel Concessa Arrais

COORDENADOR LOCAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPB)

Prof.^o Robson Xavier da Costa

VICE-COORDENADOR LOCAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPB)

Prof.^o José Augusto Costa de Almeida

COORDENADORA GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPE)

Prof.^a Maria Betânia e Silva

VICE-COORDENADORA GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPE)

Prof.^a Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

EDITORA UNIVERSITÁRIA DA UFPE

DIRETOR

Prof.^o Lourival Holanda

REVISTA CARTEMA

ISSN - 2316-9311

EDITORAS

Madalena Zaccara (UFPE)

Maria Betânia e Silva (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Arão Nogueira Paranaguá de Santana (UFMA)

Everardo Araújo Ramos (UFRN)

Fábio Rodrigues (URCA)

Helena Tania Kats (PUC- SP)

Irene Tourinho (UFG)

José Afonso Medeiros Souza (UFPA)

José Carlos de Paiva (Universidade do Porto, Portugal)

Luís Alberto Ribeiro Freire (UFBA)

Lívia Marques Carvalho (UFPB)

Madalena Zaccara (UFPE)

Maria Virgínia Gordilho (UFBA)

Marie-Christiane Mathieu (Université. Laval – Québec, Canadá)

CRÉDITOS

Imagens da capa: Daniel Santiago. *O Brasil é meu abismo*. Performance, 1982. Fotografia: Sérgio Lobo.

Augusto Cláudio de Miranda Barros Filho. *O Brasil é meu abismo*. Performance, 2015.

Diagramação: Érika Viviane

Revisão: os autores

Montagem e Impressão

Editora
Universitária UFPE

Editora associada

ABEU
Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife - PE | CEP: 50.740-530

Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930 | Fax: (0xx81) 2126.8395

www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br

CARTEMA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPA

ISSN - 2316-9311

Nº 4 ■ Ano 3 ■ Dezembro de 2015

Editora
Universitária  UFPE

Sumário

- Editorial 7
- Breves considerações filosóficas acerca 9
da relação arte-educação ambiental
Marcos Antônio Pimentel Pequeno
- “Ceci n’est pas une oeuvre d’art” 23
O juiz como crítico e o conceito de obra de arte no direito
Marçílio Toscano Franca Filho
Mariana Lima Maia
- Considerações sobre práticas pedagógicas do ensino de arte em 47
cursos de formação de professores (Normal/Magistério)
Rosimara Albuquerque Mello
Fátima Maria Neves
- Diálogos com as artes visuais 71
na casa de cultura popular de Caicó-RN
Jailson Valentim dos Santos
Custódio Jacinto de Medeiros
- O belo, o sublime e a formação do juízo estético em Kant 87
Marconi Pequeno
- O valor de cada artista 97
Ana Cavalcanti

Os ditos e escritos acerca das formações estéticas de
professores(as): um olhar para as pesquisas acadêmicas 107
Fabiana Souto Lima Vidal
Clarissa Martins de Araújo

Sobrevivências: considerações sobre arte, gênero 121
e lutas feministas em Pernambuco.
Madalena Zaccara

CARTEMA Documento: 139
Entrevista com Daniel Santiago
Itamar Morgado

Os autores 151

Normas para submissão de trabalhos 155

Editorial

Apresentamos ao público o quarto número de CARTEMA. Nele está presente uma gama de contribuições de renomados professores/as pesquisadores/as de várias regiões brasileiras que estabelecem relações, tecem conexões, desenvolvem reflexões, problematizam questões profundas entre a Arte e a Filosofia, o Direito, a História, a Formação, as Práticas Artísticas e Culturais. Cada um dos textos, com sua especificidade, vem fortalecer o debate e a produção de conhecimento no campo das Artes Visuais, foco caro ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB.

A CARTEMA homenageia, nesse número, o artista pernambucano Daniel Lima Santiago para quem a liberdade conceitual, imaginativa e perceptiva o colocou para além das servidões e grades que burocratizam e regulam a arte e a vida. Sua obra não se traduz por estilo, meios ou temática. Ao longo de seu fazer artístico ele desenhou, produziu objetos, instalações, performances, livros de artista, arte postal, videoarte, xerografia, filmes sem se ater a qualquer hierarquia ou limites. Trata-se de uma produção rica em ironia e crítica política onde corpo e cidade por vezes se misturam em performances pelos espaços urbanos de Recife. Para fazer parte desta homenagem, convidamos o mestre em Artes Visuais Itamar Morgado, pelo PPGAV UFPE/UFPB, que defendeu dissertação sobre a vida e a obra de Santiago para realizar entrevista com o artista, que disponibilizamos para o leitor na Seção Documento. Também publicamos nesse quarto número, um documento inédito referente à vida de Daniel Santiago. É sempre importante lembrar, que a história da arte pernambucana passa, necessariamente, pelos trabalhos de Daniel Santiago. Por alguém que começou a atuar nos anos 1950 e que durante todo esse tempo manteve interações com outros artistas estabelecendo, assim, várias parcerias entre as quais se destaca a duradoura equipe Bruscky & Santiago (B&S) que só deixou de produzir conjuntamente em 1992. Seu fazer artístico não conhece fronteiras do pensar, questionar ou executar e se comporta como forma de resistência aos limites impostos pelas várias instâncias de legitimação artística.

A capa de CARTEMA é composta por uma performance que transcende gerações, intitulada “O Brasil é meu abismo” executada pela primeira vez em 1982 pelo próprio Daniel e repetida em 2015 por outro estudante do PPGAV, hoje mestre e professor, Augusto Barros Filho.

Agradecemos aos nossos colaboradores o envio dos seus trabalhos e desejamos uma boa leitura!

Madalena Zaccara

Maria Betânia e Silva

Breves considerações filosóficas acerca da relação arte-educação ambiental

Marcos Antônio Pimentel Pequeno

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este artigo resulta de uma investigação acerca da relação arte-educação ambiental. O nosso objetivo consiste em contribuir com a referida relação, evidenciando que a mesma necessita ser fundamentada por uma concepção de sensibilização associada a uma visão ampliada de educação e ecologia. Nesse sentido, apresentaremos um quadro sucinto das principais correntes do debate ambiental e uma reflexão acerca da dimensão educacional do problema ecológico.

Palavras-chave: arte-educação, sensibilização, ecologia.

Abstract

This article arises from a research about the relationship between the environmental matter and the art-education issue. Our goal is to contribute to this relationship, by showing that it needs to be sustained by a concept of sensitization associated with a broader view of education and ecology. In this sense, we present a brief picture of the mainstream of the environmental debate and a reflection on the educational extent of the ecological problem.

Keywords: art-education issue, sensitization, ecology.



A relação arte-educação é, antes de tudo, um desafio epistemológico que pode ser nutrido por investigações filosóficas. A reflexão de Ana Mae Barbosa acerca da referida relação, efetuada no final dos anos 80 (que permanece atual em sua essência), transcende o seu âmbito imediato, uma vez que a sua exaltação da importância do conhecimento como norteador da arte-educação é algo que pode ser estendido a todos os setores da atividade humana. Ela revela que nos 16 anos (de 1973 a 1989) de ensino obrigatório das artes no Brasil não foi desenvolvida a qualidade da estética da arte-educação nas escolas. Este quadro estaria associado à baixa qualidade escolar que atinge todas as outras áreas

das principais correntes e posturas ambientais que refletem sobre o problema ecológico atual. Nesse sentido, Ferry põe em discussão um tema que foi alvo de ataques de pensadores avessos à modernidade, qual seja: o humanismo.

A proposta de Luc Ferry concernente a uma ecologia democrática exige, para o seu fortalecimento, uma crítica interna da própria democracia, bem como justificar a sua face reformista, uma vez que ela pretende manter intacto aquilo que ele considera o melhor da herança iluminista, ou seja, a autonomia do indivíduo, a laicidade, o humanismo jurídico, a democracia etc. Nessa perspectiva, ele defende um humanismo crítico e não-metafísico que venha a assumir deveres para com os outros seres. Ferry afirma que a ampliação de direitos aos outros seres da natureza (que é uma das reivindicações do biocentrismo) exige uma ecologia global com repercussões políticas e econômicas que, em casos extremos, tende a negar a totalidade do mundo moderno, atingindo, pois, toda a sua herança humanista.

Decorridos pouco mais de vinte anos da publicação de *A nova ordem ecológica*, de Luc Ferry, foi publicada, nos textos de Michael Shellenberger e Ted Nordhaus, uma recente proposta de ecologia democrática pautada na exaltação do avanço tecnológico como meio mais eficaz para promover, numa perspectiva liberal-consensual-global, o desenvolvimento econômico e a preservação ambiental.

Shellenberger e Nordhaus publicaram, em 2004, o ensaio *The death of environmentalism* (A morte do ambientalismo) cujo objetivo maior é, ao mesmo tempo, denunciar a visão estreita dos ambientalistas para o enfrentamento do problema ecológico e mostrar que uma alternativa progressista de amplitude mundial é o melhor caminho para tentar solucionar as questões ambientais.

Um texto recente dos dois autores, intitulado *Mais civilização*, publicado em 2012, esclarece e amplia os conteúdos defendidos no ensaio (*A morte do ambientalismo*), escrito em 2004. O texto *Mais civilização* exalta a necessidade de se manter e acelerar os avanços tecnológicos como o meio mais eficaz para escaparmos do impasse ecológico que nós mesmos criamos, ou seja, o desenvolvimento tecnológico deve ser incentivado e associado ao avanço de um conjunto de elementos que eles sintetizam na expressão “mais civilização”.

O desenvolvimento tecnológico sempre foi o meio que possibilitou a sobrevivência humana em seu relacionamento com a natureza. Ele ajudou a humanidade a perseguir os objetivos de emancipação da natureza, do tribalismo, da escravidão, da pobreza. Ademais, a nossa crescente dependência tecnológica associada ao interesse majoritário de crescimento econômico (que a maioria dos países reivindica), leva-nos a considerar, seriamente, a alternativa tecnológica como o meio mais bem indicado para atender às demandas humanas e enfrentar o problema ecológico.

A proposta de Michael Shellenberger e Ted Nordhaus é o ponto culminante do debate ecológico contemporâneo, uma vez que ela entrecruza as polêmicas entre antropocentrismo e biocentrismo, liberalismo e ambientalismo, sugerindo o diálogo e o consenso (na forma de alianças que aglutinem valores e interesses) como instrumentos

ser entendida como um amplo processo de ensino e aprendizagem que simultaneamente incorpora e transcende o âmbito escolar, atingindo, pois, todo o corpo sócio-político-cultural.

Defendemos que o regime democrático ainda é o melhor caminho para o estabelecimento do equilíbrio ambiental, haja vista que este é uma das condições básicas para a continuidade daquele, uma vez que a democracia se afigura como o melhor meio para equilibrar a relação economia-ecologia e tal equilíbrio é uma condição para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, uma opção não democrática talvez pudesse vir, por outros meios, a equilibrar a referida relação, mas há o temor de tal alternativa suprimir, em nome da preservação incondicional do meio ambiente, aquilo que é essencial ao humano, a sua liberdade. Eis, pois, que se impõe à educação o desafio de ser um instrumento de fortalecimento da democracia e de uma postura de enfrentamento das questões ambientais.

Não adianta defender o lema “educação é fundamental” sem a criação de uma política pública de educação que esteja assentada numa adequada infraestrutura escolar e em diretrizes pedagógicas bem fundamentadas. Convém ainda apostar em uma educação que, além de oferecer conteúdos tecnicistas, forneça saberes teóricos e práticos capazes de contribuir para o desenvolvimento cultural, ético e intelectual do indivíduo e, conseqüentemente, do corpo social.

A necessidade de fundamentar as pedagogias de ensino escolar numa rica concepção de educação é um desafio de amplitude mundial que encontra obstáculos em peculiaridades locais, regionais e nacionais, mas que revela também uma tendência global comum: a priorização do ensino tecnicista como alicerce do desenvolvimento econômico. Enquanto nos países ricos tal prioridade tem o objetivo de garantir e, se possível, ampliar a opulência material já obtida, nos países pobres e emergentes a meta é superar a miséria e atingir o progresso econômico. Porém, nesse caso, trata-se de um desafio ainda maior por causa da carência de professores qualificados e de fatores estruturais de ordem social, econômica e cultural, que dificultam o próprio desenvolvimento do ensino tecnicista. Nesse contexto, falar de educação de qualidade pode soar, à primeira vista, como devaneio. De qualquer forma, aliada a essa a formação de tendência tecnicista, não se pode negar que há também um despertar para a necessidade de que a educação ambiental faça parte também dos conteúdos curriculares do sistema formal de ensino e que tal disciplina, a nosso ver, esteja associada a um processo de sensibilização ecológica.

Além de informações precisas, a educação ambiental deve priorizar conteúdos que expressem verdades. Assim, é aconselhável que qualquer sugestão de amor à natureza, respeito pelos outros seres, seja acompanhada pela revelação de que vivemos em um complexo modelo de civilização que é movido por uma postura antropocêntrica que está entranhada nas várias dimensões que caracterizam o ser humano, sendo, pois, de difícil possibilidade a superação radical do referido antropocentrismo, restando-nos, assim, tentar moderá-lo, redimensioná-lo para a preservação ambiental. Desse modo, é conveniente ressaltar que a preocupação ambiental é essencialmente uma preocupação

A reflexão acerca da educação envolve uma expressão-chave que é utilizada pelo ambientalismo mundial: a necessidade de desenvolvimento de uma consciência ambiental. Tal expressão convida os educadores a assumirem o objetivo de “conscientizar” ambientalmente os seus estudantes. Mas, é possível conscientizar alguém e fazer com que tal conscientização resulte efetivamente em práticas de enfrentamento das questões ambientais? Alguém é capaz de, real e efetivamente, conscientizar outrem? Afinal, quem conscientiza o conscientizador? Não seria mais prudente que o objetivo de “conscientizar” alguém fosse precedido e norteado pelo oferecimento de infraestruturas socioeducacionais (às quais já nos referimos) que possibilitassem ao educando construir a sua própria consciência crítico-reflexiva, contribuindo, assim, para o próprio fortalecimento da conduta preservacionista? O objetivo educacional de conscientizar não seria equivocado, uma vez que existem indivíduos com baixa estatura intelectual que possuem mais consciência ambiental que indivíduos com alta escolaridade?

Em todo caso, se o educador insiste com o objetivo de “conscientizar”, então a sensibilização poderia ser incluída e utilizada, uma vez que ela permite atingir as emoções básicas necessárias para motivar o indivíduo a abraçar ações de preservação ambiental. Nesse sentido, a sensibilização também possui o mérito de envolver ambientalmente os indivíduos independentemente de seu nível social e escolar, do pobre ao rico, do analfabeto ao doutor. E aí reside a sua fundamental relevância como motivadora do processo de educação ambiental, pois ela é, ao mesmo tempo, incisiva e imediata, bem como abrangente, uma vez que as emoções influenciam diretamente o pensamento e a conduta dos seres humanos. Nesse sentido, a sensibilização, concebida como um instrumento que pode auxiliar processos educacionais que visem a oferecer aos educandos meios concretos para a construção de sua qualificação profissional, bem como de sua postura crítico-reflexiva, poderia vir a contribuir como força motivadora essencial da constituição de uma razão ecológica aglutinadora de pensamentos, emoções e sentimentos que orientem escolhas e decisões capazes de assumir a responsabilidade ambiental.

A sensibilização é um processo inerente ao mundo psíquico que remete à palavra sensibilidade que significa a capacidade de sentir emoções e sentimentos, atingindo de modo positivo ou não a nossa afetividade que pode ser definida como um receptáculo físico e mental a partir do qual se manifestam as próprias emoções e sentimentos. De modo mais amplo, como assevera Ballone, a afetividade envolve as representações, as vivências e os sentimentos (BALLONE, 2013, p.01).

As vivências são o somatório das nossas experiências pessoais, as quais envolvem representações (lembranças, significados, compreensões etc.), afecções e atitudes. As vivências são acompanhadas por sentimentos (medo, ansiedade, alegria, raiva, angústia, apreensão etc.) que são as nossas respostas às referidas vivências. Daí a importância de vivências que produzam sentimentos e representações favoráveis à preservação do meio ambiente, afinal, se é verdade que as vivências causam sentimentos, então por que não propiciar ou priorizar aquelas que possibilitem uma postura favorável à causa ecológica? Nesse sentido, bastaria apenas estimular vivências direcionadas para o referido objetivo,

ou seja, por meio de um pedagógico processo de sensibilização seria possível atingir a afetividade dos indivíduos estimulando, assim, os seus sentimentos e representações. Desse modo, por intermédio da afetividade, as nossas vivências são transformadas em sentimentos e representações. Ela é a fonte de valor subjetivo e objetivo, que nos ajuda a apreender o mundo. Por isso, ela necessita ser estimulada, de modo saudável, para contribuir com o desenvolvimento ético, cultural, intelectual e emocional do indivíduo.

A importância da afetividade no processo educacional (que, como vimos, abrange toda a vida do indivíduo) é um tema da psicologia genética que encontra em Vygotsky um de seus maiores expoentes. A sua relevância reside na defesa da ideia de que pensamento e afetividade são instâncias inseparáveis que interagem reciprocamente.

Nessa perspectiva, pensamento e afetividade mantêm um relacionamento que alicerça e desenvolve essencialmente a própria constituição da consciência que, segundo Oliveira, “seria a própria essência da psiquê humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social” (OLIVEIRA *in*: LA TAILLE, 1992, p.79).

Os atuais estudos psicogenéticos acerca da importância da afetividade na constituição do ser humano são a continuidade de uma tradição filosófica empirista que remonta a David Hume (1711-1776) que defendeu, em sua obra *Tratado da natureza humana*, a tese de que as emoções são a fonte da conduta moral.

Considerações finais

Concluimos a presente reflexão reafirmando a ideia de que a sensibilização (considerando-se, também, a sua influência no agir moral), além de sua possível contribuição ao processo geral de educação da sociedade, é um estratégico instrumento de mobilização que poderá ser útil ao fortalecimento de uma ecologia democrática. Nesse sentido, as artes são convidadas, democraticamente, a assumirem o papel de protagonistas da sensibilização ambiental na educação que está entranhada na dimensão sociocultural do ser humano.

Destacamos, também, que a motivação e o uso da afetividade por intermédio de processos pedagógicos de sensibilização, além de contribuir com o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, pode ser utilizada para estimular a atuação do Estado como gestor ambiental, bastando, para isso, que os governos democráticos sejam sensibilizados para executar tal objetivo, o que motivaria tais governos (considerando a sua estrutura administrativa e de comando) a exercer a função de intermediários entre Estado e sociedade, visando encontrar meios para suscitar o diálogo, a compreensão e o consenso necessários para o enfrentamento do problema ecológico.

Referências bibliográficas

BALLONE, G.J. **Afetividade**. Texto disponível em <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNotícia&idNotícia=62>

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Artigo disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10

BOBBIO, Norberto. **Sociedade e estado na filosofia política moderna**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Igualdade e liberdade**.

_____. **A era dos direitos**.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

DALAI LAMA. **Uma ética para o novo milênio**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEVALL, Bill / SESSIONS, George. **Ecologia Profunda**. Águas Santas – Portugal: Edições Sempre-em-Pé, 2004.

FERRY, Luc. **A nova ordem ecológica: a árvore, o animal e o homem**. São Paulo: Ensaio, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Sobre a Constituição da Europa**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HUME, David. **Tratado da natureza humana**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

JONAS, Hans. **O princípio Responsabilidade**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-RIO, 2006.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

KRAEMER, Celso / SASSE, Fernanda. **O conceito de arte e sua importância para a educação**. Artigo disponível em: proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2271/1492

LARRÈRE, Catherine / LARRÈRE, Raphael. **Do bom uso da natureza**. Lisboa: Piaget, 2000.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**.

São Paulo: Summus, 1992.

LEOPOLD, Aldo. **Pensar como uma montanha**. Águas Santas/Portugal: Edições Sempre-em-Pé, 2008.

MIES, Maria / SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

NAESS, Arne. **Ecology, community and lifestyle**. New York: Cambridge University Press, 1989.

PELIZZOLI, M.L. **Correntes da ética ambiental**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A emergência do paradigma ecológico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Ética e meio ambiente para uma sociedade sustentável**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PEQUENO, Marcos Antônio Pimentel. Artigo: **Liberdade, igualdade e ecologia**. Revista Mosaicum, Ano 9, n. 16. Teixeira de Freitas, BA: Faculdade do Sul da Bahia, 2012.

PEQUENO, Marconi José Pimentel. **10 lições sobre Hume**. Petrópolis: Vozes, 2012 a.

SERRES, Michel. **Le Contrat Naturel**. Paris: Éditions François Bourin, 1990.

_____. **O Contrato Natural**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

SHELLENBERGER, Michael / NORDAUS, Ted. **The death of environmentalism** (A morte do ambientalismo). Ensaio publicado em 2004.

_____. **Mais civilização**. Texto publicado em 13 de junho de 2012 pela Revista Veja, edição 2273 – ano 45 – n.24.

SINGER, Peter. **Libertação animal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TOSI, Giuseppe. **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. 4ª ed. São Paulo: Difel, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANOTELLI, Luiz Cláudio. Artigo: **o ecologismo e a peste emocional**. Sobral: Revista da Casa de Geografia de Sobral, ano 1. N.1 (1999). Texto disponível em: www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/viewFile/43/101

“Ceci n’est pas une œuvre d’art”

O juiz como crítico e o conceito de obra de arte no direito

Marcílio Toscano Franca Filho

Mariana Lima Maia

Universidade Federal da Paraíba

“L’art dit non figuratif n’a pas plus de sens que l’école non enseignante, que la cuisine non alimentaire, etc.”

René Magritte

Resumo

A definição de obra de arte é elusiva e mutável, disputada há tempos no âmbito da filosofia e da teoria da arte. Contudo, as práticas e objetos envolvidos na atividade artística são suscetíveis à regulação jurídica. O direito, para cumprir sua função de tutelar interesses e dirimir conflitos numa sociedade complexa, adota definições operacionais vinculantes. Partindo dessas constatações, o caso *Brancusi v. Estados Unidos* serve como paradigma para uma análise do direito público comparado – em especial o direito tributário –, com o objetivo investigar se há um conceito jurídico definitivo de obra de arte, estabelecer um diálogo entre os conceitos jurídico e não-jurídico de obra de arte, identificar áreas em que proteção jurídica diferenciada é concedida a objetos classificados como arte e as tensões entre a abrangência cada vez maior da arte contemporânea e a necessidade de certeza jurídica do direito.

Palavras-chave: direito, arte, imposto de importação, teoria da arte.

Abstract

Art Work” is an elusive and mutable concept, object of dispute within philosophy and theory of art. Law regulates the practices and objects involved in artistic activities, and in order to perform its functions – protecting interests and settling disputes in a complex society –, it has to adopt operational and binding art work definitions. Based on these premises, the *Brancusi v. United States* case serves as a paradigm for a study of comparative public law – specially tax law –, with the aim of investigating the existence of a definitive legal concept of “art work”, identifying areas in which distinctive legal

protection is bestowed upon objects classified as art and the tensions arising between the ever enlarging contemporary art definition and law's need for certainty.

Keywords: law, art, tax law, art theory.



1. Introdução

Em outubro de 1926, o barco a vapor “Paris” aportava em Nova York, trazendo não apenas o artista e provocador Marcel Duchamp, mas também uma carga tão preciosa quanto peculiar que ele fora encarregado de escoltar. A estranheza dessa carga não passou despercebida pela fiscalização aduaneira americana, cujo oficial administrativo, ao se deparar com uma reunião de objetos aparentemente desconexos – discos, ovos, e objetos em formato de chama feitos de madeira entalhada, metal polido e mármore liso (GIRY, 2002) –, desconsiderou a declaração alfandegária dos itens como obras de arte e aplicou outra classificação tributária. Os itens foram categorizados a título de “objetos hospitalares, utensílios de cozinha ou artigos indefinidos de metal”, com aplicação do imposto de importação com alíquota *ad valorem* de 40%.

Essa reclassificação privou aquela carga do benefício da isenção fiscal, concedido a obras de arte por força da norma tributária (o *Tariff Act*) então vigente nos Estados Unidos. Diante da oposição de Duchamp à decisão da autoridade tributária nas docas de Nova York, um acordo foi obtido para resolver, ao menos temporariamente, o impasse: os objetos seriam liberados, sob a condição do pagamento do imposto respectivo, quando fossem vendidos (MANN, 2011). Essa solução, todavia, só foi possível em razão da particularidade da carga e graças à intervenção de personagens poderosos: os objetos eram esculturas do já célebre artista romeno Constantin Brancusi, destinadas a uma exposição na conceituada Brummer Gallery, e intercederam em seu favor figuras notáveis como a socialite Gertrude Whitney, futura fundadora do Whitney Museum.

Não era ainda o início do “bafafá”, como Brancusi posteriormente descreveria o caso, mas o conflito já estampava manchetes de jornais. Quando da decisão do pedido de revisão administrativa – a classificação inicial foi mantida –, o jornal *New York Post* publicou uma entrevista com as justificativas do chefe da fiscalização aduaneira em Nova York, F. J. H. Cracker. Segundo ele, o governo havia consultado vários indivíduos de posição elevada no mundo da arte e a opinião geral era a de que Brancusi “deixava coisas demais para a imaginação” (GIRY, 2002). Diante dessa segunda negativa, e como a decisão de autoridades administrativas é presumidamente correta e justa (KEARNS, 1998, p. 160), só restou a opção de se recorrer da decisão perante a Corte Aduaneira americana. Feita a reclamação nº 209109G, iniciava-se um imbróglio judicial bastante invulgar.

Mais que um ato de revolta contra uma classificação aduaneira injusta e do tributo indevido e exorbitante dela decorrentes – os preços das obras, sobre os quais é aplicada a alíquota, eram muito superiores ao valor das matérias primas –, a reclamação judicial foi uma ação estratégica, orquestrada por Duchamp tanto quanto desejada por Brancusi. Este defendia, por óbvio, o status artístico de suas obras. Mas, avesso ao assédio da imprensa, retornou à Paris assim que pôde. A condução do caso judicial ficou por conta de Duchamp, dos advogados pessoais de Gertrude Whitney, patrocinados por ela, de Maurice Speiser, advogado *pro bono* apaixonado por arte e, finalmente, de Edward Steichen – fotógrafo e admirador de Brancusi, comprador do *Pássaro no Espaço*, obra incluída na carga e escolhida para o papel de receptáculo das diversas teorias da arte que seriam discutidas durante o litígio (MANN, 2011).



Figura 1

Constantin Brancusi,
“Pássaro no Espaço” (“Oiseau dans l’Espace”),
1924, bronze polido.

Disponível em <https://goo.gl/AGvrCG>

O caso *Brancusi v. Estados Unidos* não foi o primeiro a tratar da definição da arte no Direito Tributário, nem seria o último. Tampouco seu desfecho foi ideal – é pouco provável que o desfecho de qualquer caso envolvendo obras de arte o fosse. Todavia, foi um caso paradigmático pela publicidade recebida – a imprensa e o público americanos acompanharam o caso como quem acompanha um escândalo picante ou uma telenovela de sucesso, absorvendo cada detalhe e discutindo à exaustão as circunstâncias –, que permitiu um debate público sem precedentes sobre a definição de arte, não apenas por servir de modelo quintessencial do embate entre a vanguarda artística e direito, mas também pela participação de extensão e relevância inéditas de grandes especialistas em artes. Quase cem anos depois da decisão final sobre o *Pássaro no Espaço*, ela ainda ecoa em todo caso que opõe artistas ou demais interessados na circulação da arte e as aduanas nacionais.

2. O Início: A Letra da Lei

Para os demandantes, levar o caso à corte aduaneira americana era uma simples questão de reconhecimento de um fato evidente: o status de obra de arte do *Pássaro no Espaço*, seguindo-se a ele a consequência jurídica cabível da isenção de imposto de importação. Para a Corte e para uma opinião pública pouco receptiva à arte contemporânea (EDELMAN, 2011, pp. 17-24), não figurativa, a questão assumia ares de verdadeira pesquisa científica: procurava-se descobrir por que um bastão de metal polido era chamado de pássaro, e por que um objeto amorfo podia ostentar o nobre título de obra de arte.

Essas questões não são, essencialmente, jurídicas. Todavia, passam a sê-lo por que a arte, como qualquer outra seara da vida humana, pode ser suscetível de regulação pelo Direito. O Direito Tributário em particular, encarregado de regular um aspecto da intervenção estatal sobre o direito fundamental da propriedade, tem de definir específica e taxativamente os objetos sobre os quais incide, garantindo segurança e previsibilidade da tributação. Essa necessidade, inscrita na Constituição Brasileira na forma do princípio da tipicidade tributária (AMARO, 2012, pp. 226-232), é o motivo pelo qual a legislação tributária é tão extensa, pormenorizada, labiríntica e hostil ao leigo – principalmente quando se tem em conta que a definição jurídica de um dado objeto tributável nem sempre corresponde à sua noção não-jurídica, leiga ou cotidiana.

Se a “artisticidade” do *Pássaro no Espaço* tinha de ser investigada com base em critérios jurídicos, o texto legal foi o primeiro indício a ser analisado pela corte competente. A classificação tributária americana para fins de aplicação de imposto de importação pela Aduana do porto de Nova York era definida, no ano de 1926, pelo *Tariff Act* de 1922. A escultura foi assim classificada sob o parágrafo 399, que dispunha sobre utensílios hospitalares de cozinha e, sobre produtos manufaturados indefinidos compostos por metal. O pleito judicial fora pela reclassificação sob o parágrafo 1704, *in verbis*:

Par. 1704. Pinturas originais a óleo, água, ou outros materiais, pastéis, desenhos e croquis originais feitos com caneta, tinta, lápis ou aquarelas, estampas, gravuras em metal e xilogravuras, esculturas e estatutária original, incluindo não mais que duas réplicas ou reproduções; os termos “escultura” e “estatutária” usados nesse parágrafo devem ser interpretados incluindo-se apenas produções profissionais de escultores, sejam elas feitas em redondo ou em relevo, em bronze, mármore, pedra, terracota, marfim, madeira, metal, ou cortadas, entalhadas ou forjadas à mão a partir de um bloco inteiriço de mármore, pedra, alabastro, metal, ou fundido em bronze ou outro metal ou substância, ou ainda a partir de cera ou gesso, constituindo necessariamente produções profissionais de escultores; e os termos “pintura”, “escultura” e “estatutária” usados nesse parágrafo não incluem artigos utilitários, nem qualquer artigo feito total ou

parcialmente a partir de uma matriz ou outro processo mecânico; e os termos “estampas”, “gravuras” e “xilogravuras” usados nesse parágrafo incluem apenas os que são impressos a mão a partir de folhas ou blocos matrizes gravados ou entalhados com ferramentas manuais e não os que são feitos a partir de matrizes obtidas por meio de processos fotoquímicos ou outros processos mecânicos. (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, *Tariff Act*, 1922. Tradução nossa.)

Os elementos que caracterizam a obra de arte são explicitados: a forma (pintura ou arte estatutária), a originalidade (com limitação das reproduções), o caráter profissional do artista, a artesanidade (só são considerados artísticos os objetos feitos à mão, sem a intervenção de processos mecânicos, fotoquímicos ou fotomecânicos) e, enfim, a exclusão de artigos utilitários. O contexto econômico americano dos anos 1920 era de protecionismo, característica presente também no *Tariff Act* (BERGLUND, 1923, pp. 14-33). O objetivo da legislação era, então, tributar a maior quantidade possível de objetos vindos do exterior, de modo a favorecer o produto nacional na disputa do mercado interno.

A isenção de impostos sobre obras de arte, portanto, era uma exceção à política tributária normal (MANN, 2011). Mas não sem razão: obras de arte não são, de fato, mercadorias comuns capazes de competir economicamente com produtos importados, mas sim o resultado de uma concepção particular de uma dada interpretação da realidade. A legislação, então, reconhece o caráter singularíssimo da obra de arte enquanto tenta garantir a tributação da maior quantidade de objetos não artísticos possíveis: a arte é definida por oposição (KEARNS, 1998, p. 162), elegendo-se para ela as características que excluem o caráter de mercadoria comum. Daí a exigência de produção tradicional à mão, a limitação de reproduções, a confecção por artista profissional.

Diante dessas exigências, o leitor moderno não deve deixar de se surpreender pela decisão administrativa americana. A escultura de Brancusi preenche de maneira evidente todos os requisitos depreendidos da interpretação textual imediata da letra da lei. Em primeiro lugar, a materialização em metal de uma forma tridimensional constitui, sem dúvidas, um exemplar de arte estatutária. O profissionalismo de Brancusi poderia ser facilmente atestado. Educado formalmente na escola de Belas Artes de Bucareste, em sua Romênia natal, Brancusi já gozava de reputação considerável na Europa: chegou a recusar um convite do próprio Rodin para trabalhar em seu ateliê, preferindo trabalhar sozinho e refinar o estilo próprio (GIRY, 2002). A exposição na Brummer Gallery seria a quarta ocasião de exibição de suas obras no país, depois de três mostras individuais. Mesmo argumentos jurídicos de outros ramos do direito servem para verificar a seriedade da produção artística do escultor: todas as suas obras eram protegidas pelo direito de autor americano, disposto na doutrina do *copyright*. Para a concessão dos direitos de autor, essa doutrina estabelece três requisitos: material passível de ser protegido pelo direito autoral, originalidade e fixação. O material passível de ser protegido é definido

pela lei por meio de formas materiais, incluída a escultura. Quanto à originalidade, o direito americano só exige a *faisca de criatividade*, a independência mínima do processo criativo (PROWDA, 2013, pp. 56-62). A fixação é meramente a concretização da obra num suporte físico – no caso, o bronze.

O norte interpretativo do Direito de Autor também poderia indicar a originalidade da obra. É verdade que *Pássaro no Espaço* não era a única escultura de Brancusi com temática ornitológica – outras também denominadas de “pássaro” foram produzidas, com formas e materiais diferentes, ao longo dos vinte anos anteriores da carreira do romeno. Todavia, como o próprio artista informou à corte americana, elas não consistiam em reproduções, mas sim em variações sobre o mesmo tema (GIRY, 2002) – tanto que sua forma evoluiu para uma última versão refinada, completamente destituída de elementos de representação figurativa de um pássaro –, todas confeccionadas pessoalmente e à mão, num esforço de representação da “essência” do pássaro – a “passaridade”.

Quando da consideração desses elementos da definição legal de obra de arte, já durante o processo, os Procuradores do Estado tentaram desqualificar tanto o profissionalismo de Brancusi quanto a originalidade de sua obra. A estratégia era acusá-lo de ser um mero técnico, um operário, um polidor de metal exímio e apenas isso. Afinal, que outro motivo teria alguém para polir um objeto de bronze de forma não identificada, se não por esmero técnico puro e simples? Essa linha de raciocínio foi explorada no interrogatório das testemunhas de Brancusi. Nessa senda, perguntou-se ao escultor Jacob Epstein se qualquer barra de bronze perfeitamente polida e dotada de uma leve curva simétrica, mesmo feita por um operário, poderia ser arte. A resposta simples parte da definição básica da arte como concepção: o operário poderia fabricar tal peça, polí-la, mas ela só seria arte se fosse concebida em suas formas e harmonia únicas (EDELMAN, 2011, p. 91-92). Diante do fato da criação, da concepção, até mesmo o operário é artista, e o que ele produz, obra de arte. Frank Crowninshield, outra testemunha de Brancusi, atesta que a forma, o equilíbrio harmonioso, a qualidade de sedução da obra são o critério definitivo para tê-la como artística, por isso, seu criador é um artista, qualquer que seja a profissão (*Id. Ibid.*, p. 97).

Se inicialmente a habilidade técnica de Brancusi é acusada de ser insuficiente para qualificá-lo como artista, e, conseqüentemente, como obras de arte suas esculturas, posteriormente a estratégia argumentativa estatal é de colocá-las como condição da produção artística, duvidando porém da presença pessoal do escultor na confecção do objeto. Edward Steichen, dono da obra em litígio, é então chamado a testemunhar o processo que presenciou no ateliê do artista em Paris. O fotógrafo conta que viu a peça de bronze inicial ser cortada e polida pelo artista romeno até diminuir em um quinto do tamanho, assumindo forma e textura completamente novos (GIRY, 2002). O próprio Brancusi também foi questionado sobre o mesmo processo, ocasião em que informou não ter realizado ou supervisionado apenas a fundição do bronze – um trabalho técnico específico e independente da concepção artística –, limitando-se a oferecer a fórmula da liga de metal. Todas as outras fases da produção foram realizadas pessoalmente: a ideia

Se a lei é o ponto de partida para a análise judicial que precede a decisão processual, o parágrafo 1704 do *Tariff Act* aponta antes para um desfecho favorável para Brancusi que para a taxaço do *Pássaro no Espaço* pelo fisco americano. A interpretação mais literal do dispositivo legal leva o observador contemporâneo a classificar imediatamente o objeto em discussão como obra de arte, o que indica que a “interpretação literal” nunca é tão óbvia quanto parece. Hodiernamente, é perfeitamente aceitável que um objeto tridimensional sem forma identificável seja tido como escultura. As autoridades aduaneiras americanas, todavia, consideram que uma escultura é um artigo com uma forma específica – neste caso, seria a forma figurativa de um pássaro. Para defender esta interpretação e desqualificar aquela, mais literal, uma argumentação problemática foi empregada. Inicialmente, o esforço é no sentido de taxar o artista de mero operário, reles técnico, pondo em dúvida sua capacidade de concepção: um bastão de metal polido não exigiria esforço intelectual. Mas, por outro lado, que esforço intelectual haveria na reprodução figurativa mimetizada da natureza? O artista seria um operário muito mais restrito se seu papel fosse tão somente o de copiar a natureza...

Em um segundo momento, ao artista é exigida a prova de seu domínio técnico sobre a coisa. Esse domínio, que antes o colocaria na posição de simples operário, agora é condição fundamental do caráter artístico da obra. Embora Brancusi tivesse, de fato, trabalhado pessoal e manualmente em todo o processo de produção da obra, ele jamais descreveria seu trabalho nos termos das oposições concepção/trabalho manual, forma/matéria, arte/utilidade, representação/invenção que permeiam a argumentação estatal. Em suas declarações à imprensa, declarou como objetivo do artista a criação como a natureza e não pela imitação da aparência desta, a materialização de objetos com vida e características próprias e que, por seu próprio funcionamento, são capazes de oferecer as sensações oferecidas pela natureza (EDELMAN, 2011, p. 16). Dessa maneira, o artista é capaz de transcender as aparências e atingir a real essência das coisas (SHANES, 2010, p. 108-114). Dentro dessa visão, há uma unidade entre pensamento e materialização, a matéria é um elemento com vida própria, pronto para se reorganizar e dar vida à forma. A distinção entre arte e utilidade nem sequer é cogitada: a característica fundamental da arte é representar, imitar a natureza não em sua aparência, mas em seu funcionamento.

Diante dessas considerações, é possível observar que, assim como a interpretação de um dispositivo legal, por óbvia que pareça, está ancorada em pressupostos subjacentes nem sempre explícitos, também a ideia de representação na arte não é necessariamente evidente ou unívoca. No caso *Brancusi v. Estados Unidos*, a segunda afirmação é, em verdade, a justificativa para a primeira. A existência de várias interpretações possíveis significa, para o direito moderno, a necessidade de oferecer argumentos na defesa de uma delas. Tais argumentos têm de ser aceitáveis juridicamente, e, na evidente au-

também de tecnologia e até de arte. A *techné* abrigaria tanto o fazer e poder manuais como também as belas artes, num sentido que não deixa de ser próximo da mesma definição de “técnica enquanto modo de desvelamento contínuo de uma verdade” – a verdade estética.

sência de uma narrativa coerente por parte dos procuradores do Estado para sustentar a interpretação de que a representação pictórica acurada é um requisito da obra de arte – interpretação restritiva, pois a letra da lei não impõe essa condição –, foi essencial o recurso a um mecanismo jurídico particularmente importante no direito americano: o precedente.

3. O Precedente Desfavorável: *Olivotti & Co. v. Estados Unidos*

Nos sistemas jurídicos de *common law*, como o americano, o precedente judicial dispõe de autoridade maior que nos sistemas jurídicos chamados continentais, como o brasileiro. O precedente que estabelecia o critério interpretativo para a definição da arte no Direito Tributário americano era o do caso *Olivotti & Co. v. Estados Unidos*, de 1916. Numa decisão sobre a isenção de impostos de um conjunto composto por uma fonte e um par de assentos de mármore decorados com motivos florais esculpidos em alto-relevo. Na ocasião, foi especificada a noção de “escultura” que não incluía os objetos em litígio:

A escultura é o ramo das belas artes que cinzela ou entalha em pedra, ou outros materiais sólidos, ou modela em argila ou outra substância plástica, para posterior reprodução por talha ou modelagem, imitações de objetos naturais, principalmente a forma humana, e representa estes objetos em suas reais proporções de comprimento, altura e largura, ou apenas comprimento e altura. [...] Em nossa opinião, a expressão “obras de arte” [...] não foi empregada pelo Congresso para abarcar tudo que é bonito e artístico, apenas as produções de artista que são mais que ornamentais ou decorativas e que são melhor classificadas como exemplos das belas artes, ou possivelmente o ramo das belas artes que imita objetos naturais da maneira que o artista os vê, apelando às emoções apenas pelo aspecto visual.” (CORTE ADUANEIRA AMERICANA, *apud* DEMARSIN, 2013, pp. 132-133. Tradução nossa.)

A descrição de formas consideradas como obras de arte, por mais neutra e independente do arbítrio de gostos pessoais que se pretenda, depende de uma certa compreensão da arte subjacente: selecionar formas artísticas já é um juízo de valor. Mas, para além da forma, o precedente do caso *Olivotti* adiciona um conteúdo e uma maneira fixa de representá-lo à definição da arte, cristalizando rudimentarmente a noção de arte como mimese e ignorando a lógica da forma artística, por meio da qual a linguagem artística se organiza independentemente da realidade.

O precedente *Olivotti & Co.* estabelece uma conjugação de forma e conteúdo tão estreita para a definição de obra de arte estatutária que até mesmo esculturas clássicas

cairiam fora da classificação. Essa estreiteza não vem da completa ignorância da concepção artística da escultura (a noção de que esta é a representação de objetos da maneira como vistos pelo artista existe no mundo da arte); mas a ideia de que essa representação é um fac-símile com correspondência perfeita de dimensões é uma leitura precária e simplificada da história da criação artística, é um senso comum deturpado elevado a status de norma jurídica. A análise do precedente gera perplexidade porque o padrão Olivotti exclui não só a escultura moderna, como também muito da produção artística ocidental – basta pensar, por exemplo, na notória falta de consideração pela proporção real dos objetos na arte medieval.

Diante da autoridade do precedente judicial no sistema jurídico anglo-saxão, sua discussão em juízo é inevitável, mas isso não significa que a nova decisão judicial deve espelhar a da jurisprudência estabelecida – congelando a jurisprudência. O juiz pode considerar que o novo caso é essencialmente diferente, e, assim, não cabe decidir com base na decisão anterior. Numa segunda hipótese, pode também o juiz, fundamentadamente, rejeitar o precedente, estabelecendo um novo.

O abismo entre a decisão do *Olivotti & Co. v. Estados Unidos* poderia ser facilmente demonstrado em juízo: a defesa de Brancusi apresentou uma figura egípcia de um gavião, sem penas ou garras, e perguntou às testemunhas se elas reconheciam ali um pássaro. A resposta geral foi negativa: ninguém, nem mesmo os juízes, se atreveria a negar o status de pássaro do gavião egípcio (DELAVAUX; VIGNES, 2013, p. 16). Demonstrada a incoerência do fundamento principal dos Procuradores do Estado, restava aos advogados do artista desenvolver uma linha argumentativa coerente, garantir que a narrativa dentro da qual o *Pássaro no Espaço* era, ao mesmo tempo, um pássaro e uma obra de arte, fosse convincente representação da realidade da prática artística. Para tanto, um conjunto de testemunhas do mundo da arte foi chamada para apresentar seu ponto de vista.

4. O Testemunho dos Especialistas: a Relevância da Autoridade

A possibilidade de usar testemunhas como meio probatório se estende a ambas as partes do processo, e ela não passou despercebida por nenhum dos interessados envolvidos no caso Brancusi. Considerando que os fatos pertinentes ao caso eram conhecidos – a chegada dos objetos em território americano, o imbróglie classificatório, as características da escultura que, inclusive, foi exibida como evidência para todos os presentes durante todos os atos do processo, e os textos legais fundamentadores da controvérsia – a perquirição judicial teve um caráter majoritariamente teórico e referente a um assunto externo ao direito: a definição de obra de arte. Tratava-se demonstrar qual era a concepção de arte aceita na comunidade artística e a necessidade do direito de aceitá-la – cabendo ao juiz decidir sobre esta última questão. Por isso, as testemunhas foram ouvidas enquanto especialistas em arte, capazes de iluminar o julgador quanto a um tema

que ele não tinha domínio técnico absoluto. Não por acaso, tanto juiz quanto advogados poderiam dirigir perguntas às testemunhas.

Como já foi exposto, o caso Brancusi interessou a muitas personalidades da época – de Duchamp a Ezra Pound, de socialites a artistas, de advogados a jornalistas. Daí a reunião de importantes agitadores do mundo da vanguarda artística nova-iorquina do início dos anos 20: Edward Steichen, fotógrafo e comprador da escultura, Jacob Epstein, escultor britânico, Watson Forbes, editor da revista *The Arts*, Frank Crowninshield, editor da *Vanity Fair*, e William Henry Fox, diretor do Museu de Arte do Brooklyn. Para apoiar o Estado, foram chamados os escultores Thomas Jones e Robert Aitken, ambos de grande reputação acadêmica à época (DELVAUX; VIGNES, 2013, p. 14).

Se os depoimentos de Jones e Aitken demonstraram a firmeza de seus pontos de vista, seu caráter categórico fez pouco para convencer a corte de que o *Pássaro no Espaço* não era uma obra de arte. Ambos foram confrontados com a mesma questão: por que a escultura não era arte? Jones respondeu que ela era abstrata demais, uma perversão da escultura formal (GIRY, 2002). Essa resposta não ofereceu nenhum critério generalizado e justo capaz de indicar os elementos constituintes: se o *Pássaro* era abstrato demais, isso significa que algum nível de abstração é aceitável na arte escultural? Se sim, qual é esse nível e quem ou o quê o determina? A testemunha adicionou, ainda, que a peça não era artística por não exprimir um “sentimento de beleza”. Ao ser questionado pelo juiz Waite se a percepção da existência ou não da expressão desse sentimento era uma opinião pessoal, Jones respondeu honestamente que sim (EDELMAN, 2011, pp. 124-125). Aitken, por sua vez, pareceu francamente intransigente quando do seu interrogatório por Maurice Speiser, advogado de Brancusi:

Speiser: Sr. Aitken, você poderia explicar por que isso (Evidência 1) não é uma obra de arte?

Aitken: Em primeiro lugar, eu diria que não tem beleza.

Speiser: Em outras palavras, ela não despertou reação emocional no senhor?

Aitken: Exatamente. Não despertou.

Speiser: Você limitaria sua resposta inicial somente ao fato de que a escultura não despertou reação emocional no Senhor?

Aitken: Bem, não é uma obra de arte para mim.

Speiser: Essa é sua única justificativa para a afirmação?

Aitken: Não é uma obra de arte para mim.

(GIRY, 2002. Tradução nossa.)

Em nome de uma certa neutralidade ou objetividade, o direito tem por hábito não fazer julgamentos de valor (ou fazê-los de modo o mais sutil possível, pelo menos). Essa situação tem o objetivo de evitar que a proteção de direitos seja submetida a um

claro arbítrio individual. Os depoimentos das testemunhas estatais, por sua vez, parecem sobrepujar essa determinação: os dois artistas admitem que não consideram o *Pássaro* o fazem em razão de opiniões pessoais, e essa é uma motivação insustentável para um direito que se pretende um solucionador neutro e objetivo de conflitos.

Já as testemunhas de Brancusi foram questionadas primeiramente sobre a relação nome-forma, que era, para os Procuradores dos Estados Unidos, uma relação forma-conteúdo. Steichen, chamado a dar novas declarações, reconhece a soberania do artista sobre a obra ao dizer que chama a escultura de pássaro simplesmente por que esse foi o nome dado pelo escultor. O Procurador dos Estados Unidos insiste, perguntando se o fotógrafo chamaria a escultura de peixe (sim) ou tigre (não), e chega ao nonsense de perguntar se, vendo a escultura na floresta, Steichen tiraria uma foto. A razão dada pelo dono do objeto em litígio para considerá-lo como obra de arte é a sensação de vôo rápido, a sugestão do impulso rumo ao firmamento (EDELMAN, 2011, p. 132). Epstein, inquirido segundo a mesma linha de pensamento, lista várias qualidades artísticas da obra: o sentimento de prazer e de beleza proporcionado, ter sido feito por escultor, mas, acima de tudo, ser um belo objeto (*Id. Ibid.*, p. 92).

O status de “especialistas” de Steichen e Epstein, que fizeram carreira sem nunca ter passado por treinamento artístico formal, deve ter sido visto com desconfiança pelos juízes. As outras testemunhas – Watson Forbes, Frank Crowninshield e William Henry Fox – dispunham de títulos bem mais “evidentes”. A eles também foi dedicada uma cansativa repetição das mesmas perguntas: é um pássaro? Um peixe? Um tigre? O leitor dos autos chega a imaginar que, fosse o julgamento realizado algumas décadas depois, perguntariam sobre o super-homem... As respostas confirmavam: sim, eles chamavam a escultura de pássaro por que esse era o nome dado pelo artista, e não acham que ela representaria outro animal se o nome fosse modificado. Watson Forbes dá início à retificação dos termos da discussão: não importa o nome da escultura e este não altera o significado da obra. É a sugestão do voo do pássaro que interessa. Frank Crowninshield continua essa linha de raciocínio: a escultura sugere a graça, a velocidade aliada à força, a pujança, a beleza do voo do pássaro. William Henry Fox concorda, resumindo a opinião: o objeto estudado é artístico por que é expressivo, tem uma forma que sugere, de maneira original, a ideia abstrata do voo do pássaro (EDELMAN, 2011, pp. 132-133 e 139-141).

Os depoimentos daqueles experts trazem para a discussão um segundo aspecto da criação artística: a forma. O artista concebe a obra de modo que a ideia não se resuma à imagem de um objeto existente natureza, sua subjetividade sempre media a relação entre natureza e obra. O interesse na relação entre forma e ideia é, para as testemunhas, uma questão acessível e essencial para o público: é o observador que experimenta as sensações de elegância, potência e força da ideia de voo encapsulada pelo *Pássaro*. Não por acaso, Fox assegura que exporia a escultura no Museu de Arte do Brooklyn, pelo mero fato do mérito artístico da obra e de seu autor (EDELMAN, 2011, 134-136). Se o curador de um museu renomado considera Brancusi como artista digno de exibição, sobre que base uma corte poderia negar esse status? Cansado da repetição de perguntas e do refor-

ção dos mesmos argumentos, o próprio juiz-presidente da corte se viu obrigado a admitir (MANN, 2011) que nenhuma lei exigia que obras de arte representassem literalmente objetos da natureza.

5. A Decisão: o Argumento de Autoridade

A decisão final do caso colocou as autoridades judiciais sob o escrutínio de uma comunidade artística de língua afiada e de um público desconfiado das vanguardas, entre a obrigação de decidir o que é arte e a proibição de fazê-lo com base em julgamentos de valor estético arbitrários. Tendo a investigação judicial demonstrado que o padrão *Olivotti* é insustentável, cabia ainda à sentença erigir um fundamento explícito para desbancar o precedente estabelecido e justificar a classificação do *Pássaro no Espaço*. Daí a redação da decisão, dada pelo presidente da corte, o juiz Waite:

“Desde *Olivotti*, [...] vem-se desenvolvendo uma dita nova escola de arte, cujos expoentes procuram retratar ideias abstratas em vez de imitar objetos naturais. Sejam simpáticos ou não a essas novas ideias e escolas que as representam, pensamos que o fato de sua existência e sua influência sobre o mundo da arte, da maneira também reconhecida pelos tribunais, devem ser levadas em consideração. [...] O objeto em consideração... é bonito e simétrico em seu desenho, e, apesar das dificuldades encontradas na associação com um pássaro, é prazeroso de se observar e bastante ornamental, e, provando as evidências que é uma produção original de um escultor profissional, é de fato uma obra de arte nos termos a que se referem as autoridades. Aceitamos o recurso e decidimos que é isento de impostos, nos termos do parágrafo 1704 supracitado.” (WAITE *apud* BURR; DUBOFF; MURRAY, 2010, p. 12, tradução nossa)

A sentença reconhece o fato demonstrado na investigação judicial: o *Pássaro no Espaço* preenche todos os requisitos da obra de arte do *Tariff Act*. Mas, para suplantar a decisão do caso *Olivotti* e fundamentar o novo entendimento, o juiz Waite se baseou na existência de uma “nova escola de arte”. Não apenas um meio artístico, mas um meio artístico, como diz Mann (2011) coerente, com uma organização hierárquica estável e figuras de autoridade reconhecidas. As limitações dessa fundamentação são patentes: em primeiro lugar, a hierarquia e a organização desse meio artístico não são homogêneas e estão em constante discussão e modificação, tanto que muitos movimentos de vanguarda só foram aceitos pelo *establishment* muito depois de seu surgimento. Em segundo lugar, o rol de formas protegidas pelo direito ainda continuou limitada às formas tradicionais dispostas em lei – pintura, escultura, gravura –, enquanto a arte do século XX continuava a desafiar expectativas por meio da criação de formas completamente

novas. Os problemas decorrentes dessa evolução seriam, posteriormente, enfrentados em novos casos judiciais que ecoariam o caso *Brancusi*.

Acusar a decisão sobre o *Pássaro no Espaço* de não estabelecer um conceito jurídico definitivo de arte é, todavia, uma injustiça. Por um lado, nem a teoria da arte é capaz de fazê-lo, e o juiz não seria capaz de prever os desdobramentos teóricos e práticos que a arte tomaria. Por outro, o juiz é obrigado a decidir de maneira previsível ao cidadão médio (o “sensato juízo do homem médio” ou, segundo a boa expressão da jurisprudência alemã, o “*vernünftige Urteil der billig und gerecht Denkenden*”), dentro de limites jurídico-legais pré-definidos e sem fazer uso (excessivo) de julgamentos de valor pessoais. Nessa perspectiva, o recurso à opinião de autoridade de alguns especialistas é um mecanismo curioso de estabelecer diálogo entre o direito e um ramo não jurídico da vida: garante a existência de critérios prévios para reconhecer o que é arte, e, diante da proibição de julgar valorativamente, delega essa atribuição para um grupo que dispõe de credenciais para fazê-lo. A autoridade, conceito caro ao direito e reconhecível por ele mesmo em outros ramos da vida, garante a força jurídica da decisão.

Uma solução semelhante talvez fosse satisfatória mesmo na atualidade. Diante da expansão do conceito e das formas de arte, a distinção mais corrente no ramo não é mais arte e não arte, mas sim entre arte boa e arte ruim. Também não deve ser negligenciado o papel da própria obra na confecção da decisão. Exibida diante de todos os presentes, incluindo o presidente da corte, a escultura certamente emanava alguma imponência, uma autoridade muito particular: sua elegância, beleza, simetria e qualidade ornamental foram consideradas notáveis o suficiente para figurar na sentença e, diante da consideração desses elementos, finalmente a exigência de correspondência entre o nome e a aparência, de literalidade na relação entre palavra e coisa, foi finalmente deixada de lado.

Embora admitida judicialmente a autonomia entre arte e realidade, não se pode, contudo, deixar de apontar as consequências bastante concretas desse divórcio. Antes do caso *Brancusi*, o mercado de arte contemporânea nos Estados Unidos era incipiente. A alta carga tributária sobre as obras e a timidez do público pagante interessado em comprá-las ou pagar para ver exposições eram os dois obstáculos ao desenvolvimento desse mercado. A decisão do juiz Waite derrubou o primeiro e o burburinho na imprensa fez surgir o segundo (MANN, 2011). Derrubando um precedente, a corte aduaneira americana ergueu enfim todo um setor econômico.

6. A Globalização da Definição da Arte: os Conflitos no Âmbito do Sistema Harmonizado

Atualmente, mais de duas centenas de países adotam, para fins de classificação tributária de mercadorias, as bases do Sistema Harmonizado de Designação e de Codificação de Mercadorias, ou simplesmente Sistema Harmonizado (SH), um método internacional de classificação de mercadorias, baseado em uma estrutura de códigos numéricos

e suas respectivas descrições. Esse sistema, desenvolvido pela Organização Mundial de Aduanas (OMA), consiste num esquema classificatório composto por capítulos, posições e subposições, sendo facultado aos Estados signatários também adicionar às subposições as categorias adicionais de itens e subitens. Cada mercadoria importada ou exportada tem uma posição unitária dentro desse sistema, e cada posição corresponde a um número de identificação. O número de identificação tem no mínimo seis dígitos – cada dois correspondendo ao capítulo, posição e subposição, respectivamente – e no máximo oito – os dois últimos indicam o item e o subitem, respectivamente.

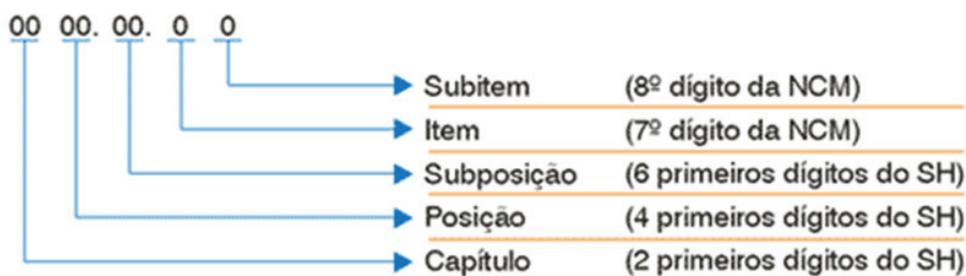


Figura 2. A classificação de objetos no Sistema Harmonizado. Disponível em <http://goo.gl/o1WPtR>

Há um conjunto de regras interpretativas gerais, destinadas a resolver conflitos classificatórios entre diferentes posições do Sistema Harmonizado. Cada capítulo também dispõe de um conjunto de notas interpretativas determinadas pelos signatários. Além disso, a Organização Mundial de Aduanas emite notas interpretativas vinculantes (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE ADUANAS, 2010). Em caso de reclamação quanto à decisão classificatória da autoridade administrativa nacional, as questões são levadas às cortes locais. Como a adoção ao Sistema pode ser conjunta, dentro da moldura de acordos regionais, pode ser que comissões regionais emitam interpretações, vinculantes, como ocorre na União Europeia (DEMARSIN, 2013, p. 144-146).

O Brasil adotou o Sistema Harmonizado junto com Argentina, Uruguai e Paraguai, na forma da Nomenclatura Comum do Mercosul, que é a base desses países para a adoção de uma Tarifa Externa Comum de padronização tributária. A alíquota de imposto de importação sobre obras de arte é de 4% sobre o valor da mercadoria (incluídos frete e seguro), mas o Brasil cobra também os tributos PIS (alíquota 1,65%) e COFINS (alíquota 7,65%), além da cobrança estadual do ICMS (LATITUDE, 2013, p. 58).

As obras de arte estão categorizadas e descritas no Capítulo 97 (Tabela 1) do Sistema Harmonizado, e emerge da análise das notas explicativas dos capítulos e das posições que a descrição não difere muito da legislação envolvida no caso Brancusi: a exclusão expressa de itens obtidos por processos mecânicos ou fotomecânicos, de esculturas de caráter comercial produzidas em série, a ênfase na originalidade dos itens e exigência de que desenhos sejam feitos à mão. Tudo indica a mesma *mens legis* do *Tariff Act*, que era distinguir a obra de arte de mercadorias industrializadas competitivas.

SEÇÃO XXI

OBJETOS DE ARTE, DE COLEÇÃO E ANTIGUIDADES

Capítulo 97

Objetos de arte, de coleção e antiguidades

NOTAS.

- O presente Capítulo não compreende:
 - Os selos postais, selos fiscais, inteiros postais e semelhantes, não obliterados, da posição 49.07;
 - As telas pintadas para cenários teatrais, para fundos de estúdio ou para usos semelhantes (posição 59.07), salvo se puderem classificar-se na posição 97.06;
 - As pérolas naturais ou cultivadas e as pedras preciosas ou semipreciosas (posições 71.01 a 71.03).
- Consideram-se "gravuras, estampas e litografias, originais", na acepção da posição 97.02, as provas tiradas diretamente, a preto e branco ou a cores, de uma ou mais chapas executadas inteiramente a mão pelo artista, qualquer que seja a técnica ou matéria utilizada, exceto qualquer processo mecânico ou fotomecânico.
- Não se incluem na posição 97.03 as esculturas com caráter comercial (por exemplo, reproduções em série, moldagens e obras artesanais), mesmo quando estas obras tenham sido concebidas ou criadas por artistas.
- A) Ressalvadas as disposições das Notas 1, 2 e 3 anteriores, os artigos suscetíveis de se classificarem no presente Capítulo e noutros Capítulos da Nomenclatura, devem classificar-se no presente Capítulo.
B) Os artigos suscetíveis de se classificarem na posição 97.06 e nas posições 97.01 a 97.05 devem classificar-se nas posições 97.01 a 97.05.
- As molduras de quadros, pinturas, desenhos, colagens e quadros decorativos semelhantes, gravuras, estampas e de litografias classificam-se com estes artigos quando as suas características e valor sejam compatíveis com os dos referidos artigos. As molduras cujas características ou valor não sejam compatíveis com os artefatos referidos na presente Nota, seguem o seu regime próprio.

NCM	DESCRIÇÃO	TEC(%)
97.01	Quadros, pinturas e desenhos, feitos inteiramente a mão, exceto os desenhos da posição 49.06 e os artigos manufaturados decorados a mão; colagens e quadros decorativos semelhantes.	
9701.10.00	Quadros, pinturas e desenhos	4
9701.90.00	Outros	4
9702.00.00	Gravuras, estampas e litografias, originais.	4
9703.00.00	Produções originais de arte estatutuária ou de escultura, de quaisquer matérias.	4
9704.00.00	Selos postais, selos fiscais, marcas postais, envelopes de primeiro dia (first-day covers), inteiros postais e semelhantes, obliterados, ou não obliterados, exceto os artigos da posição 49.07.	4
9705.00.00	Coleções e espécimes para coleções, de zoologia, botânica, mineralogia, anatomia, ou apresentando interesse histórico, arqueológico, paleontológico, etnográfico ou numismático.	4
9706.00.00	Antiguidades com mais de 100 anos.	4

Tabela 1. O Capítulo 97 da Nomenclatura Comum do MERCOSUL. Elaborada a partir dos dados disponíveis no site do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, em <http://goo.gl/VqKqbC>

Desde a criação do Sistema Harmonizado, em 1988, um corpo de decisões relevantes já se desenvolveu sobre a questão da classificação das obras de arte, principalmente na Europa. Essa jurisprudência, se nem sempre positiva, é importante ferramenta inovadora para que formas e técnicas artísticas contemporâneas que não se enquadram nas técnicas tradicionais do Sistema Harmonizado sejam também alcançadas com a isenção de imposto de importação que vigora para obras de arte na União Europeia e nos Estados Unidos (DEMARSIN, 2013, p. 125-130).

6.1. A Jurisprudência Favorável: o Direito reconhece a Vanguarda

Nos casos paradigmáticos com decisões favoráveis aos demandantes, a interpretação extensiva – aquela que amplia o sentido da norma para além da letra (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 297) – é o mecanismo encontrado pelos juízes para expandir a definição de obra de arte quando a novidade das formas artísticas não está incluída no Capítulo 97 do Sistema Harmonizado, mas a classificação sob outra posição se mostra problemática.

No caso *Reinhard Onnasch v. Hauptzollamt Berlin-Packhof*, um mural em relevo denominado “Modl . Motor Section – Giant Soft Fan”, executado em polistireno e revestido de pintura e óleo, foi considerado por decisão última do Tribunal de Justiça da União Europeia como escultura, mesmo que não tivesse sido elaborado a partir das técnicas tradicionais previstas no Sistema Harmonizado. Segundo a corte, a palavra “escultura” deveria ser entendida pela inclusão de “todas as produções de arte tridimensionais, independentemente das técnicas utilizadas na produção” (DEMARSIN, 2013, pp. 134-136). A decisão se baseou na posição da Comissão Europeia, cristalizada em nota interpretativa no capítulo 97 – com equivalente na Nomenclatura Comum do Mercosul (item 4-a) da tabela 1) – de que, em caso de dúvida de classificação sob o capítulo 97 ou outro, o primeiro prevalece. De qualquer maneira, na ausência de previsão específica no Capítulo 97, uma regra interpretativa geral do SH prevê que, na dúvida de classificação entre duas categorias, a que for mais específica prevalece.

Também na Alemanha, o caso *Gmurzynska v. Bundesfinanzhof* ampliou o conceito de quadro feito à mão, colagens e quadros decorativos similares. A obra em questão era o *Telefonbild*, do artista húngaro Lazslo Moholy-Nagy, uma placa de aço revestida de envidraçados esmaltados coloridos. A produção da obra seguiu um método bem particular: o artista pediu, por telefone, um conjunto de tabletes de porcelana esmaltada e descreveu seu projeto para o diretor da usina de pinturas que, do outro lado da linha, tentou seguir as instruções. A autoridade administrativa classificou-o como “objeto ornamental em metal comum” (posição 83.06). A parte defendeu a reclassificação de arte estatutária, baseada na decisão do caso *Reinhard Onnasch v. Berlin-Packhof*. A corte, todavia, observou a estrutura bidimensional do *Telefonbild* e considerando os materiais irrelevantes para fins classificatórios, enquadrou a obra entre quadros feitos à mão pelo

artista, colagens e quadros decorativos similares, especificando que estes últimos são compostos pela organização de elementos de diferentes materiais resultando num motivo pictórico ou decorativo fixado em suporte (DEMARSIN, *op. Cit.*, pp. 136-138). O fato do objeto não ter sido realizado à mão pelo artista foi ignorado quando da decisão.

6.2. As Decisões desfavoráveis: a Interpretação Literal

Nem sempre os juízes aplicam uma interpretação evolutiva ou extensiva a objetos artísticos. Nesses casos, por mais que os bens ou mercadorias funcionem como obras de arte, a classificação da aparência imediata prevalece, pois entende-se que a autoridade tributária/aduaneira deve decidir com base nos aspectos “objetivos e ostensivos” dos objetos.

A maior prejudicada por essa rigidez hermenêutica é a fotografia, mais amplamente aceita como forma de arte do que grande parte da produção artística contemporânea. No caso *Ingrid Raab v. Hauptzollamt Berlin-Packhof* (KEARNS, 1998, p. 168), a demandante, dona de uma galeria berlinense e compradora das fotografias do americano Robert Mapplethorpe, pleiteou a classificação na categoria de gravuras, litografias e estampas originais, ou, subsidiariamente, na categoria de serigrafias artísticas, ambas isentas de imposto de importação. O pedido não foi acatado, em razão da existência de um capítulo do Sistema Harmonizado para fotografias e do princípio interpretativo segundo o qual a classificação da mercadoria deve sempre ser a mais específica possível. A corte argumentou também a impossibilidade de conceder o benefício da isenção fiscal para fotografias artísticas por causa da ausência de critérios seguros para a distinção entre arte fotográfica e fotografias comuns. As imagens de Mapplethorpe não eram fotografias comuns: importadas por uma galeria de arte, de preço consideravelmente superior à matéria prima constituinte. O número limitado de cópias era produzido a partir de uma placa original artisticamente preparada, mas para as autoridades judiciais, a categorização em qualquer uma das posições pleiteadas por Raab só seria possível quando a placa original fosse feita inteiramente à mão pelo artista, sem o auxílio de qualquer processo fotoquímico ou fotomecânico.

No caso *Farfalla Flemming und Partner v. Hauptzollamt Munchen-West*, um conjunto de “pesos de papel” – na verdade, itens de colecionador em série limitada e assinados por artistas famosos – foi classificado na posição 70.13 (“artigos de vidro para decoração e usos similares”) do Sistema Harmonizado. Nesse caso, pode-se observar a questão de objetos de arte enfrentando, novamente, a obsessão com o nome e a aparência, a forma e a função das coisas. A insistência em chamar os artigos de “pesos de papel”, mesmo que eles nunca tivessem sido ou fossem usados como tal, certamente não favoreceu a pretensão processual. Tampouco contribuiu a dúvida quanto à classificação dentro do tal capítulo 97 do Sistema Harmonizado: os chamados “pesos de papel” eram esferas

achatadas de vidro, pintadas a partir da aplicação direta de tinta sobre a superfície. A técnica empregada transforma os objetos em pinturas, ou a tridimensionalidade deles determinaria a classificação na posição de arte escultural? A classificação no capítulo 97, na posição 9701 ou 9703, pleiteada em juízo foi negada, sob o pretexto de que a nota 3 do referido capítulo exclui da classificação as obras de caráter comercial e que a classificação tributária é operada a partir de elementos objetivos e ostensivos do artigo, excluindo-se considerações sobre fatores como a finalidade e considerações artísticas, impossíveis de verificação pela fiscalização ou defesos de apreciação pela lei. Mas ora, se há uma categoria de arte na legislação, é certo que os aplicadores do direito são compelidos a fazer apreciações artísticas, e elementos identificáveis como a assinatura dos artistas, as características do importador e a diferença entre o valor do objeto e o da matéria prima podem oferecer critérios seguros para tanto (KEARNS, 1994, pp. 115-120).

O caso mais recente, que causou furor na comunidade artística, foi o *Haunch of Venison v. Her Majesty's Commissioners of Revenue*, no qual a demandante obteve judicialmente a classificação como arte e a consequente isenção de tributos para os componentes das obras de seus artistas representados – o conjunto de luzes de Dan Flavin e os aparelhos de vídeo do vídeo-artista Bill Viola. Após a decisão do caso, todavia, a Comissão Europeia editou o regulamento nº 731/2010, com o fito de uniformizar a interpretação do Sistema Harmonizado. O regulamento determinava que a classificação aduaneira deveria ser determinada pelas partes componentes, diante da impossibilidade das autoridades fiscalizadoras de verificar características não objetivas (DEMARSIN, 2013, pp. 138-146). A Comissão também considerou que as obras de arte não eram os componentes em si, mas o resultado de seu funcionamento e que este, ademais, não fora alterado (DELAVAUX; VIGNES, 2013, p. 19). Na prática, a Comissão determinou que uma alíquota considerável de imposto (20%) fosse aplicada sobre o valor elevado de componentes eletrônicos como tal, mesmo que ninguém compre as obras de Flavin ou Viola para usar como lâmpada ou DVD...

Esses casos apresentam uma característica em comum: neles, a forma externa dos objetos corresponde a uma categoria comum de mercadoria, não artística, e por isso desprovida de privilégio aduaneiro. Assim como no caso Brancusi, a incompatibilidade entre a forma e a ideia pré-concebida de arte das autoridades estatais é um obstáculo. O fato deles serem, também, obras de arte não é tido como relevante para fins classificatórios por que os fiscais aduaneiros só teriam condições de cotejar as características aparentes das mercadorias, fugindo-lhes a destinação posterior dos itens. Mas ora, a existência de recursos, tanto administrativos quanto judiciais, não serve para demonstrar e corrigir os equívocos de classificação? De qualquer maneira, há outros critérios evidentes capazes de apontar o caráter artístico do objeto em análise: o importador local ou exportador de origem serem galerias de arte, a limitação de reproduções, a assinatura do artista, a diferença de valor entre o objeto e sua matéria prima constituinte. É claro que a interposição frequente de recursos é um dispêndio indesejável de energia e recursos financeiros, e, por isso, a solução ideal seria a adição de uma posição de obras de arte

de forma indeterminada no Capítulo 97, junto com notas interpretativas sugestivas com os critérios supracitados, além de quaisquer outros cabíveis, para guiar a classificação.

7. Considerações finais

A análise do caso *Brancusi* e de outros de mesma natureza mostra que o conceito jurídico de arte nem sempre coincide com a noção socialmente aceita de arte. Não se pode dizer nem que há um conceito jurídico único de arte, uma vez que ele parece mudar ao sabor do tempo e do órgão que profere as decisões judiciais. É verdade que essa falta de critério unitário e seguro é prejudicial tanto para o direito quanto para o meio artístico: o primeiro deixa de garantir a segurança e a previsibilidade de suas decisões, enquanto o segundo vê suas expectativas frustradas por que qualifica os objetos de maneira distinta da qualificação jurídica.

Irônica e paradoxalmente, essa insegurança decorre da própria pretensão de eliminá-la que é, também, uma das características fundamentais do direito moderno. O conceito de “direito moderno” aqui se refere a uma maneira específica de produção jurídica da sociedade ocidental atual, segundo a qual a função do direito é dirimir conflitos numa sociedade complexa – a palavra “dirimir” é aqui usada em lugar de “resolver” por que os conflitos de uma sociedade complexa nunca são solucionados definitivamente, apenas neutralizados ou suspensos temporariamente (ADEODATO, 2012, pp. 248-252).

O direito regula de maneira cogente elementos da vida social, impondo conceitos que nem sempre correspondem aos da vida real e cotidiana das pessoas. Isso é uma mostra da liberdade e do artificialismo do mundo jurídico, e, ao mesmo tempo, de suas limitações. É verdade que a função reguladora também é criadora: o dever-ser em algum momento se transforma em ser, prescrever a realidade também é recriá-la. Em outras palavras, o direito, assim como a arte, pode criar uma realidade autônoma de funcionamento próprio. Essa semelhança não é novidade: tanto direito quanto arte podem ser considerados como *ars*, práticas, áreas do fazer humano baseado em regras e na prática, operações tendo em vista um resultado (ECO, 1989, pp. 130-133). Os resultados visados por direito e arte são, contudo, opostos: o primeiro se preocupa em ordenar e categorizar de maneira pretensamente segura, e toda a criação em seu âmbito é guiada por esse *telos*; à segunda, por outro lado, importam principalmente a expressão, a comunicação e a forma, e não raro isso significa que a arte quebra ou supera as regras (inclusive jurídicas) estabelecidas.

Direito e arte estão sempre em mutação, embora com velocidades e objetos diferentes. As decisões presentemente analisadas demonstram a adaptabilidade do direito. Obrigado a decidir questões numa sociedade cada vez mais complexa, ele dispõe necessariamente de alguma flexibilidade nos seus conceitos, capaz de servir a interesses diversos e distintos, e de critérios decisórios para os casos em que a letra da lei se mostre

insuficiente. Dentre esses mecanismos, destaca-se a interpretação, instância da prática jurídica em que o contexto de aplicação, a percepção dos receptores e as consequências da norma são levadas em consideração. Assim como a interpretação artística, interpretação jurídica – mesmo dentro de limites mais estreitos – nunca é dada nem unívoca. Sempre há um conjunto de premissas que sustentam uma interpretação, e é por meio de seu questionamento e discussão que conceitos não jurídicos são integrados ao ordenamento jurídico.

Na ausência das mudanças político-legislativas desejáveis para uma melhor tutela de interesses artísticos pelo Direito Tributário – a criação de uma categoria genérica de obras de arte no quadro do SH, com um rol exemplificativo de critérios como atividade dos importadores, assinatura do artista, limitação de reproduções, entre outros, para conferir maior segurança às decisões aduaneiras, além das políticas de isenção e incentivo fiscal desejáveis no plano nacional –, a interpretação é o principal instrumento de comunicação entre Direito e Arte. Essa comunicação seria favorecida por um maior conhecimento artístico e das decisões judiciais sobre arte – ou seja, um conhecimento maior sobre os problemas técnicos específicos da tutela da arte pelo direito e do valor autônomo desta quando em face de valores jurídicos contrapostos – por parte dos aplicadores do direito. Ao mediar os elementos da realidade através da forma do direito estatal, o operador do direito cria e expande a realidade jurídica, e chega o mais próximo quanto possível do artista.

Mas, se o direito admite a criatividade no âmbito da interpretação, nada impede que também os artistas e demais interessados na produção e circulação de arte se interessem pelo conhecimento jurídico, encarando-o como instrumento na defesa de interesses. Os conflitos de uma sociedade complexa exigem respostas, ainda que temporárias, inovadoras; ainda mais no contexto de um sistema constitucional dotado de enunciados amplos e genéricos, carecedores de relevante e constante esforço interpretativo para concretização. Ora, quem melhor para testar e questionar limites – principalmente quando estes concernem à arte – que artistas? Para fins determinados, o Direito impõe um conceito de arte, mesmo desconectado da realidade do mundo artístico. Por isso, pode-se dizer que o direito tem a soberania de decidir quem pode ser chamado de artista. Manipulando instrumentos tipicamente jurídicos, o artista participa decisão e assim passa a dispor de uma soberania que só o Estado e o Direito moderno são capazes de proporcionar.

Referências bibliográficas

ADEODATO, João Maurício Leitão. **Ética & Retórica – Para uma teoria da dogmática jurídica**. São Paulo: Saraiva, 5ª Ed. 2012 [kindle].

AMARO, Luciano. **Direito Tributário Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 18ª Ed., 2012.

BERGLUND, Adam. The tariff act of 1922. **The American Economic Review**, Vol. 13, No. 1 (Mar., 1923), pp. 14-33. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1804045?origin=JSTOR-pdf> Acesso em 16 de agosto de 2015.

BRASIL. Códigos de produtos e serviços na Nomenclatura Comum do Mercosul. In: Portal da Exportação. Disponível em <http://brasilexport.dpr.gov.br/NCM/frmPesquisaNCMFull.aspx>. Acesso em 18 de agosto de 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. A Nomenclatura Comum do Mercosul. In: Portal do Desenvolvimento. Disponível em <http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=5&menu=1090>. Acesso em 18 de agosto de 2015.

DELAVAUX, Céline; VIGNES, Marie-Hélène. **Les Procès de l'Art**. Paris: Éditions Palette, 2013.

DEMARSIN, Bert. Quést-ce qu'une oeuvre d'art em droit de douane? Anthologie des manifestations perturbantes et des juges perturbés. In: DEMARSIN, Bert e PUTTEMANS, Andrée (dir.). **Aspects juridiques de l'art contemporaine**. Bruxelles: Éditions Larcier, 2013.

ECO, Umberto. **Arte e Beleza na Estética Medieval**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1989.

EDELMAN, Bernard. **L'adieu aux arts – Rapport sur l'affaire Brancusi**. Paris: Éditions de L'Herne, 2011.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **The Tariff Act of 1922**. Disponível em http://www.forgottenbooks.com/readbook_text/Tariff_Act_of_1922_With_Index_1000565990/87. Acesso em 15 de agosto de 2015.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo: Editora Atlas. 2003, 4ª ed. Revista e ampliada.

GIRY, Stéphanie. An odd bird. **Legal Affairs**, September/October 2002. Disponível em http://www.legalaffairs.org/issues/September-October-2002/story_giry_sepoct2002.msp. Acesso em 15 de agosto de 2015.

HEIDEGGER, Martin. A Questão da Técnica. **Scientiæ Studia**, v. 5, n. 3, 2007.

KEARNS, Paul. **The Legal Concept of Art**. Oxford: Hart Publishing, 1998.

_____. Works of Art in EC Customs Law: The problem of the paperweights. **International Journal of Cultural Property**, Volume 3, Primeira Edição, Janeiro de 1994, pp. 115-120. Disponível em <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=1034356>. Acesso em 18 de agosto de 2015.

LATITUDE. **Manual de Importação e Exportação de Obras de Arte**. São Paulo, 2013. Disponível em http://media.latitudebrasil.org/uploads/publicacoes/issuu/manuallexportaca_1.pdf

MACEDO, Leonardo Correia Lima. *Objetos de Arte no Comércio Internacional*. In: MAMEDE, Gladston; FRANCA FILHO, Marcílio Toscano; RODRIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. **Direito da Arte**. São Paulo: Atlas, 2015.

MANN, Tamara. The brouhaha: when the bird became art and art became anything. **Spencer's Art Law Journal**, Vol. 2, No. 2, Fall 2011. Disponível em <http://www.artnet.com/magazineus/news/spencer/spencers-art-law-journal-12-9-11.asp>. Acesso em 18 de agosto de 2015.

McCLEAN, Daniel (Ed.). **The Trials of Art**. Manchester: Ridinghouse, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS ADUANAS. **What is the Harmonized System?** Disponível em <http://www.wcoomd.org/en/topics/nomenclature/overview/what-is-the-harmonized-system.aspx>. Acesso em 17 de agosto de 2015.

PROWDA, Judith B. **Visual Arts and the Law: a handbook for professionals**. Surrey: Lund Humphries Publishing, 2013.

SALA, Cristina. **The Definition of Art in the Customs Law**. Working Papers Series – International Trade Law. Istituto Universitario di Studi Europei. 2014-1/13-ITL. Disponível em <http://goo.gl/lreW6y>

SHANES, Eric. **Ideal forms: Brancusi the platonist**. Apollo, número 171.574, Março de 2010, pp. 108-116. Disponível em <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=G-ALE%7CA223598088&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w&asid=5b66cbb28db29806c36c31ba962a95ec>

Considerações sobre práticas pedagógicas do ensino de arte em cursos de formação de professores (Normal/Magistério)

Rosimara Albuquerque Mello

Fátima Maria Neves

Universidade Estadual de Maringá

Resumo

O objetivo deste artigo é o de apresentar e analisar os conteúdos e as práticas pedagógicas que se desdobraram no cotidiano das salas de aula, do Curso Normal e Magistério, do Colégio São Vicente de Paula, da cidade de Nova Esperança (PR), durante o período de 1971 a 1997. Justifica-se o recorte temporal mediante tal período corresponder à elaboração de Leis que impulsionaram o campo disciplinar da Arte bem como seu ensino. As Fontes empíricas que ampararam o estudo foram selecionadas por meio de Documentos Oficiais (Leis, Relatórios, Atas, Livros de Registros dos Professores) e Entrevistas semi-estruturadas com ex-professores e ex-alunos. Os argumentos analíticos destacam a impressão e a importância, para os agentes escolares - professoras e alunas - da elaboração e utilização das “Pastas A-Z”. As considerações finais destacam os problemas com o arquivamento das fontes para o desenvolvimento de pesquisas educacionais.

Palavras-chave: Educação; História da Educação Brasileira; Ensino de Arte; Formação de Professores.

Abstract

The aim of this article is to present and analyze the content and pedagogical practices that developed in everyday classrooms, the Normal Course and Teaching of Colégio Estadual São Vicente de Paula in the city of Nova Esperança (PR) from 1971 to 1997. Justified this period corresponds to the elaboration of laws that boosted the disciplinary field of art as well as its teaching. The empirical sources that bolstered the study were selected by means of official documents (laws, Reports, Minutes, Record Books for Teachers) and semi-structured interviews with former teachers and students. The analytical arguments emphasize the printing and the importance for school agents - teachers and students - the development and use of “Folders AZ”. The final considerations highlight the problems with the filing of the sources for the development of educational research.

Keywords: Education, Brazilian Education History, Art Education, Teacher Training

[...] descrição detalhada do ensino em cada uma das suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício (CHERVEL,1990, p.192).

As Fontes ou o *corpus* empírico que amparam a investigação foram de diferentes abrangências. Selecionamos Leis e Documentos Oficiais, Atas Escolares, Livros de Presença e de conteúdos programáticos, fotografias, pastas de atividades, e entrevistas e depoimentos de professores e ex-alunos do curso Normal Secundário e Magistério, da Instituição em estudo. Compartilhamos do pressuposto de que a utilização de fontes empíricas tais como livros de registros, diários de classe, cadernos de planejamento, atividades e materiais pertencentes aos alunos e à escola, bem como entrevistas com professores e alunos ganham expressividade, uma vez que estes são considerados como um dos principais agentes da cultura escolar. Tais materiais revelam novos elementos desta cultura e ampliam o território da pesquisa. Entendemos que, ao explorar novos objetos de estudo e ampliando o rol de Fontes, o pesquisador tem a possibilidade de atribuir novos sentidos aos seus objetos, construindo outras representações, preservadas pela memória individual ou coletiva de uma época. Recorrer às fontes empíricas é, portanto,

[...] identificar no conjunto dos materiais produzidos por uma determinada época, por determinado grupo social, por determinada pessoa – homem ou mulher e segundo a etnia – aqueles que poderão dar sentido à pergunta que inicialmente se propôs; aqueles que, trabalhados, isto é, recortados e reagrupados, poderão servir de base à operação propriamente historiográfica, ou seja, à interpretação e à escrita (LOPES; GALVÃO, 2001, p.79).

A nosso ver, essas fontes representam: ideias e concepções de determinado grupo social e a história de determinada instância escolar, de determinado momento histórico, social e cultural. Instâncias que fornecem dados que compõem a cultura escolar e direcionam e conformam as disciplinas escolares.

Os dados coligidos, no rol de Fontes consultadas, revelam que, não obstante as diferenças políticas – do período de 1971 a 1997 -, o conjunto de conteúdos trabalhados nos registros de 1980 a 1985 tem muito em comum com os conteúdos descritos da década de 1970, principalmente os direcionados às técnicas artísticas e à construção do material didático, sucessivamente trabalhado em todas as turmas do Curso Magistério. Essa repetição de conteúdos é denominada por Chervel (1990) de “vulgata”. Para o autor, as “vulgatas” se encontram em meio à farta documentação escolar, sendo que, “Em cada

“Sempre em cima do que elas iam trabalhar com os alunos no estágio, elas faziam muito estágio. Elas trabalhavam muito com a criança, não sei agora como que é, mais antes elas trabalhavam demais com as crianças. Era um suporte, era um material didático, um material didático. [...] Elas sempre usavam em cima do conteúdo que elas iriam trabalhar com as crianças depois no estágio delas e em sala de aula. [...] Era tudo feito em sala, a gente orientava e elas faziam” (PROFESSORA AMARELO, em exercício desde 1986).

As pastas eram encapadas pelas alunas que as personalizavam com muito capricho, dedicação ou obrigação, porque, no final do bimestre, seriam avaliadas e a apresentação do material fazia parte do conjunto de notas. Usavam tecidos e pintavam com tinta acrílica, encapavam com papel *contact*, com papel de presente ou estampado e plastificavam para maior durabilidade, sendo um dos objetivos da pasta o uso posterior em sala de aula.

As imagens das Figuras 1 a 3, a seguir, apresentam as pastas, destacando as capas e abertas, com exemplos de duas atividades:



Figura 1: Pasta de ex-alunas do curso de Magistério de 1983, do Colégio Estadual São Vicente de Paula. Fonte: Arquivo pessoal da ex-aluna (1983-1985).



Figura 2: Pasta de ex-alunas do curso de Magistério da década de 1988, do Colégio Estadual São Vicente de Paula.
Fonte: Arquivo pessoal da ex-aluna (1988 – 1990).



Figura 3: Pasta de ex-alunas do curso de Magistério da década de 1989, do Colégio Estadual São Vicente de Paula.
Fonte: Arquivo pessoal da ex-aluna (1989-1991).

Essa “Pasta A-Z” foi, para professoras e alunas, um ícone da disciplina; toda dinâmica das aulas entre os anos de 1981 a 1990, giravam em torno da construção das atividades, e era considerada como uma grande responsabilidade. Por meio dos relatos de professoras e ex-alunas, observamos que todo planejamento e confecção da pasta eram disputados entre as alunas para a conquista da melhor, mais organizada, mais caprichosa e pasta mais criativa. Não passa despercebida a hierarquização social das alunas em uma mesma classe. Quanto mais condições financeiras a aluna tinha, mais materiais diversificados e nobres ela poderia empregar na aplicação das técnicas. Os depoimentos da professora Amarelo e da ex-aluna Crochê ressaltam:

“[...] sempre tinha disputa nessas pastas também, sabia. Tinha disputa, porque (risos) uma queria ter mais bonita que a outra e queria cem, se fosse muito bonita era difícil você avaliar, sabe, mais sofisticado, mais chamativo era complicado também. Eu acho que era bem elitizada essa pasta se for analisar hoje, eu achava elas elitizada, porque eu sofria muito pra dar as notas, porque tinha aluna que eu dava uma nota boa e a outra que era... Que usou um material mais rico e é lógico ficou muito mais vistoso.[...] Assim, quanto mais poder aquisitivo a pessoa tinha, mais material diversificado, ela até comprava, sabe, pra ficar bem bonito, que nem você tem ali pra mostrar, era assim um material mais requintado, mais tinha aquele material bem simplezinho também, né, de tecido de retalhinhos, de botões” (PROFESSORA AMARELO, em exercício desde 1986).

A Ex-aluna completa a fala da professora:

“[...] até mesmo tinha uma competição entre a gente, muito competição na construção da pasta, de fazer sabe aqueles exercícios. A gente competia muito, uma fazia assim a outra queria fazer um pouco melhor. Na verdade essa competitividade, ela trouxe assim, é, tirou a gente do senso comum, ah eu vou fazer qualquer trabalhinho e vou entregar, não era qualquer trabalhinho. [...] a Bel mandava a mãe dela fazer toda a pasta, por que era uma competição sabe, tinha que ser uma melhor que o outra” (EX-ALUNA CROCHÊ, 1989-1991).

No primeiro depoimento, percebemos a dificuldade em elencar critérios de avaliação, quando se tratava de atribuir notas aos trabalhos arquivados na pasta “A-Z”. As alunas procuravam empregar os mais diversos materiais para a confecção de seus trabalhos, buscando harmonia e organização na aplicação da cada técnica. E, no segundo relato, notamos que as alunas procuravam superar o trabalho da colega, usando de vários recursos e ajuda, com o intuito de fazer o melhor trabalho.

Cada pasta confeccionada levava a singularidade do indivíduo que a produzira, por meio da escolha do tema da capa, do material utilizado para encapá-la - tecidos ou outros papéis -, das cores (umas suaves, outras fortes), do capricho e da dedicação.

Era um trabalho realizado durante todo o ano letivo; a cada técnica aprendida na aula, geralmente em papel sulfite, após o seu término, as atividades eram guardadas no plástico interno da pasta.

Os trabalhos eram separados por temas como: **a) Técnicas de pinturas:** do sombreamento, da pintura na camurça, da pintura com anilina, da pintura com tinta para tecido, da pintura do lápis de cor sobre a lixa, da pintura das máscaras de Páscoa, da pintura de cola colorida, da pintura com vela, do pontilhado em preto e do pontilhado

colorido, do giz com leite, da pintura com lápis de olho, da pintura do dedo, sobre uma folha de revista, pintura com caneta de tinta seca e técnica da pintura com giz de cera e tinta nanquim.

Ilustraremos e delinearemos, a seguir, alguns exemplos das técnicas que compunham a pasta, com imagens dos trabalhos produzidos pelas alunas do curso de Magistério, da década de 1980, do Colégio Estadual São Vicente de Paula, reproduzidas nas Figuras de 4 a 6:



Figura 4
técnica da pintura com cola
Fonte: Arquivo pessoal, ex-aluna,
1º Magistério, 1983, Colégio Estadual São Vicente de Paula.



Figura 5
técnica da pintura com cola.
Fonte: arquivo pessoal, ex-aluna,
1º Magistério, 1988, Colégio Estadual São Vicente de Paula.



Figura 6

técnica da pintura com cola

Fonte: Arquivo pessoal, ex-aluna, 1ª
Magistério, 1989, Colégio Estadual
São Vicente de Paula.

A técnica de pintura com cola consiste em primeiro escolher um desenho e realizá-lo na superfície. No caso dos exemplos, as alunas utilizaram o sulfite, em que desenhavam bem de leve para que o grafite não ficasse marcado no papel. Após terminar o desenho, passa-se a cola branca por cima de todas as linhas e detalhes que se queira evidenciar, deixando secar bem. Depois de seca a cola, deve-se colorir com tinta bem líquida por toda a extensão da folha a fim de evidenciar, em relevo, as linhas contornadas com a cola que, após a secagem, ficarão transparentes.

Os desenhos escolhidos pelas alunas, nos anos letivos de 1983, 1988 e 1989, não apresentam, a nosso ver, inovações e originalidade, a técnica é mesma e, também o são as cores empregadas. O diferencial consiste na variação do modelo dos desenhos, alternando entre paisagens, objetos e personagem de desenho infantil e na tonalidade da cor, onde foram utilizados três matizes da cor verde.

b) Técnicas de colagem: da lantejoulas, técnica da colagem do couro cru, da *laise*, técnica de colagem da pena branca e da pena colorida, da renda, técnica de colagem em algodão, com miçangas, da linha ou barbante, do papel crepom, técnica de colagem do Bombril, com tecido de algodão, da casca de ovo, com o fio de lã e com a lã picada, do botão, do papel crepom enrolado, do papel rasgado, do papel laminado, sobre figura, com papel alumínio, do brocal, do pó de serra, da purpurina, do sagu, do palito de dente, técnica da colagem absurda, da madeira do lápis, da bolinha de isopor, de pó de chá, papel dobradura e do papel laminado picado e técnica da colagem de fundo.

O exemplo seguinte (Figura 7) remete à técnica de colagem com barbante; muitas alunas anotavam, nos trabalhos, as datas comemorativas em que poderiam utilizá-los. Usavam a técnica da colagem do ovo, para representação do Dia da Ave ou a técnica da colagem com pena, para o trabalho do Dia do Índio e, desta maneira, utilizavam um vasto repertório de técnicas e materiais variados para a produção das atividades:



Figura 7

técnica de colagem com barbante

Fonte: Arquivo pessoal, ex-aluna, 1º Magistério, 1983, Colégio Estadual São Vicente de Paula.

c) Bordados e botões: técnica de pregar diferentes tipos de botões (botões com dois furos, quatro furos e estilo pérola), ponto correntinha, ponto cheio, ponto atrás, ponto cruz e ponto alinhavo. A Figura 8 a seguir é um exemplo do ponto correntinha, arquivado na pasta de 1989 e a Figura 9 exemplos de botões arquivados na pasta de 1988.



Figura 8

Ponto correntinha

Fonte: Arquivo pessoal, ex-aluna, 1º Magistério, 1989, Colégio Estadual São Vicente de Paula.



Figura 9

Pregar botões de quatro furos, dois furos e estilo pérola.

Fonte: arquivo pessoal, ex-aluna, 1º Magistério, 1988, Colégio Estadual São Vicente de Paula.

d) **Tricô:** ponto tricô, ponto barra e ponto arroz, conforme mostra a Figura 10.

e) **Crochê:** caseado, ponto alto, ponto baixo, amostras de bicos, de toalhinhas e caminhos, a Figura 11 reproduz o resultado desta técnica:



Figura 10

Ponto do tricô

Fonte: Arquivo pessoal, ex-aluna, 1º Magistério, 1989, Colégio Estadual São Vicente de Paula.



Figura 11

Amostra de toalhinha de crochê

Fonte: Arquivo pessoal, ex-aluna, 1º Magistério, 1989, Colégio Estadual São Vicente de Paula.

f) **Cartões:** cartões para Dia das Mães, de aniversário com temas variados para meninas e para meninos, para o Dia dos Professores, para o Dia dos Pais e cartões para o Natal. As Figuras 12 e 13 mostram os tipos de cartões:



Figura 12

Cartão para o Dia das Mães

Fonte: Arquivo pessoal, ex-aluna, 1º Magistério, 1989, Colégio Estadual São Vicente de Paula



Figura 13

Cartão para o Natal

Fonte: Arquivo pessoal, ex-aluna, 1º Magistério, 1989, Colégio Estadual São Vicente de Paula

g) Dobraduras: dobraduras de gatos, corações, galinha, cachorro, coelho, foguete, bandeirinha, casinha, tulipa e pássaro, conforme demonstram as Figuras 14 e 15:



Figura 14

Dobradura de galinha

Fonte: Arquivo pessoal, ex-aluna, 1º Magistério, 1983, Colégio Estadual São Vicente de Paula



Figura 15

Dobradura de tulipa

Fonte: arquivo pessoal, ex-aluna, 4º Magistério, 1994, Colégio Estadual São Vicente de Paula

Nos chama à atenção, as atividades de dobraduras eram conduzidas para fazer parte de uma composição como os exemplos da dobradura da galinha, que completa o cenário rural, e a dobradura de tulipa, juntamente com o desenho do beija-flor. Tais temas eram orientados pela professora no início de cada aula ou do bimestre e o trabalho executado pelas alunas, assim como destacado nos relatos a seguir:

“A professora passava o que nós íamos fazer durante aquele bimestre, e cada um ia montado a sua pasta com plástico, ia montando no sulfite...” (EX-ALUNA PINTURA, 1980 a 1982).

“Tinha uma pasta que a gente montava todas as atividades, que era aquela pasta de capa preta com plástico, montava tudo ali. Ela dava, via tudo bimestre. Era tudo arquivado em pasta” (ALUNA TRICÔ, 1983 a 1985).

“Primeiro, ela colocava a proposta do que ela iria ensinar, o objetivo daquilo e aí ela detalhava passo a passo e aí, na própria aula, a gente

produzia, às vezes não dava tempo de terminar a atividade na mesma aula, né, daí a gente terminava em casa e trazia pronta já dentro da pasta pra ser avaliada. Aí no final do bimestre era avaliado os trabalhos que foram feitos durante aquele bimestre” (ALUNA CROCHÊ, 1989 a 1991).

Nas aulas de Educação Artística, do Magistério, durante os anos de 1981 a 1990, a aprendizagem, portanto, compreendia os desenhos para pintar e colar, o crochê, o tricô, o bordado, o pregar botões, os cartões de aniversários, presentes nas pastas, até as confecções dos cartazes e figuras, correspondendo ao auge de uma noção de ensino de Arte atrelado aos conteúdos reprodutivistas, mais que cumpria uma finalidade. A professora Amarelo aponta um dos objetivos dessas atividades:

“Tem que trabalhar alguma coisa pra depois criar. Então se elas levavam o desenho o desenho mimeografado pra, pras crianças, eu me lembro, sabe. Lá tinha uma data comemorativa se elas iam trabalhar, essa data elas levavam sim pras crianças, mais elas trabalhavam todo o conteúdo, explicava tudo aquilo. Eu me lembro, que sempre tinha poema elas liam, naquela época a menina que fazia magistério, ela lia muito pras crianças que ela fosse estagiar, sabe. Lembro que tinha sempre que lê historinha, sempre tinha que fazer essa parte oral, essa oralidade, né? E elas levavam desenhinhos prontos sim, aí eles pintavam porque depois elas traziam pra gente vê, sabe, o desenhinho que os alunos pintavam. E tudo era válido, só de você contornar o desenho você tá trabalhando coordenação. Porque hoje a criança vai no Pré, mais antes a criança não ia, nem todas iam no Pré, era outra realidade” (PROFESSORA AMARELO, desde 1986).

Na atualidade, amparadas em uma visão contemporânea de ensino e de aprendizagem, nos distanciamos sobremaneira das posturas apresentadas. Todavia, entendemos que, tanto alunos como professores procuravam desempenhar suas funções da melhor maneira possível. Acreditavam em uma proposta de ensino e se dedicavam a ela. A aluna Crochê descreve, com segurança, sua formação:

“O que nós aprendemos no Magistério era você levar o conteúdo, era levar a criança a desenvolver aquelas atividade que você previamente planejou, né. [...] Muitas coisas que nós vivenciamos nas aulas e no decorrer do curso, foi o que nós levamos para o nosso início de experiência profissional, início da nossa carreira, né. E, assim, a gente via a diferença do professor que fazia magistério e recebido toda essa aula de Arte e de outras disciplinas como Didática, do professor que não ti-

nha feito o magistério. [...] Na nossa época, também era assim, a gente também passava desenhos prontos, vamos dizer assim, só que lógico tinha um objetivo, tava tudo ali planejado. Então, essa organização de planejamento, de datas comemorativas, de por que desenvolver tal atividade, o que eu quero com isso, lógico que foi através das aulas do magistério e das aulas de Artes” (ALUNA CROCHÊ, 1989-1991).

Ao construir a pasta, as alunas reproduziam, ano a ano, os desenhos umas das outras, ou faziam cópias dos “Álbuns de Motivos Artísticos Educacionais oferecidos pelas editoras e seus revendedores que visitavam as escolas da cidade, para vender esse material. Tais manuais, afirmavam os vendedores, proporcionavam um material didático “[...] indispensável na preparação de um plano de aula eficiente, na execução de deveres didáticos e artísticos na escola e na confecção de painéis, capas de provas, comemorações, enfeites em sala de aulas, etc.” (SALAS, 1973, p. 01). A circulação dessas coleções contribuiu e muito para o apoio tanto dos professores como das alunas do Magistério na organização e produção das atividades de Educação Artística:



Figura 16

Coleção dos álbuns de “Motivos Artísticos e Educacionais, 1973.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A pasta, com toda sua construção, a partir do ano de 1991, deixou de ser a protagonista das aulas, e grande parte das técnicas eram produzidas pelos alunos como trabalho domiciliar, na disciplina de Fundamentos da Educação Pré-Escolar, conforme relato da aluna entrevistada:

“Cada aluna tinha uma pasta. Em cada bimestre a professora determinava quais seriam as técnicas que seriam confeccionadas e posteriormente avaliadas. Não me lembro de fazer em sala de aula, em sala de aula ela explicava como deveria ser feita cada técnica e fazíamos em casa. Como tinha uma irmã que já havia feito o magistério eu já tinha ideias da importância daquelas pastas e procurava fazer coisas diferentes das feitas pela minha irmã. A professora N. era muito exigente e no dia da avaliação todas as alunas ficavam muito nervosas e apreensivas. Quando ela chamava para irmos até sua mesa com a

pasta A Z, ficamos olhando sua expressão de aprovação ou não. Sempre valorizei muito a confecção dos trabalhos, sempre foi muito importante pra mim” (ALUNA DESENHO, 1991-1994).

Por meio do depoimento da ex-aluna, percebe-se que a pasta era um trabalho muito valorizado no Curso e essa estima era transferida por gerações entre as alunas, que tomavam como referência a pasta uma das outras. A descrição de como era realizada a confecção das pastas pela aluna Pintura, pouco difere dos anos em que as mesmas eram produzidas na disciplina de Educação Artística. Desta maneira, comprovamos a importância das referidas pastas para o Curso Magistério.

A produção das pastas na aula de Educação Artística, foi uma alteração proveniente da nova organização curricular, do ano de 1991. A disciplina de Educação Artística é oferecida, neste momento (1991), apenas em uma turma, na primeira série, com uma única aula; e no ano de 1994 o curso passa novamente por mais uma alteração da estrutura curricular alicerçada na “[...] Deliberação n.º 002/90 e Parecer n.º 001/90, constituindo-se desta forma as novas Diretrizes Curriculares da Habilitação Magistério para o Estado do Paraná” (ALMEIDA, 2004, p. 56).

Com a nova matriz curricular, as aulas na disciplina de Educação Artística foram reduzidas, as disciplinas de Metodologia foram acrescentadas, e as práticas da construção dessas pastas permaneceram, sendo trabalhadas nas disciplinas específicas do curso. Ao mesmo tempo em que a disciplina, ao longo de sua história veio se constituindo como componente curricular obrigatório, o número de aula foi diminuindo.

Quanto às produções das pastas, nas disciplinas de Metodologia, as técnicas e a organização dos trabalhos seguiam o mesmo padrão da década de 1980, com a apresentação das técnicas de pintura, técnicas de colagem, cartões, bordados e dobraduras. Após o término do projeto das pastas nas aulas de Educação Artísticas, algumas técnicas eram trabalhadas, esporadicamente, em datas comemorativas ou interrompia uma sequência de registros do trabalho com a História da Arte.

Dessa maneira, as técnicas artísticas e formato prosseguiram da mesma maneira dando continuidade à cultura de ensino criada pelo Magistério do Colégio Estadual São Vicente de Paula, em Nova Esperança, tal como era feita em anos e matrizes curriculares anteriores, como demonstra a imagem, de uma Pasta elaborada em 1993 (Figura 17):



Figura 17

Pasta de ex-alunas do curso magistério do ano de 1993, do Colégio Estadual São Vicente de Paula

Fonte: Arquivo pessoal da ex-aluna

As aulas semanais de Educação Artística, conforme os conteúdos apresentados nos Livros de Registro, passaram da produção das pastas, aos estudos da Linha do Tempo da História da Arte. O conteúdo abordado nas aulas compreendia os períodos consagrados pela historiografia tradicional, a saber: Pré-história, Arte Mesopotâmica, Arte Egípcia, Arte Grega e Romana, Arte na Idade Média (com estudos dos estilos Gótico, Bizantinos e Romanicos), Arte Renascentista, Arte Barroca, Impressionismo, Expressionismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo, Futurismo até a Arte Moderna.

A professora Amarelo, em seu depoimento, contempla essa mudança que, a nosso ver, marca uma transição de metodologia, deixando, naquele momento, nas aulas de Educação Artística, os professores envolvidos desorientados e confusos, por não terem ou receberem um encaminhamento metodológico:

“Teve uma mudança também porque era só pasta, só pasta e depois deu uma mudadinha, começou, assim se preocupar mais com História da Arte, né, aí eu peguei essa parte também. [...] eu acho que depois veio História da Arte no magistério, mais eu não me lembro de ter trabalhado isso. Deixa eu ver se tem alguma coisa aqui pra eu ver” (olhando os livros de registro) (PROFESSORA AMARELO, em exercício desde 1986).

A dúvida ou o esquecimento da Professora Amarelo em relação ao conteúdo de História da Arte, fazendo com que ela procure evidências em suas anotações no Livro de Registro de Classe, da época em que lecionou, nos remete a um outro dado que surgiu na investigação. Quando entramos em contato com as ex-alunas do curso Magistério nos anos de 1991 a 1997, para a entrevista, as mesmas não se lembravam das aulas de Educação Artística, da professora que lecionou a disciplina e de nenhum conteúdo ou atividade que realizaram na referida disciplina.

Com a mudança do conteúdo programático (da elaboração das pastas para a história dos movimentos artísticos), as aulas de Educação Artística receberam um novo direcionamento; os cadernos de Arte substituíram as pastas e os aspectos mais históricos e teóricos tomaram o lugar das técnicas artísticas. A Professora Roxo descreve a dinâmica das suas aulas:

“Na época, não era um pasta, era um caderno de Arte mesmo. Nesse Caderno de Arte, elas escreviam tanto a teoria como os desenhos relacionados ao movimento histórico que tava sendo é, colocado. E como era um ano só que tinha Arte, tinha que passar por toda a história da arte com elas naquele ano, com uma aula por semana. Então, tinha que ser muito corrido, você tinha que explicar qual era o objetivo da, na Pré-história. Não dava tempo de trabalhar a música, teatro e nem

pensar em dança. Imagine uma aula por semana, passava voando e por passar por todo o conteúdo da história da Arte, era bem difícil” (PROFESSORA ROXA, em exercício desde 1996).

Com o novo formato metodológico, vieram os obstáculos a serem enfrentando pelos professores como, por exemplo, a carência de material didático para apoio em sala de aula, entre eles, livros de História da Arte e as imagens de obras de Arte e a cobrança em se adequar ao novo sistema.

Constatamos que ao serem trabalhados os conteúdos de História da Arte, semanalmente, seguindo o formato relatado pela professora, as aulas se “esvaziaram” de significado e de aprendizagem para as alunas, diferentemente do que acontecia com as aulas que trabalhavam as técnicas e construção das pastas que girava em torno da vivência e hábitos das salas de aulas do município.

A cultura escolar criada durante os anos no interior do curso projetava nas mesmas, a expectativa de atividades práticas que as preparariam para a ação docente. No entanto, deparar-se com um conteúdo teórico que deveria proporcionar o desenvolvimento sensível, a ampliação do repertório artístico, estético, o contato com os movimentos artístico e seus expoentes também causou estranheza entre as alunas. Acostumadas à realização de tarefas técnicas e a muito trabalho artístico, as alunas criavam, algo que pode ser entendido como “repulsa” à nova dinâmica proposta para as aulas de Educação Artística. Esse “desprestígio” é abordado pela Professora Roxo:

“Olha os alunos, eles não tinham, não davam muito valor. Porque eles achavam que justamente a Arte era pra isso, que era pra embelezar, né. Tinham a Arte só como estética, não como é [...], é a vivência de uma sociedade, eles não tinham a Arte como história, a história humana, a história sensível de uma sociedade, o sentimento mesmo da sociedade. [...] Então, elas não davam valor e a partir do momento em que você explicava o porquê daquilo ali, porque o homem faziam aquilo, de onde tudo começou, porque ele começou dessa forma. Então, você explicando cada movimento artístico, trazendo pra um significado humano, ou seja, existiu porque foi o ser humano que fez, porque tá marcando uma transição dessa sociedade nessa época. Aí, então, elas começavam a ter, assim, uma vontade de conhecer mais, se não elas não queriam. Queriam só pintar, recortar colar, a vamos fazer um desenhinho bonitinho, professora, por que você não passa um. Eles queriam ainda folhinha pronta pra eles pintar, ah! Professora, você não passou nada prontinho pra gente recortar e passar pros nossos aluninhos. [...] elas começavam a se interessar e aí elas começaram a ver a Arte com outros olhos” (PROFESSORA ROXO, desde 1996).
(Grifo nosso)

Entendemos que o procedimento em relacionar o conteúdo programático com o contexto social e cultural criou uma sintonia diferente em sala de aula. Criou uma forma de “ver a Arte com outros olhos”, que neste caso, foi o de se apropriar do conhecimento, de um conteúdo ou de uma história que começou a ser significativa para as alunas. A nosso ver, entendemos que, a partir do momento em que o aluno tem a possibilidade e a compreensão do significado do processo histórico, estético e cultural, destinado ao campo da Arte, ele passará a entender o processo histórico e com suas nuances e a vivenciar novas experiências em arte. O desconhecido, inicialmente, causa estranhamento, não só para as professoras, também para os alunos; cada um agindo de determinada maneira, procura expressar seu sentimento de descontentamento com o que está envolvido. Desta maneira, o “ver a arte com outros olhos” corresponde à adequação de novos conteúdos, novas posturas, novos hábitos e um longo caminho a ser percorrido por parte da comunidade escolar e fora dela, criando, assim, uma nova cultura para a disciplina.

As fontes indicam-nos que tanto os conteúdos ensinados em Educação Artística, como o trabalho do professor se tornaram pormenorizado. De um lado, o professor, desamparado, tentando se adequar a um novo sistema de ensino, sem material, sem formação continuada e com apenas uma aula semanal. E, de outro, o aluno recebendo fragmentos de um conteúdo superficial. Portanto, recorreremos às palavras da professora Roxo, “era o que dava pra fazer”, sendo assim, essas aulas não foram guardadas como lembranças afetivas e significativas pelas respectivas alunas:

“Eu lembro do Magistério e do Colégio com muito carinho e com muita saudade. A minha formação no magistério foi a base e o início da minha formação enquanto psicóloga, professora e pessoa. Aprendi muito durante as aulas de didática, sociologia, filosofia, com as feiras de ciências, com saraus que organizamos e com as apresentações durante o ano letivo, mas não me lembro infelizmente das aulas de Educação Artística. Talvez por terem sido poucas e não tão intensas e significativas para minha formação como as demais disciplinas” (ALUNA DESENHO, 1991-1994).

Identificamos, no relato da aluna Desenho, que os conteúdos apresentados nos Livros de Registro de Classe, durante sua formação na década de 1990, como mencionamos anteriormente, não estabeleceram uma relação afetiva com o processo de aprendizagem. Compreendemos, assim, que embora a disciplina nas décadas anteriores (1970 e 1980) não trabalhasse os conteúdos diretamente direcionados ao conhecimento teórico das linguagens artísticas e a História da Arte, as alunas recordam-se das aulas, da professora e das atividades que realizaram; além de mencionarem as contribuições que a disciplina de Educação Artística proporcionou para o futuro trabalho para ser desenvolvido em sala de aula. Diferentemente da experiência e vivência das alunas da década de

1990, cujas alunas além de não ter nenhuma recordação das aulas de Educação Artística relatam a falta de significação à formação pessoal e profissional.

Nessas circunstâncias, as alunas do curso Magistério da década de 1990, considerando seus depoimentos, não tiveram a possibilidade de uma aprendizagem significativa (no sentido de prática) que desenvolvesse a expressão artística e criadora, a criatividade, o olhar estético, sensível e reflexivo, entre outras potencialidades fundamentais que a disciplina proporciona à formação do professor da Educação Infantil e Séries Iniciais. Para tanto, a carga horária da disciplina deveria ser maior e dispor de uma proposta sistematizada para mudar ou alterar este estado de “insignificância”, analisando:

[...] De um lado o seu papel na formação da percepção e da sensibilidade do aluno através do trabalho criador, da apropriação do conhecimento artístico e do contato com a produção cultural existente. E, de outro lado, colher a significação da arte no processo de humanização do homem, visto que este, como ser criador, se transforma e transforma a natureza através do trabalho, produzindo assim, novas maneiras de ver e sentir. (PARANÁ, 2003, p. 126).

O desenvolvimento da sensibilidade, do ver, do sentir, do refletir e do conhecimento artístico, dialogando com o plano da subjetividade, tem um papel fundamental na formação das alunas no Curso Magistério. Esta afirmação pode ser observada no construto teórico de especialistas em arte. Stabile (1989) pontua que a formação do professor da Educação Infantil deve incluir o conhecimento da evolução gráfica da criança, para planejar adequadamente as atividades de autoexpressão, além de criar situações que estimulem a capacidade criadora, utilizando dos recursos artísticos valiosos para o desenvolvimento dos alunos. Yolanda (1967, p. 21) ressalta que cabe ao professor da Educação Infantil e séries iniciais, “[...] ser ele próprio um criador no desempenho de sua tarefa, permitindo aos alunos, igualmente, liberar sua potencialidade criadora”. Martins & Guerra (1998), por sua vez, destacam que o educador precisa manter a diligência no estudo e pesquisa, para instigar seus alunos com ideias germinadoras, dispor de imagens visuais, sonoras, cênicas, desafiando o educando a ousar e buscando novas perspectivas ao ver, ouvir e agir de maneira pessoal e coletiva.

Contudo, observamos que, o último ano em que a disciplina de Educação Artística foi ministrada no curso Magistério, do Colégio pesquisado, foi em 1997; e o encerramento do curso, no ano de 1999, os conteúdos ensinados seguiam os mesmos caminhos, configurados do estudo cronológico da arte Pré-histórica a arte Moderna,

Objetivando delinear novas finalidades significativas aos alunos, os professores procuravam, em suas aulas, explicar os movimentos artísticos, relacionado-os a um significado histórico e expressivo; totalmente diferente do trabalho da disciplina dos anos anteriores. Desta maneira, os mesmos perceberam que levariam um tempo para que os

documentos escolares e documentos escolares com prazo para transferência.

A Deliberação, além de deixar para a direção do estabelecimento de ensino a responsabilidade de selecionar qual documento será ou não de relevância para ser descartado, prevê que tais documentos devem ser registrados em atas, com nome dos alunos, ano letivo, série ou período em que estudaram, o grau de ensino, bem como todos os dados referentes à identificação do documento eliminado pela incineração. Estas anotações resultam, também, em acúmulo de papéis ou ocupação de funcionários, que, na escola de rede pública, encontram-se escassas para execução de mais este trabalho.

Contudo, a legislação deixa clara a preocupação dos administradores escolares com a falta de espaço físico para o arquivamento de documentos, com o grande crescimento do alunado ano a ano. O Estado, como mantenedor, repassa, mais uma vez, a responsabilidade da organização de todo o arquivo produzido no estabelecimento de ensino, assim como da acomodação dos alunos nas salas de aula, para o corpo administrativo da escola. Lembremos que essa Deliberação continua em vigor até a data desta pesquisa, 2013, no Estado do Paraná.

A recriação e a ressignificação desses documentos são mais complexas do que imaginamos, visto que dependem não só do pesquisador, mas também dos arquivos, acervos, imagens, diários, registros, objetos e de outros que estiverem à disposição do pesquisador, para tomá-los como fontes.

Finalizamos nossas considerações, destacando que as “Pastas A-Z”, objeto de estudo, deste artigo, constituiu em uma metodologia e um material didático criada pelos professores, pela escola, pelo curso e para o curso. Essas pastas estabeleceram uma relação afetiva e significativa para a aprendizagem dos alunos, do recorte pesquisado. Visto que, durante a realização das técnicas e o emprego das mesmas nas escolas, os alunos e professores procuravam objetivos e finalidades didáticas para transformar o ensino em aprendizagem. Além disso, segundo relato das alunas, as lembranças que, ainda hoje, o material proporciona quando é manuseado ou retirado do fundo do armário, causa prazer a quem confeccionou a pasta.

Referências bibliográficas

ARQUIVO, Pessoal da Ex-aluna. Pasta A-Z. Nova Esperança, 1983.

ARQUIVO, Pessoal da Ex-aluna. Pasta A-Z. Nova Esperança, 1988.

ARQUIVO, Pessoal da Ex-aluna. Pasta A-Z. Nova Esperança, 1989.

ARQUIVO, Pessoal da Ex-aluna. Pasta A-Z. Nova Esperança, 1993.

ATIVIDADE, **Enciclopédia de Trabalhos Manuais**. São Paulo, Ed. Lisa, s.d.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino**

de arte no Brasil : história e política. Dissertação (Mestrado em Educação) – Maringá, PR : [s.n.], 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil. Das origens ao modernismo.** São Paulo: Perspectiva/Secretaria d Cultura, ciências e Tecnologia do Estado de Dão Paulo, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil Realidade hoje e expectativas futuras*** Estud. av. vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em dez de 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística.** 14ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

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

BARBOSA, A. M.(org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010a.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: ano oitenta e novos tempos.** 8ª Ed. - São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: memória e história.** (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Disciplinas escolares: história e pesquisa.** In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate.** Bragança Paulista: EDUSE, 2003. p. 9-38.

CHARTIER, Roger. **Do códice ao monitor: a trajetória do escrito.** Estud. av., Ago 1994, vol.8, nº.21, p. 185-199. ISSN 0103-4014 – www.sielo.br

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** PA: Teoria & Educação, n. 02, 1990

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como objeto histórico**. Gizele de Souza (Trad.). Rev. Bras. de História da Educação. Editora Autores Associados. Campinas, SP, 2001

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

LOPES, Eliane Marta T., GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DPA Editora, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

NEVES, Fátima Maria. **A história da educação no Brasil – a trajetória de um campo de ensino e pesquisa**. In: ROSSI, E.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. (Orgs.) **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2009b. p. 13-29.

NEVES, F. M. **A utilização do cinema enquanto recurso pedagógico: algumas considerações**. Revista Unimar, Maringá, v. 19, n. 1, p. 214-225, mar. 1997.

PARANÁ. **Relatório do Parecer nº 004/86, em anexo à Deliberação n.º 031/86 – 1986**. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranavai/arquivos/File/Del_3186_Incineracao_Doc.pdf. Acesso em: 20 de ago. de 2012.

PARANÁ, Estado do. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Educação Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba, 2003. (versão eletrônica).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ, COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA. **Livro Ata de Termo de exercício, da Escola Normal Colegial Estadual São Vicente de Paula**. 1971 – 1978 .

PARANÁ, COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA. **Livro de Frequência e Controle de Notas: Disciplina de Educação Artística, Curso Normal Colegial**. Nova Esperança. 1971 a 1978

PARANÁ, COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA. **Livro Registro: Disciplina de Educação Artística, Curso Magistério**. Nova Esperança. 1979 a 1997.

PARANÁ, COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA. Dados referentes ao Colégio. In: . **Ata do projeto de implantação da Reforma de Ensino Regular do II Grau**. 1976.

PARANÁ. Vídeo - Sistemas de Videocassete em audiovisual, **Proposta Pedagógica do Vídeo Escola**, Texto apostilado da SEED:1-7,jun, 1988.

SALAS, Clúdia Jaquebede. **Motivos Artísticos e Educacionais**. Uberlândia: comercial Claranto LTDA, 1973.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2004.

SILVA, Maria Betânia e. **Escolarizações da Arte: dos anos 60 aos 80 do século xx** (Recife – Pernambuco). Tese, (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2010.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2005. p.296-323.

STORI, Regina. **As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/Pr (2003-2010)**. 2011. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.

Diálogos com as artes visuais na casa de cultura popular de Caicó-RN

Jailson Valentim dos Santos

Custódio Jacinto de Medeiros

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este artigo versa sobre a Casa de Cultura Popular de Caicó-RN. Nele, abordaremos práticas artísticas e culturais que são realizadas em suas dependências, com foco nas artes visuais. Evidenciamos o trabalho de dois artistas locais, a saber: Ronaldo Batista Sales (Magão) e Lydia Brasileira de Brito, pela destacada colaboração, pesquisas empíricas e provocações realizadas junto à sociedade caicoense, no que tange aos fazeres e apreciações artísticas. A partir de uma abordagem que envolve questões sobre arte e espaço cultural, refletiremos sobre a produção realizada no campo das artes visuais, procurando dialogar com artistas e estudiosos como Alfredo Bosi (1986), Allan Kaprow (2006), Jorge Larrosa Bondía (2002), Teixeira Coelho (1986) e Ernst Fischer (2002), pensando na implicação arte/vida. Entendemos que é fundamental a existência desse equipamento cultural para acolher as demandas que chegam da comunidade, contribuindo desde modo com a difusão e democratização da arte e da cultura no contexto local.

Palavras-chave: Arte e cultura. Espaço cultural. Seridó potiguar.

Abstract

This article is about the “Casa de Cultura Popular”, from Caicó – RN. We discuss about the artistic and cultural practices that are done in that place, focusing the visual arts. We evidence the work by local artists: Ronaldo Batista Sales (Magão) e Lydia Brasileira de Brito, for their special contribution, empirical research and provocations in Caicó society, related to artistic actions and appreciations. With an approach that involves questions about cultural space and art, we reflect on the productions in visual arts, establishing dialogue with artists and researchers such as Alfredo Bosi (1986), Allan Kaprow (2006), Jorge Larrosa Bondía (2002), Teixeira Coelho (1986) e Ernst Fischer (2002), thinking in art/life implication. We understand that is essential to the existence of this cultural equipment to host these necessities from the community, contributing to

the diffusion and democratization of culture and art in local context.

Keywords: Art and culture. Cultural space. RN Seridó.

A Casa de Cultura é uma forma privilegiada de ação cultural
Teixeira Coelho



Primeiras palavras

A Casa de Cultura Popular de Caicó-RN é um equipamento cultural do município que objetiva favorecer o contato com a expressão artística e cultural à população local, como também propiciar que artistas e agentes culturais desenvolvam suas atividades nesse campo do saber. A Casa é vinculada a Secretaria Extraordinária de Cultura/Governo do Estado do Rio Grande do Norte e a Fundação José Augusto, além de manter parceria com a Associação União do Sobrado e com o Ponto de Cultura Sobrado Arte no Sobrado. Ela ainda promove debates, cursos de formação e atividades ligadas à expressão artístico/cultural.

Deste modo, o artigo tem como objetivo refletir sobre as artes visuais que são produzidas e expostas nas suas dependências, evidenciando a produção de dois artistas: Lydia Brasileira de Brito (Caicó-RN, 1936 -) e Ronaldo Batista Sales – Magão (Caicó-RN, 1958 -), pelas destacadas colaborações, pesquisas e provocações realizadas no campo da Arte na região do Seridó-RN. Lydia e Magão são artistas que refletem o nosso tempo, em um território marcado pela aridez do solo e pela escassez de chuvas.

A arte e a cultura sempre foi assunto presente nas pautas de artistas, filósofos e pensadores outros. Na contemporaneidade, buscamos nos estudos de Alfredo Bosi (1986) suas reflexões sobre a arte. O estudioso paulista entende a arte dentro de uma trilogia que envolve o fazer, o conhecer e o exprimir. A noção de arte, em estreita relação com a vida, encontramos no artista norteamericano Allan Kaprow (2006). As ideias do Kaprow nos instigam a pensar que a vida se revela ao artista com potência e aberta à experiência. Já a noção de experiência é entendida pela perspectiva de Jorge Larrosa Bondía (2002), pois este estudioso espanhol evidencia que devemos ser sujeitos da experiência. Ernst Fischer (2002) com suas reflexões acerca da arte nos faz enxergar a necessidade da arte no contexto seridoense, enquanto que a contribuição de Teixeira Coelho (1986) foi no sentido de pensar as atividades que são realizadas na Casa de Cultura Popular de Caicó, uma vez que esta promove a Arte e atua no sentido de difundir e

expandir suas ações culturais, valorizando o exercício da cidadania e a inclusão social. Essa instituição cultural funciona no Sobrado do Padre Brito Guerra e fica situada a Rua Padre João Maria, nº 134, no centro de Caicó.

O Sobrado do Padre Guerra

O Sobrado do Padre Guerra (Imagem 1) é uma construção histórica que foi erigida no ano de 1810/11, pelo Padre e Senador Francisco Brito Guerra, para lhe servir inicialmente como residência. Pela sua imponência e técnicas de construção avançada para a época, o edifício contribuiu para impulsionar o desenvolvimento urbano da cidade. A edificação também priorizou o ensino clássico de francês e latinidades, quando funcionou como segunda escola pública do Rio Grande do Norte, ainda no século dezenove. No período, era lugar de formalidades e disciplina e contribuía com a formação de uma *elite* pensante, instigada pelo padre e senador imperial. Este que ocupou postos decisivos na política e nas letras do Estado potiguar. Em 1994 o casarão assobradado foi adquirido pelo governo do Rio Grande do Norte e desde o dia 24 de julho de 2003 o Sobrado Padre Guerra funciona como sede da Casa de Cultura Popular de Caicó.



Figura 1

Fachada do Sobrado Padre Guerra

Fonte: Acervo pessoal dos autores

A Casa de Cultura Popular de Caicó

A Casa de Cultura Popular de Caicó nasceu da reivindicação de artistas e de agentes culturais locais, feita ao poder público do Estado num momento em que existia políticas públicas favoráveis para isso, pois eles precisavam de um espaço para se reunir, produzir e promover a arte e a cultura no município. A Casa é um equipamento cultural

público que oferece à comunidade caicoense a oportunidade de encontro com as expressões artísticas, enquanto promove os valores da cultura local. Um acervo permanente de objetos e obras de artistas populares constituem exposições periódicas (Imagem 2), que são abertas para um público diversificado, de segunda a sexta-feira, sempre em horário comercial. Sua antiga estrutura necessita de manutenção e reforma em suas acomodações, bem como de adaptações pertinentes ao abrigo de exposições e demais atividades artístico/expressivas, como por exemplo, de uma iluminação que corresponda aos desenhos ideais para exposição de obras de arte e bens simbólicos. A Casa dispõe de várias salas que são distribuídas em dois pavimentos e guarda um pequeno acervo de brinquedos populares antigos (Imagem 3) e de objetos utilitários que contam a história do povo do sertão do Seridó-RN (Imagem 4). Uma das salas abriga a Galeria de Cordelistas (Imagem 5), servindo também como local de encontro e convivência dos apreciadores da literatura de cordel, bem como para ministrar cursos dessa arte literária. Três de suas salas são destinadas a oficinas diversas e outra, com capacidade para acomodar até trinta pessoas, funciona como espaço para palestras. Essa instituição cultural possui ainda uma pequena biblioteca. No seu quintal (Imagem 6) acontecem shows diversos e espetáculos de teatro, enquanto suas paredes funcionam como suportes para intervenções artísticas.



Imagem 2

Boi e objetos de uso cotidiano do sertanejo.

Fonte: Acervo pessoal dos autores



Imagem 3

Brinquedos populares em exposição.

Fonte: Acervo pessoal dos autores

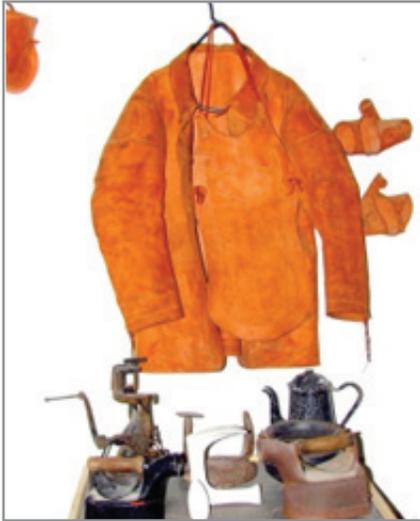


Imagem 4

Indumentária típica do vaqueiro.

Fonte: Acervo pessoal dos autores



Imagem 5

Galeria dos Cordelistas de Caicó.

Fonte: Acervo pessoal dos autores



Imagem 6

Quintal com intervenção de artistas.

Fonte: Acervo pessoal dos autores

As exposições de Lydia Brasileira proporcionam uma quebra na percepção do visitante, no que se refere ao convencional. Preocupada com a transformação de materiais e do ambiente, do ser e do ter, a artista partilha suas ideias e conhecimentos de arte e pedagogia, concebidos no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem ao qual foi submetida, nas matrizes curriculares perpetradas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde trilhou carreira docente. Época em que mostrou sua rentabilidade, diversa aos padrões educacionais da instituição. Seus métodos de ensino já causavam um certo impacto ao convencionalismo tradicional dos fins dos anos de 1980, quando nas suas práticas pedagógicas buscava nas artes o diferencial elemento para realização dos planos pedagógicos e alcance dos seus objetivos docentes.

Já aposentada da carreira docente, Lydia Brasileira atualmente colabora por meio de o seu fazer artístico com a Casa de Cultura Popular de Caicó. A artista realiza suas exposições de concepção individual, ou em conjunto com Magão. Este, com formação autodidata, trabalhou como marceneiro, envernizador e artesão, mas encontrou no papel machê a matéria plástica ideal para suas confecções. Desenvolve atividades de instrutor de artesanato junto ao Sesc – RN e na sua hiperatividade produtiva utiliza a Casa de Cultura como abrigo para realizar trabalhos de várias formatos, principalmente bonecos e alegorias carnavalescas (Imagem 7). Seu viés artístico está completamente enlaçado ao Ala Ursa do Poço de Sant'Ana, uma troça de carnaval, conhecida na cidade como bloco do lixo.



Imagem 7

Bonecos produzidos na Casa.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A grande preocupação do Magão sempre foi criar uma consciência ambiental na população jovem local e manter viva a tradição de folia de rua de Caicó. Para isso, buscou no reuso de materiais ordinários o elemento de criação dos bonecos e burrinhas, personagens alegóricos do bloco do lixo, que saem as ruas da cidade ao som de marchinhas e frevo. Há mais de vinte anos ele impulsiona o carnaval da cidade, atraindo turistas de várias regiões do Brasil que vem acompanhar o Bloco do Magão, como também é conhecido. Fora do período carnavalesco, a produção do artista pode ser exposta na Casa de Cultura ou em outros espaços expositivos da região. Todos os anos no mês de julho ele realiza uma ambientação do quintal da Casa e em dezembro monta presépios nas praças públicas do entorno. Seus trabalhos não seguem um padrão definido previamente, são construídos de modo experimental, conforme a disponibilidade de materiais para a manufatura. Na espontaneidade sua habilidade se sobrepõe e projeta uma diversidade de diálogos entre os materiais que chamam a atenção do público expectador pela originalidade, criticidade, deslocamentos de sentidos, a partir de rearranjos de objeto/materiais ou descontinuidades no seu fazer expressivo. Tudo isso para provocar a percepção do público.

O marcante nas exposições desses caicoenses é a utilização de recursos simples para elaboração de um contexto complexo e envolvente, que fascina o expectador que a percebe, sente e aprecia seus trabalhos, fazendo-o viajar na reflexão e análise de si mesmo e do meio em que vive. Sendo assim, nos remetemos ao entendimento do norte-americano Allan Kaprow, quando este afirmou que os artistas, ao se descobrirem artistas, percebem que a vida se revela para eles como algo potente e aberto à experiência. No entendimento de Kaprow, esses descobrirão o sentido do ordinário a partir das coisas ordinárias, sem querer transformá-las em extraordinárias (KAPROW, 2006, p. 45).

Magão com sua imaginação criadora modela personagens que habitam o imaginário das pessoas, mas que também estão vivos nas *estórias* e lendas do lugar (Imagem 8). Seus bonecos podem ser reconhecidos personagens ou personalidades da região, que são vestidos para a grande folia (Imagem 9). Até nos seus presépios, emblemáticas imagens podem ser representadas por indivíduos que são, por vezes, considerados à margem da sociedade, mas que ganham destaque na mão do artista. Novamente recorreremos aos escritos de Allan Kaprow, pois este entende que ressignificar o cotidiano e as coisas ordinárias da vida podem gerar encantamento ou horror, confusão ou admiração nas pessoas. Nessa perspectiva, Lydia Brasileira provoca na forma de apresentar suas imagens, quer pelo manifesto contra o consumo ou pela banalização do luxo, que ela mesma chama de lixo. Esses artistas seridoenses, com seus talentos, se propõem a desenvolver trabalhos no sentido de respeitar e preservar o meio ambiente, ao mesmo tempo em que tentam combater o consumo exaustivo. Eles buscam recriar o cotidiano com seus eventos corriqueiros como uma realidade estética, aproximando a criação sensível do espaço do mundo, do espaço “não-artístico”.



Imagem 8

Mamulengos produzidos na Casa contam as lendas do Seridó.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.



Imagem 9

Nessa instalação, o artista criou o seu autorretrato.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Nos festejos de Sant'Ana o que mais chama atenção na Casa de Cultura é o quintal festivo (ver imagem 4), lugar preparado para receber apresentações e que Magão sem nenhum recurso financeiro, advindo do poder público, cria um espaço cheio de signos visuais. É importante salientar que as paredes do antigo prédio já estão corroídas, mas poucos percebem as lesões provocadas pelo tempo e pela falta de restauro. Os materiais como: madeira, galhos, vidros, latas, papelão, tecido, arame e restos de tintas se associam as mãos do artista para compor um cenário desigual e latente, que perdura no quintal até a estação das chuvas. O trabalho do seridoense dialoga com o entendimento do norte-americano Kaprow, quando este salienta que os artistas, ao descobrirem o ordinário no cotidiano, buscam, por meio da arte, exprimir o seu significado real, pois a partir do nada, vão inventar o extraordinário e então é possível que inventem o nada (KAPROW, 2006, p. 45).

No ano de 2014 a coleção de bonecos e acervo de pintura do artista potiguar foi nomeada de *Pinicocota do Magão*, nome que satiriza a precariedade dos materiais da produção expressiva, ao mesmo tempo me que faz referência aos espaços culturais

reservados a exposições de quadros, porém de difícil acesso aos artistas do interior do Brasil. O artista desenhou uma ambientação forrada de papel e tinta em três salas para disposição de quadros, pertencentes ao acervo da Casa e outros feitos em oficinas anteriormente realizadas (Imagem 10). Ele ainda montou uma instalação com novos personagens criados para serem agregados ao repertório do imaginário infantil, como um lobisomem alado que atraía de forma espantosa o público pueril (Imagem 11). Suas peças são únicas e feitas manualmente com técnicas elaboradas, fruto da experiência, perícia e necessidade. Muitas vezes elas assumem grandes proporções, ampliando a expressividade e o apelo sensorial, que provoca encantamento e fascínio no público fruidor. A espontaneidade do seu fazer artístico cotidiano, referendada pela ausência dos elaborados conceitos didáticos das academias, é potencializada pela produção de crianças e jovens que são realizadas nas oficinas e atividades diárias da Casa de Cultura (Imagem 12). Essa instalação contou uma história retirada de seu conhecimento vivenciado nas crônicas cotidianas, de um lugar cuja literatura oral prevalece sobre qualquer eventual registro escrito.



Imagem 10

Magão sentado e outros colaboradores montando exposição.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.



Imagem 11

Lobisomem alado.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.



Imagem 12

Produção das oficinas de pintura.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Por outro lado, Lydia viaja nas representatividades da linguagem infantil (Imagens 13, 14 e 15), buscando a mais “pura” elaboração, em sua concepção de arte, manifestando assim o seu desejo ardente de manter o ser humano salvaguardado do massificante domínio do capital. Sua criação planejada surge de uma ideia provocada pelos acontecimentos de leituras e de seu senso crítico abastecido por anos de trabalho acadêmico e pelo desejo vanguardista de rompimento e transgressão. Mesmo que utilize recursos das visualidades da educação, como recorte e colagem, o cartaz, o desenho, a pintura, o texto, seu chamamento convoca o observador ao ambiente que está inserido, para que se estabeleça um modo ativo de pertencimento. No uso desses elementos a artista acredita que as festas natalinas, carnavalescas e juninas se aproximam, borrando suas fronteiras, inclusive envolvendo as comemorações dos Festejos de Sant’Ana.



Imagem 13

Processo de montagem de instalação feita a partir de desenhos de crianças.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.



Imagem 14

Processo de montagem de instalação feita a partir de desenhos de crianças.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.



Imagem 15

Processo de montagem de instalação feita a partir de desenhos de crianças.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Uma de suas instalações na Casa de Cultura chamava-se Sonho Apocalípticos de Adão (Imagem 16). Nesse trabalho a artista mostrou um velório de serpente (o próprio Adão) rodeado de inventários representados pela árvore do bem e do mal (os saberes), o planeta capital, alegria e futebol representando três filhos de Adão (Papai Noel, Caim e Abel) e as filhas de Eva (Barbe, Suzi e Branca de Neve) que organizavam uma festa de casamento para uma princesa (Imagem 17). A narrativa da obra visual levava em consideração aspectos regionais, da culinária local e dos espaços públicos de Caicó, atrelados ao capital. Parte desse trabalho minucioso foi feito em recorte e colagem. As produções visuais da artista estão sempre rodeadas de textos denunciando o desejo de pensar o habitante do SERTão do Seridó em harmonia com a natureza. A artista quando se apropria de desenhos infantis busca compor obras com elementos mais originais. Muitos desenhos usados por Lydia nas suas criações saem dos inúmeros grafismos infantis que ornaram as paredes de sua própria residência, pois ela libera essas para servir como suporte à expressividade das crianças que a visitam.



Imagem 16

O velório da serpente.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.



Imagem 17

O sapato da princesa, em segundo plano, de desenhos de crianças.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

O receptor dedicado, da obra de Lydia Brasileira, ao fruí-la capta informações contextualizadas dos seus trabalhos, que em diálogo com o repertório pessoal de cada um, é possível estabelecer relações de sentido. Contrariamente, um espírito livre ficará atraído por suas concepções lúdicas de crítica “brincalhona”. Em uma de suas proposições as mensagens eram enviadas por crianças que numa série de desenhos infantis questionavam a sociedade e a escola, em relação à natureza. Lydia nos revela que suas

experiências com as crianças a ajudaram a *liberar a expressão da verdade*.

Além de poder tocar e manipular muitas das obras que são expostas na Casa, as instalações dos artistas comumente evidenciam traços da cultura local, trazendo à tona o modo peculiar do fazer expressivo dos sertanejos. A arte seridoense carrega marcas que resistem à homogeneização das diferenças, negando a cultura ditatorial que impõe critérios artísticos fechados dentro do modelo eurocêntrico, pois isso acarreta em desrespeito as singularidades e a espontaneidade poética do artista, bem como da cultura do povo.

Diálogos outros

A Casa de Cultura de Caicó precisa de reforma e melhoramento de suas instalações físicas e materiais, para conseqüentemente implantar projetos que ofereçam bens e serviços qualificados, pois é preciso democratizar o acesso à arte e a cultura no Seridó potiguar. Procuramos dialogar com Teixeira Coelho, uma vez que tal ato segue no sentido de

[...] facilitar o acesso à produção da cultura e não à recepção de produtos culturais. Básica é a experiência de fazer, a de ver fazer é acessória. A cultura está no poético, quer dizer, no fazer, na construção; o ver releva apenas o estético, e não é por nada que se fala em coisas como 'esteticismo, 'atitude estética' diante de uma questão qualquer: são expressões que indicam estados de recepção, de passividade (COELHO, 1986, p. 68).

O estudioso paulista salienta que *básica é a experiência de fazer*. Sobre a noção de experiência, o pensador espanhol Jorge Larrosa Bondía nos ajuda a compreender que na contemporaneidade muitas coisas nos passam, mas poucas coisas nos acontecem de fato. É o próprio Bondía (2002, p. 21) quem assegura que, as coisas que passam na nossa vida cotidiana estão organizadas de tal forma que elas não nos provocam, ou seja, nada nos acontece. Reportando Walter Benjamin, Bondía salienta uma observação do estudioso, que tangencia a pobreza das experiências que se apresentam ao nosso cotidiano. Ele é enfático ao afirmar que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, isso porque, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Entendemos aqui por sujeitos da experiência aquele que lança linhas de fuga para ampliar o campo estético no cotidiano, aventurando-se por novas práticas e fazeres, enquanto experimenta possibilidades variadas de despertar o sentir e o contato profundo com a arte, provocando estados de alma. Vivenciar experiências significativas com a arte

sições realizadas nos espaços existentes, fomentadoras do diálogo entre artista – obra – espectador. Diante de uma realidade de lugar que não conta com recursos privados, apenas com ínfimo investimento público, o fazer artístico em Caicó resiste e seus protagonistas rearranjam-se e resistem para conseguir manter um pequeno espaço de produção que permite a interlocução entre artistas, linguagens e público.

Na imensidão do sertão, distante dos grandes centros, podemos dizer que o trabalho de Lydia e Magão mantém uma comunicação provocativa, intercessora de um futuro que vislumbra as artes visuais do município. Os artistas expõem suas produções para a população, legitimando a Casa de Cultura Popular de Caicó como um espaço de criação, fruição artística e disponibilização da cultura. Enfatizamos que é fundamental aumentar os recursos, material e humano, nesse centro cultural para que ele possa acolher novos projetos e criar demandas outras, se firmando como um equipamento cultural forte, enquanto assume uma lógica de gestão que vai na contramão da lógica vigente no país, onde a arte e a cultura ainda são tratadas, na prática, ao descaso, pelo poder público.

Referências bibliográficas

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista Brasileira de Educação* - Nº 19. Campinas: ANPEd, 2002.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

_____. **Usos da cultura: políticas de ação cultural**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 1991.

FERNANDES, Natália Morato. **A cultura como direito: reflexões acerca da cidadania cultural**. In: Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/13256/13824> acesso em 20/08/2014.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

KAPROW, Allan. **O Legado de Jackson Pollock 1952**. In: Escritos de Artistas: anos 60/70. Seleção e comentários de Glória Ferreira e Cecília Cotrim. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

O belo, o sublime e a formação do juízo estético em Kant

Marconi Pequeno

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este artigo trata da relação entre o belo, o sublime e a formação do juízo estético no pensamento de Immanuel Kant. Para tanto, demonstramos como a sensibilidade e a imaginação concorrem para a formação do julgamento estético do sujeito e, sobretudo, indicamos como os juízos de gosto se baseiam em um sentimento de prazer desinteressado, aspiram à universalidade, gozam de autonomia e, finalmente, se revelam como produtos de nossa capacidade sensorial. A faculdade do juízo estético revela, por fim, a disposição do indivíduo de apreender espontaneamente a beleza das obras de arte e a dimensão do sublime presente no mundo natural. Eis, pois, alguns dos elementos fundamentais que orientam nosso percurso teórico.

Abstract

This article is about the relationship between the beauty, the sublime and the formation of an aesthetic judgement presented by the thoughts of Immanuel Kant. Therefore, we will demonstrate how both sensibility and imagination compete to the creation of aesthetic judgements, and, above all, how our judgements of taste are based on a sense of uninterested pleasure, as well as they aspire universality, enjoy autonomy and, finally, they reveal themselves as products of our sensing capacity. The ability of the aesthetic judgement reveals, ultimately, the disposal of anybody to learn spontaneously about the beauty of the artworks and the dimension of the sublime that is present in the natural world. Here, then, some of the key elements that guide our theoretical route.



O que é o belo? Como são possíveis e qual a natureza dos juízos acerca da beleza? Todos os julgamentos de gosto se valem? Alguns podem ser considerados mais pertinentes e adequados? Existe, de fato, o bom e o mau gosto? A questão do gosto é

o opúsculo pré-crítico intitulado *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime* (1764); o segundo é a *Crítica da faculdade de julgar* (1790) também conhecido como *A crítica do juízo*, obra na qual ele desenvolve, de forma mais ampla e sistemática, as suas ideias sobre o belo e o sublime.

A referida *Crítica* constitui a terceira obra de uma trilogia composta inicialmente pela *Crítica da razão pura* (1781), dedicada ao conhecimento, e, em seguida, pela *Crítica da razão prática* (1788), obra destinada a definir a natureza e os contornos do nosso mundo moral. Segundo o filósofo, existem juízos que não são determinados pelas leis inexoráveis do método de obtenção do conhecimento, nem, tampouco, pelos princípios que regem a moralidade do sujeito. Estes são chamados de *juízos estéticos*.

Em Kant, portanto, o julgamento estético goza de autonomia, pois independe de outros tipos de experiência, a exemplo daquela de natureza cognitiva ou ainda daquela de caráter moral. O prazer que acompanha a fruição estética é livre de amarras conceituais, pois um objeto reputado feio ou mesmo um evento considerado trágico são capazes de suscitar prazer estético. De fato, é possível encontrar beleza naquilo que muitos consideram horrendo ou atroz. Ademais, este tipo de satisfação não depende do nosso desejo de possuir ou aderir ao elemento desencadeador do juízo. Apreciar a beleza não implica necessariamente em desejar o objeto que a contém. Assim, após demonstrar as características da relação entre juízo, prazer e posse, precisamos indicar as condições objetivas que tornam possível tal tipo de julgamento.

Em sua terceira *Crítica*, Kant trata dos juízos estéticos puros ou, mais particularmente, dos juízos de gosto, isto é, dos nossos julgamentos acerca do belo e do sublime⁵. Na referida obra, o filósofo procura inicialmente estabelecer a especificidade dos julgamentos estéticos em comparação com outros tipos de juízos. A esse primeiro momento de sua investigação, ele denominou de *Analítica do belo* e a dividiu em quatro momentos. Vejamos, brevemente, em que consistem tais etapas.

No primeiro momento (§1-§5), Kant considera que os juízos acerca do belo são baseados em sentimentos de prazer. Este prazer é, segundo o filósofo, desinteressado, uma vez que, como já vimos, o sujeito que atribui o predicado de beleza a algo não significa que deseja tê-lo ou consumi-lo. Eis por que os referidos juízos diferem daqueles chamados cognitivos, os quais se baseiam em apreciações objetivas e são passíveis de serem testados em sua veracidade. O juízo estético, ao contrário, comunica sentimentos derivados de uma percepção. Ademais, como o julgamento de gosto é desinteressado, o belo não pode ser confundido com o útil, nem, tampouco, ser sinônimo de perfeição.

da intuição sensível. Sobre a importância de Kant para a estética filosófica, ver: Marco Aurélio Werle. *O lugar de Kant na fundamentação da estética como disciplina filosófica*. Revista Dois Pontos, 2005.

5 Kant (1995, §5, p. 55) afirma que “o gosto é a faculdade de ajuizamento de um objeto ou de um modo de representação mediante uma complacência ou descomplacência independente de todo interesse. O objeto de uma tal complacência chama-se belo”. Sobre a estética kantiana, ver: Julien Benda. *O pensamento vivo de Kant*, 1943.

Marques. Rio de Janeiro: *Forense* Universitária, 2ª Edição, 1995.

_____. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1997.

_____. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime; ensaio sobre as doenças mentais**. Trad. Vinicius de Figueiredo, Campinas: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, Bernardo B. C. de. O juízo de gosto e a descoberta do outro. In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **Belo, sublime e Kant**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

PASCAL, Georges. **O Pensamento de Kant**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RIBON, Michel. **A arte e a natureza**. Trad. de Tânia Pellegrini. Campinas: Papyrus, 1991.

ROHDEN, Valério. Aparências estéticas não enganam – sobre a relação entre juízo de gosto e conhecimento em Kant. In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **Belo, sublime e Kant**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

TERRA, Ricardo. Prefácio. In: KANT, Immanuel. **Dois Introduçãoes à Crítica do Juízo**. Organização de Ricardo Terra. São Paulo: Iluminuras, 1995.

WERLE, Marco Aurélio. **O lugar de Kant na fundamentação da estética como disciplina filosófica**. Revista Dois Pontos, Curitiba/São Carlos, vol. 2, n. 2, p. 129-143, outubro/2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Estética, psicologia e religião**, São Paulo: Cultrix, 1970.

O valor de cada artista

Ana Cavalcanti

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Como definir o valor de um artista? E de uma obra de arte? As respostas a essas questões que hoje são definidas por agentes do mercado, há séculos desafiam críticos, teóricos e historiadores da arte. Aqui propomos algumas ideias resultantes do confronto entre um trabalho contemporâneo do coletivo de artistas Filé de Peixe, e dois textos críticos publicados na França em 1708 e 1882. O confronto improvável entre esses discursos nos leva a pensar sobre as mudanças na avaliação crítica das obras no decorrer da história e sobre as relações entre artistas, público e mercado de arte.

Palavras-chave: crítica de arte; recepção da obra de arte; mercado de arte.

Abstract

How to value art? What determines the value of an artists work? The answers to these questions currently defined by art market agents, for centuries have defied critics, theorists and art historians. Here we propose some ideas derived from the confrontation between a contemporary artistic experience of the art collective Filé de Peixe, and two critical texts published in 1708 and 1882 in France. The improbable confrontation between these discourses makes us think about the changes in the critical evaluation of the works along the time and on the relationship between artists, the public and the art market.

Keywords: art criticism; reception of the artwork; art market .



Quem se interessa por artes visuais já deve ter participado, uma vez ou outra, de alguma conversa acalorada sobre o valor das obras de arte no mercado. Esse tema espinhoso suscita discussões apaixonadas. Gostaria de contribuir com algumas reflexões sobre o assunto a partir de duas histórias, uma que presenciei há alguns dias no Rio de

tempo auxiliados por um texto escrito há cento e trinta e três anos, relativo a outro texto anterior, datado de mais de três séculos. Sim, é impossível viajar ao passado, mas podemos ao menos ler as mensagens que nossos antecessores nos legaram, e tentar interpretá-las com nossa sensibilidade. Uma sensibilidade marcada por nosso próprio tempo, é verdade, mas com a qual, acredito, podemos vislumbrar concepções de mundo distantes de nós, às vezes nos surpreendendo por não serem assim tão diferentes das nossas.

O texto ao qual me refiro se intitula “A Balança dos pintores por Roger de Piles” e foi escrito em 1882 por Clément de Ris (1820-1882), museólogo, colecionador e crítico de arte francês. Seu artigo, publicado na *Gazette des Beaux Arts*, uma das mais influentes revistas francesas especializadas em artes no século XIX, procurava expor as falhas de um sistema de avaliação de artistas proposto por Roger de Piles (1635-1709) em 1708.

Nota-se que Clément de Ris se divertiu ao encontrar no documento do século XVIII material para reflexão sobre as mudanças no gosto entre os amantes da arte no decorrer dos cento e oitenta anos passados. De fato, De Ris explica que se interessou pelo sistema de De Piles, não porque reconhecesse um valor qualquer nesta “aberração de uma mente engenhosa”, mas porque inadvertidamente tal “balança” fornecia informações sobre as tendências do gosto na França do início do século XVIII (DE RIS, 1882, p. 569).

Vejamos qual fora o procedimento de Roger de Piles (1635-1709), teórico das artes e diplomata francês, membro da *Académie royale de peinture*. Para chegar a um valor numérico com o qual pudesse comparar os pintores entre si, De Piles dividiu a Pintura em quatro elementos: composição, desenho, colorido e expressão. Em seguida, criou uma tabela com cinco colunas, colocando na primeira os nomes dos mais conhecidos pintores. Nas quatro colunas seguintes, como um professor que avalia seus alunos, atribuiu notas à composição, ao desenho, ao colorido e à expressão de cada pintor, como pode ser visto nas duas páginas da “balança” reproduzidas na Figura 2. Numa escala de zero a vinte, o grau vinte correspondia à perfeição, o zero ao fracasso. Embora não tenha incluído uma última coluna na qual somasse todos os graus de cada pintor, De Piles propiciou com sua tabela uma comparação numérica entre os artistas.

Criticando a proposta de seu antecessor, Clément de Ris comentou que a “*Balança dos pintores* é um procedimento de avaliação que, à primeira vista, parece substituir o julgamento por uma adição”, porém, como cada um pode modificar os graus atribuídos por De Piles, “segue-se que tais cifras exprimem unicamente as simpatias ou repugnâncias pessoais, e haverá tantas somas diferentes quanto opiniões diversas” (DE RIS, 1882, p. 569). O que mais impressionou De Ris foram os disparates da tabela na qual Leonardo da Vinci alcançou 49 pontos, enquanto Otto Venius conseguiu 47 e Taddeo Zuccari 46. A ínfima diferença de pontos separando o talento de Leonardo dos outros dois pintores o espantava. Porém o maior absurdo, de seu ponto de vista, foi o valor atribuído a Michelangelo cuja soma atingiu apenas 37 pontos. De Ris indicou ainda que os protegidos de De Piles eram os coloristas e os artistas franceses. Correggio atingia 53 pontos, Rembrandt 50, Rubens 65 (o mais bem avaliado), Poussin 53 e Lesueur 49. “O que provam

essas cifras? Nada; senão os gostos, as preferências do próprio de Piles. Ninguém pode imaginar que se possa encontrar aí a sombra de uma verdade e a aparência de uma justiça”, concluía Clément de Ris (1882, p. 570).

Mas a análise da “balança dos pintores” lhe permitiu observar que De Piles, “sem querer” nos dera “a medida do gosto dominante no final do século XVII e início do XVIII” já que “suas avaliações respondiam às avaliações correntes do público” (DE RIS, 1882, p. 570). O problema, segundo De Ris, é que ao seguir a tendência, Roger de Piles escolhera um caminho fadado a ser ultrapassado, pois a cada vinte anos mudam as tendências, e os que as seguem passam da vanguarda à retaguarda no correr do tempo.

Para provar seu argumento, De Ris prosseguia relatando que dez anos após a morte desse “legislador da arte” autor da “Balança dos pintores”, o sucesso de Watteau era incontestável, e “as doutrinas de De Piles podiam juntar-se aos velhos trastes vendidos em bricabraques” (DE RIS, 1882, p. 570). Avançando em suas conjecturas, se perguntava que nota De Piles teria dado a Greuze, o que teria pensado de David e de sua escola? Que julgamento teria feito sobre Gros e Ingres? E quanto a Delacroix, os realistas, Courbet e Manet? Segundo Clément De Ris, De Piles enlouqueceria diante do *Enterro em Ornans* de Courbet. Todas as novidades da arte francesa causariam embaraço aos que desejassem utilizar a *Balança dos pintores* cujo valor, afinal, seria apenas o de ter se tornado um sinal dos tempos (DE RIS, 1882, p. 571).

Após ler os comentários de Clément de Ris, é interessante reler as palavras do próprio Roger De Piles explicando os motivos que o levaram a projetar seu método em 1708. Segundo ele, algumas pessoas que desejavam conhecer o mérito de cada pintor de reputação estabelecida lhe “pediram que fizesse uma espécie de balança”, de modo que avaliando os aspectos das obras de cada pintor, se pudesse julgar o valor do conjunto (DE PILES, 1708, p. 489). Ou seja, De Piles estaria respondendo a uma demanda do público que desejava ter um guia para avaliar os artistas. Ora, embora não diga que esse interesse estivesse voltado ao valor das obras no mercado de arte, o fato de ter usado cifras e números facilitava esse uso por parte de possíveis compradores. Isso é tão verdadeiro que sua tabela foi usada para se pensar nos preços do mercado de arte, até mesmo recentemente por economistas interessados no assunto (GRADDY, 2013).

Por outro lado, De Piles acrescenta que fez a experiência “mais para [se] divertir do que converter os outros ao [seu] sentimento”, já que “os julgamentos são diferentes demais nessa matéria, para que se possa crer possuir a razão sozinho”. Pedia então que lhe dessem “a liberdade de expor o que pensa”, assim como deixava aos outros “a liberdade de conservar suas ideias” que podiam ser “inteiramente diferentes” das suas (DE PILES, 1708, p. 489-490). Portanto, estava consciente de que sua balança não eliminava a subjetividade do julgamento.

O que me encanta ao ler os textos de Clément de Ris e de Roger de Piles é perceber as continuidades e transformações em ação no campo artístico. Ambos tem consciência da fluidez e subjetividade dos julgamentos em matéria de arte. Nesse ponto observamos uma sensibilidade que permanece. Tanto De Piles quanto De Ris reconhecem que o gos-

to é variável, o que uns julgam bom, não agrada a outros.

Mas também se notam mudanças no pensamento vigente sobre a arte no século XIX (aqui representado por De Ris) em relação à concepção em curso no início século XVIII (pensamento de Roger de Piles). A história está fortemente presente na visão que Clément de Ris tem sobre as obras de arte. Seus argumentos para desqualificar a *Balança dos Pintores* de De Piles se nutrem da história da arte. Ele percebe as tendências que se sucedem, as etapas que chegam umas após às outras modificando o gosto dos franceses, e acusa seu antecessor de não ter percebido que a cada vinte anos o gosto se transforma.

De fato, se Roger de Piles afirma que as pessoas podem ter opiniões diversas sobre as obras de arte e expressar suas preferências, também é certo que concebe as regras da arte como permanentes, imutáveis, indiferentes à passagem do tempo. Ao dividir a Pintura em quatro aspectos - composição, desenho, colorido e expressão – a partir dos quais avalia o desempenho de cada artista, estabelece critérios rígidos quanto às características de excelência de cada um desses elementos, ignorando que soluções diferentes podem ser igualmente boas. É o que podemos deduzir ao ler sua conclusão, na qual, prevendo que receberá críticas dos que tem sentimentos diversos dos seus, De Piles acrescenta que para julgar corretamente é preciso conhecer bem todos os aspectos da Pintura:

[...] minha opinião sobre meus próprios sentimentos não é tão boa assim que não me permita prever que certamente serei severamente criticado por minhas escolhas: mas advirto que para criticar sabiamente é necessário ter um perfeito conhecimento de todas as partes que compõem a obra e das razões que fazem dela um bom conjunto. Pois muitos julgam um quadro pela única parte que amam, e não levam em conta as que não conhecem ou das quais não gostam (DE PILES, 1708, p. 389).

A convicção de De Piles, sua certeza de que existe um conhecimento objetivo sobre a pintura e uma maneira certa de julgar as obras de arte é para nós, assim como fora para Clément de Ris em 1882, um sinal da passagem do tempo. Tal concepção não seria mais possível para os que viveram a batalha entre românticos e neoclássicos nas primeiras décadas do século XIX. Roger de Piles, homem do século XVII e início do XVIII, não viu os artistas se dividirem entre as duas tendências. Muito diferente foi a experiência de Clément de Ris que participou do combate colocando-se ao lado dos românticos e mais tarde, sendo chamado para trabalhar no Museu do Louvre, conforme escreveu Charles Ephrussi (1849-1905), “sentiu, pelo efeito de ponderação que produz o espetáculo habitual das obras-primas as mais diversas, um salutar apaziguamento dos impulsos de primeira hora” e “aprendeu a respeitar, na multiplicidade tão variada de suas formas, as manifestações mais opostas da arte” (EPHRUSSI, 1882, p. 399).

O que foi possível a Clément de Ris era inacessível a Roger de Piles: aprender a respeitar as manifestações mais opostas da arte. Do mesmo modo, a ironia contemporânea do coletivo Filé de Peixe ao intervir criticamente nos processos do mercado de arte, incorporando a concepção da obra de arte como mercadoria em seu trabalho, seria incompreensível para Clément de Ris ou Roger de Piles.

Mas então por que, se sabemos das diferenças no pensamento sobre a arte em cada época, confrontamos o CM² ARTE CONTEMPORÂNEA, que teve início em 2012, com a Balança dos pintores de 1708?

Nessas duas manifestações aparece a ideia de uma classificação, uma escala numérica que ordena os artistas segundo seus valores. No entanto, enquanto Roger de Piles procura definir sua tabela a partir de aspectos da obra de cada artista, o critério de classificação do CM² é simplesmente o preço que as obras alcançam no mercado. Não há mais nenhuma relação com o que se observa nas obras, não entram em discussão seus aspectos plásticos ou seu conteúdo expressivo. Isso nos faz perguntar em que se baseia o mercado para definir o valor de um trabalho.

O CM² ARTE CONTEMPORÂNEA parece constatar um esvaziamento da arte, como se já não houvesse um sentido maior na produção dos artistas, tudo se resumindo à especulação financeira. E no entanto, o trabalho do coletivo Filé de Peixe toca o público. Há uma verdade ali na qual todos estamos imersos, uma verdade que nos incomoda e interessa.

Não dá para negar a presença do mercado na produção artística. Sem compradores, como poderiam os artistas continuar sua atividade? De fato, a relação com o mercado existe há muito tempo, ao menos desde o século XV. E aqui me permitam mencionar outro caso que nos ajuda a aprofundar nossos pensamentos sobre essa relação.

Giorgio Vasari (1511-1574) conta uma história sobre Michelangelo (1475-1564), em sua “Vidas dos artistas” (1550/1568). Diz Vasari que Michelangelo, quando jovem, esculpiu em mármore um cupido adormecido para Lorenzo, filho de Pierfrancesco de’ Medici, provavelmente a partir de um modelo antigo da coleção do próprio Lorenzo.

Pelo que relata Vasari, quando Michelangelo mostrou o cupido para Pierfrancesco, este lhe teria dito que se enterrasse a estátua dando-lhe um aspecto envelhecido, ela passaria por uma peça antiga. E que Michelangelo poderia levá-la à Roma, vendendo-a por um preço muito mais elevado por lá. E Vasari continua: “Diz-se que Michelangelo então a preparou para que parecesse antiga, o que não é de admirar, pois tinha engenho para isso e mais” (VASARI, 2007, p. 355). Em Roma, o cupido teria sido vendido para o Cardeal de San Giorgio. Este porém, quando soube da fraude, devolveu-o.

Ora, se essa história é verdadeira, quando Pierfrancesco aconselhou Michelangelo a vender seu cupido fazendo-o parecer obra da antiguidade clássica, isso era reflexo da valorização dos trabalhos antigos em relação aos dos artistas do século XV. O curioso é que Vasari critica o cardeal por não ter tido a sensibilidade de perceber que essa era uma obra talvez ainda melhor que a dos antigos. Portanto, o comprador fora tolo em devolver a escultura, pois não percebeu que o artista de seu tempo tinha tanto ou mais valor que

NOMS des Peintres les plus connus.				
	Composition.	Dessin.	Coloris.	Expression.
M				
Mich. Bonarotti.	8	17	4	8
Mich. de Caravage.	6	6	16	0
Mutien.	6	8	15	4
O				
Otho Venius.	13	14	10	10
P				
Palme le vieux.	5	6	16	0
Palme le jeune.	12	9	14	6
Le Parmesan.	10	15	6	6
Paul Veronese.	15	10	16	3
Fr. Penni il fattoré.	0	15	8	0
Perrin del Vague.	15	16	7	6
Pietre de Cortone.	16	14	12	6
Pietre Perugin.	4	12	10	4
Polid, de Caravage.	10	17	15	
Pordenon.	8	14	17	5
Pourbus.	4	15	6	6

NOMS des Peintres les plus connus.				
	Composition.	Dessin.	Coloris.	Expression.
Pouffin.	15	17	6	15
Primatice.	15	14	7	10
R				
Raphaël Santio.	17	18	12	18
Rembrant.	15	6	17	12
Rubens.	18	13	17	17
S				
Fr. Salviati.	13	15	8	8
Le Sueur.	15	15	4	15
T.				
Teniers.	15	12	13	6
Pietre Teste.	11	15	0	6
Tintoret.	15	14	16	4
Titien.	12	15	18	6
V				
Vanius.	13	15	12	13
Vendeik.	15	10	17	13

Figura 2

Das páginas da *Balança dos Pintores*, de Roger de Piles, 1708

Referências bibliográficas

COLETIVO FILÉ DE PEIXE. <<http://www.coletivofiledepeixe.com/>> Acesso em: 6 set. 2015.

DE PILES, Roger. **Cours de peinture par principes**. Paris: Jacques Estienne, 1708. Disponível em <<https://archive.org/details/depaintureparpri00pile>>. Acesso em: 20 set. 2015.

DE RIS, Clément. La Balance des Peintre de Roger de Piles. **Gazette des Beaux Arts**, Paris, p. 569-571, 1 jun. 1882.

EPHRUSSI, Charles. Clément de Ris. **Gazette des Beaux Arts**, Paris, p. 398-402, 1 nov. 1882.

GRADDY, Kathryn. Taste Endures! The Rankings of Roger de Piles (†1709) and Three Centuries of Art Prices. **Journal of Economic History**, Cambridge, v. 73, n. 3, p. 766-791, set. 2013.

GRILO, Rubem. Gravura, linguagem e vida. *In: OFICINAS: gravura*. Rio de Janeiro: SENAC, 1999. p. 113-118. Disponível em <<https://www.escriitoridearte.com/artista/rubem-grilo/>> Acesso em: 10 set. 2015.

LABRA, Daniela. **Alex Topini: Feiras**. Rio de Janeiro, 2 de julho de 2012. Disponível em <<http://www.artesquema.com/escritos/alex-topini-feiras/>> Acesso em: 10 set. 2015.

MARQUES, Luiz. **MARE. Museu de Arte para a pesquisa e educação**. Disponível em <<http://www.mare.art.br/>> Acesso em 3 set. 2015.

VASARI, Giorgio. **Vie des artistes**. Paris: Bernard Grasset, 2007.

prendre certaines pensées sur les formations esthétiques des enseignants et aussi reconnaître l'importance des études que nous aident à réfléchir sur les formations esthétiques dans la formation en Pédagogie des lieux, contextes et réalités différents.

Mots-clé: Formations Esthétiques; État des Connaissances; Formation des Enseignants.



As formações estéticas na/para a formação de professores(as) em Pedagogia: entre o debate legal e as contribuições de estudiosos(as)

No presente artigo, partimos da compreensão de que a formação de professores(as) numa perspectiva contemporânea rompe com modelos herméticos e busca a construção de outro tipo de racionalidade. Nessa direção, as formações estéticas tornam-se elementos importantes, uma vez que trazem contributos para pensar a formação de professores(as) para além da aquisição dos saberes específicos e dos modelos que historicamente hierarquizam os campos de conhecimentos.

Isso nos leva a afirmar que compreendemos que as formações estéticas na perspectiva contemporânea de formação vão além da relação estreita com campo da arte e com as linguagens e elementos tidos eruditos que comumente circulam nos espaços institucionalizados, uma vez que alinham-se com a perspectiva expandida de culturas trazida pelos debates contemporâneos.

Esses pressupostos nos levaram a buscar os ditos e escritos acerca das formações estéticas, objeto de interesse em nossas pesquisas recentes, a fim de desenhar conexões e redes de saberes, uma vez que entendemos a importância de buscar os estudos e pesquisas realizadas e delas extrair elementos que podem dar continuidade e avançar nos debates e reflexões do campo no qual estamos inseridos(as).

Paraíso (2012, p. 35, grifos da autora) traz contribuições quando destaca que a “leitura dos ‘ditos e escritos’” é importante para “montar, desmontar e remontar o já dito”, tendo em vista que as múltiplas leituras permitem “conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado, sobre o objeto que escolhemos para investigar”.

Nesse exercício de busca dos ditos e escritos fizemos um esforço para “juntar – aquilo e aqueles/as que podem ser considerados comuns, semelhantes, parecidos – e separar – aquilo e aqueles/as que afirmam coisas diferentes, distintas, contrárias, conflitantes”, para montagem de um mapa e a criação de uma teia de significados com os quais estabelecemos relações de aproximação e/ou distanciamentos (PARAÍSO, 2012, p. 35). Desse modo, temos a compreensão que as reflexões geradas nesse estudo constituem-se, portanto, uma primeira análise que nos permite compor, decompor, recompor, desenhar

este que entendemos como espaço que, prioritariamente trata das formações estéticas de professores(as).

Um dos rebatimentos da supressão da Arte/Educação na formação dos sujeitos pode ser percebido no debate travado por Aguiar (2010, p. 13, grifos da autora) quando discute em seu estudo que os(as) professores(as) da formação inicial tiveram pouco, nenhum ou superficiais contatos com a arte em sua formação, o que traz rebatimentos para sua prática e para a própria formação estética desses sujeitos.

Diante disso, podemos afirmar que desde os primeiros anos de escolarização, as experiências formativas, na maioria das vezes, não propiciam uma relação estreita, intensa ou que valide e valorize o campo da Arte/Educação. Assim, ao chegar à vida adulta, grande parte dos(as) futuros(as) professores(as) não criaram o *habitus*, no sentido bourdieusiano, de perceber as formações estéticas como fundantes para seu próprio processo formativo, pessoal e profissional, para suas ações e para ampliar a visão crítica do mundo, isso nos leva a suspeitar que resta à formação inicial de professores(as) essa dívida. Oliveira intensifica essa análise quando afirma:

Como a realidade do professor no ensino básico, na sua maioria, liga-se em sua origem à classe trabalhadora, muitos deles não tiveram ou não têm acesso aos bens culturais. Impõe-se assim, à instituição de ensino superior dotar cursos de condições de modo a favorecer tal contato com livros, revistas, filmes, produções culturais e os mais diversos espetáculos, exposições e manifestações populares (OLIVEIRA, 2008, p. 102).

Ao buscar compreender essas questões, tomamos como primeiro movimento a leitura do estado da arte realizado pelas pesquisadoras Bernadete Gatti, Elba Barreto e Marli André, intitulado “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte” e publicado em 2011, quando apresentam um mapeamento que nos permite entender elementos, lacunas e avanços da/na formação de professores(as), além de ampliar nossa compreensão acerca do estado da formação de professores(as) em âmbito nacional, sem perder de vista outros contextos da América Latina e Europa.

No âmbito legal, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCN/Pedagogia) que trazem orientações para a formação inicial. Em sintonia com este debate, as autoras estudadas contribuem para a reflexão sobre o campo da formação quando afirmam:

Quanto aos cursos de graduação em pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o CNE provou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a eles a responsabili-

dade pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 98).

Tomamos esse documento oficial para aprofundar nossas reflexões acerca da Arte/Educação na formação de pedagogos(as), uma vez que este campo é contemplado como campo de conhecimento necessário à formação desse(a) profissional. De forma mais específica, este documento nos indica também que esta formação terá subsídios que lhe ampare para uma prática pedagógica que contemple as questões estéticas e o campo da Arte/Educação, num diálogo constante com os demais campos de conhecimentos presentes em suas práticas. Desse modo, somos levadas a entender, a importância da(s) disciplina(s) relacionada ao campo da Arte/Educação e a presença de experiências estéticas/culturais enquanto elementos da formação nos cursos de Pedagogia enquanto elementos estruturantes dessa formação (BRASIL, 2006).

Perissé (2009, p. 39) reforça nossos argumentos quando diz que “os professores todos, independente da disciplina que se preparam para ministrar, ganhariam (e com eles, seus alunos) com uma autoeducação que desse especial atenção à dimensão estética da cultura e da vida”.

No contexto local, destaco a pesquisa “A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife”, de autoria de Shirleide Pereira da Silva Cruz. Esse estudo, defendido em 2012, teve como foco a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a construção da polivalência, entendida como organização curricular de atuação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e elemento constituinte da profissionalidade docente do(a) profissional que atua nessa etapa de escolarização (CRUZ, 2012).

Dentre as reflexões apresentadas, a referida tese despertou interesse por tratar questões relacionadas ao campo da Arte/Educação. Mais especificamente, a tese aponta uma questão crucial que ilustra parte das realidades escolares quando revela as inquietações das professoras atuantes em escolas da cidade do Recife com relação ao campo da Arte/Educação, este enquanto campo de conhecimento com o qual atuam ou deveriam atuar, mesmo não tendo formação específica, e em alguns casos, não terem sequer vivenciado este campo na formação inicial, problema este acarretado, sobretudo, pela falta de professores(as) com formação específica nesse campo em muitas escolas da Educação Básica, ficando então a cargo das professoras pedagogas, essa responsabilidade, como é o caso das participantes da referida tese. Isso fica claro no trecho de fala retirado do estudo de Cruz (2012, p. 162) e destacado abaixo:

PR: Além disso, a gente vê uma carência muito grande até nessa formação da universidade, na formação continuada. Quantas vezes

com 25 anos de rede foi me dada uma formação de Geografia? História? Ciências?

PQ: É verdade, focam muito a questão do letramento.

PR: Língua Portuguesa e Matemática ainda são áreas privilegiadas. História e Geografia nem pensar! Não existe. Artes... passa bem distante. Você tem que trabalhar com os meninos Artes, está lá na proposta. Eu não tenho que saber Artes, eu não fui para universidade estudar Artes. Se eu tivesse ido ainda não saberia tudo...

(PR, Magistério e Pedagogia, pós-graduada, 25 anos de magistério, RPA 03 e PQ, Magistério, cursando Pedagogia, 08 anos de magistério, RPA 3).

Dando continuidade, ainda vimos que o estado da arte realizado por Gatti, Barreto e André (2011) aponta elementos importantes para nossas reflexões, quando diz:

Há uma coincidência, que acaba em redundância, que se refere à condição sociocultural dos professores e às condições de vida dos alunos das redes públicas de ensino, que, muitas vezes, apresentam alguma desvantagem social. Atualmente, no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, justamente no período de alfabetização (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 28).

Essa afirmação nos levou a pensar na teia de relações ou a ausência delas, entre as formações estéticas de professores(as) e as condições sociais dos(as) mesmos(as), uma vez que as condições sociais e a educação básica pública, de onde advém grande parte do professorado, muitas vezes não oferece oportunidades de ampliar essa formação para além das referências que circundam esse sujeito, então, resta à formação superior suprir a lacuna deixada pela educação básica. Por um lado, isso implica inflar um currículo que a cada dia está mais sobrecarregado, acrescentando disciplinas relacionadas a esse campo e a tantos outros que são necessários à formação do(a) pedagogo(a). Mas isso de fato acontece? De que forma? Que alternativas são possíveis e/ou realizadas? Como isso vem acontecendo?

Vidal (2011) aponta dois caminhos que levaram a inserção de pelo menos uma disciplina relacionada à Arte/Educação integrar o currículo de parte dos cursos de Pedagogia: o crescimento desse próprio campo pelas lutas políticas e históricas que vem travando, e os interesses políticos de definir o campo de atuação dos profissionais com formação em Pedagogia, evidenciado pela inserção do campo da Arte/Educação no tex-

to das DCN/Pedagogia.

No entanto, é preciso um olhar criterioso, pois quando insere na formação inicial em Pedagogia, pelo menos uma disciplina relacionada à Arte/Educação, por meio das DCN/Pedagogia, essa política pública está afirmando legalmente que o(a) profissional com formação nessa área está habilitado(a) a trabalhar com a arte na Educação Básica, desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre isso, esse mesmo estudo revela que apenas essa inserção não tem dado conta de formar o(a) professor(a) para atuar com o campo da Arte/Educação na escola, pois, de um modo geral, apenas uma disciplina durante toda a formação, com carga horária de 60 horas, não dá elementos de fato para este(a) professor(a) para atuar com os conhecimentos práticos e teóricos em arte. Além do mais, não podemos desconsiderar as especificidades das linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – cada uma com campo, metodologias e formas de abordagens, leituras e vivências específicas. De um modo geral, as especificidades das linguagens não são contempladas na formação inicial em Pedagogia ou são tratadas de modo superficial.

Diante do exposto, inferimos no estudo realizado que, em grande medida, a formação inicial apenas tem dado indicativos e, ainda de forma incipiente e, muitas vezes, equivocada, transformando a fundamentação teórica deste campo em fórmulas rasteiras para se experimentar na prática, distanciando mais uma vez os(as) futuros(as) docentes de uma formação para uma práxis significativa, muitas vezes, minando ou prejudicando a formação de crianças na Educação Básica quando se trata do campo da arte.

Mais uma vez nos voltamos para o estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2011) quando discutem a formação inicial como merecedora de atenção especial, tendo em vista que é o primeiro ponto de acesso da formação de professores(as) e por esta ter um papel fundamental na qualidade da formação docente.

Mesmo considerando a profundidade do estado da arte realizado, percebemos que as autoras não tecem considerações sobre as formações estéticas de professores(as), isto nos leva a entender que ainda se faz necessário direcionar o olhar para esse elemento da formação e nos instiga a (COM)(PAR)trilhar e buscar outros caminhos, na tentativa de encontrar esse debate em outras pesquisas realizadas.

As formações estéticas nos estudos acadêmicos: um olhar para o banco de teses e dissertações da CAPES

Partimos das inquietações apresentadas anteriormente e começamos a buscar os ditos e escritos em pesquisas já realizadas. Desse modo, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e buscamos as investigações realizadas e defendidas entre os anos de 2000 a 2011 que tem como eixo as formações estéticas de professores(as).

A partir do exposto, estabelecemos os seguintes critérios para refinar nossa busca: utilizar no campo assunto as expressões exatas “Formação Estética” e “Estética Formação”; selecionar os estudos nos níveis: Doutorado e Mestrado; utilizar como ano base: de 2000 a 2011; realizar a leitura de títulos e resumos; direcionar o olhar para as pesquisas que estão no entrelaçamento da formação/educação estética e/ou formação cultural na formação de professores(as), lançando um olhar mais incisivo para os estudos que tiveram a formação inicial nos cursos de Pedagogia como campo; leitura na íntegra dos estudos selecionados; identificação dos temas abordados e apontamentos revelados pelos(as) pesquisadores(as).

Uma vez que entendemos que uma palavra apenas não é suficiente para rastrear os estudos que convergem para o nosso tema de interesse, ressaltamos que foi preciso a construção de um olhar caleidoscópico, para entender o emaranhado de elementos que podem constituir uma pesquisa. Desse modo, num primeiro momento, nos utilizamos das expressões “formação estética” e, em seguida, utilizamos a expressão “estética formação”, para dar amplitude a nossa busca e percebemos que, o fato de inverter as palavras já nos reporta a diferentes estudos, conforme discutiremos a seguir.

Os primeiros achados nos revela um total de 26 pesquisas encontradas a partir da primeira expressão pesquisada – Formação Estética – destas, 7 teses e 19 dissertações. No entanto, ao adentrarmos na leitura dos referidos estudos e ao direcionarmos nosso olhar para os que aproximam as formações estéticas da formação inicial em Pedagogia concluímos que, apenas 2 pesquisas convergem para nosso interesse de pesquisa. Já na pesquisa que tomou a expressão “Estética Formação”, encontramos um total de 25 pesquisas, destas 4 teses e 21 dissertações, no entanto, apenas 3 estudos se aproximam do nosso interesse de pesquisa, destes, 1 estudo repete-se na pesquisa com a expressão anterior.

Ao final dessa investigação é possível afirmar que, entre 2000 e 2011 apenas 4 pesquisas realizadas se aproximam do nosso interesse de estudo, a aproximação entre as formações estéticas de professores(as) e a formação inicial nos cursos de Pedagogia.

Após essa análise inicial, passamos a desconfiar que as formações estéticas pudessem ser abordadas em estudos que tivessem como tema central a “formação cultural” de professores(as), então, tomando essa expressão como norteadora, passamos a buscar no mesmo ano base, as pesquisas, nos níveis Mestrado e Doutorado, que tratam das formações estéticas mas, que utilizam-se da expressão “formação cultural”.

Esta investigação nos revelou um total de 215 pesquisas, destas, 47 teses e 168 dissertações. No entanto, ao adentrar na leitura dos títulos e resumos, percebemos que apenas 3 estudos aproximam-se do nosso interesse de pesquisa.

Por fim, realizamos uma nova busca de teses e dissertações a partir da expressão “educação estética” quando encontramos apenas um estudo realizado no nível de Mestrado e defendido em 2012, trata-se da pesquisa realizada por Simone Maria Scartazzini.

Diante do exposto podemos afirmar que em 12 anos de pesquisas, de 2000 a 2011, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontramos, a partir dos critérios e ex-

pressões de escolha por nós estabelecidos, um total de 267 estudos, sendo 58 teses e 209 dissertações. No entanto, com o refinamento da pesquisa a partir dos demais critérios elencados, chegamos a um total de 8 estudos que se aproximam do tema do nosso interesse, sendo, 4 teses e 4 dissertações.

Adentrando nas investigações

A leitura na íntegra dos estudos que se aproximam do nosso interesse de investigação nos permite afirmar que todas as teses foram defendidas junto a Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), destas, 3 foram realizadas na região Sudeste, mais especificamente, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e apenas 1 tese defendida na região Nordeste, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Ressaltamos que não tivemos acesso à pesquisa na íntegra realizada por Carvalho (2003) e intitulada “Formação cultural de professores de séries iniciais e suas implicações no ensino da arte”. Nosso contato com esta investigação deu-se pela leitura do texto apresentado pela pesquisadora durante o “Seminário Estadual: O Ensino da Arte: A Prática de Ensino”, realizado no Polo Arte na Escola, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de 12 a 16/12/2005, e disponível em endereço eletrônico.

Quanto às dissertações, todas realizadas no campo da Educação, sendo 3 delas defendidas na região Sudeste, Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e Universidade de Passo Fundo (UPF), em Minas Gerais e apenas uma pesquisa realizada na região Sul, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI-SC). Logo, os critérios estabelecidos nos revelam que, na região Nordeste não encontramos nenhuma dissertação que tem como foco de estudo as formações estéticas de professores(as).

Ao adentrar nos estudos supracitados, podemos afirmar que Aguiar (2010) em sua pesquisa, parte de sua prática, enquanto professora de Artes e passa a questionar a formação estética de futuros(as) docentes, estudantes de cursos de Pedagogia. Parte desses elementos iniciais para analisar o processo de constituição do sentido estético de estudantes do curso de Pedagogia, noturno, de uma faculdade privada na região da grande Vitória - ES, tomando como objeto do estudo, a disciplina na qual é professora. A partir da análise realizada, tece considerações acerca do desenvolvimento do sentido estético como algo que vai além do campo da arte, e que, especificamente na formação de professores(as), a Arte/Educação traz contributos que podem ampliar as formas dos sujeitos de pensar, sentir, criticar e ver o mundo, conforme podemos perceber no fragmento abaixo:

O desenvolvimento do sentido estético é também objeto do ensi-

no de Arte na medida em que esse trabalha com ações, atividades, materiais e recursos que possibilitam ao sujeito aprimorar seus sentidos de modo a perceber de forma mais sensível, não somente a Arte como as coisas que o rodeiam. Para tanto o ensino de Arte deve oportunizar experiências estéticas significativas (AGUIAR, 2010, p. 178).

Oliveira (2008) em seu estudo, único da região Nordeste, também defende a mesma ideia de que as vivências com a arte, com o universo artístico local, nacional e global são contributos para uma formação mais ampla e crítica de professores(as). Sua pesquisa direciona-se para o espaço da dimensão estética no currículo da formação docente, no entanto, sobre a formação superior, é importante destacar que a autora escreve num período em que os cursos de Pedagogia do Brasil, e o campo no qual se insere, a UFC, começaram a passar por reformas curriculares para agregar as orientações advindas das DCN/Pedagogia, hoje, certamente este estudo apontaria para outras direções.

Por sua vez, o estudo realizado por Nogueira (2002) tem como ponto de partida as vivências da pesquisadora, quando passa a perceber dois tipos de profissionais, professores(as) com experiências estéticas e culturais restritas e os profissionais com alguma experiência. Já ao atuar na formação de professores(as), Nogueira começou a perceber que a maioria dos(as) estudantes possuíam experiências culturais restritas e passou a buscar em sua pesquisa a relação entre a formação cultural e a prática docente na formação de professores(as), a partir de dois cursos de Pedagogia investigados.

Vale destacar que, mesmo considerando as críticas recebidas, a pesquisadora revela que em seu estudo faz opção de enfatizar a cultura historicamente conhecida, tratada pela autora como “patrimônio que a humanidade construiu há séculos”, tomando-a como referência para tratar a formação cultural.

Destacamos que, assim como Aguiar (2010) e Carvalho (2003), também nos diferimos do posicionamento da pesquisadora supracitada, que defende que as experiências estéticas se dão exclusivamente pela arte, sobretudo por defendermos arte e estética a partir de uma visão ampliada, horizontal na formação de professores(as). Assim como nós, Aguiar considera “a possibilidade de que o sujeito passe por experiências estéticas em diferentes espaçostempos de sua vida estando ele em contato com a Arte ou não” (AGUIAR, 2010, p. 48). Também com esse olhar ampliado para os lugares e formas de uma aproximação com as formações estéticas, Carvalho (2003) afirma que nossas formas de ensinar e aprender recebem influência de várias culturas – erudita, popular, tradicional, indústria cultural – logo, aponta para a necessidade de contemplar as manifestações advindas dessas culturas no campo educacional, seja no cotidiano escolar ou nos cursos de formação de professores(as).

A pesquisa realizada por Carvalho (2003) teve como objetivo investigar o modo como o currículo aborda a formação cultural de professores(as) de séries iniciais e sua influência no ensino da arte, na escola. Assim como os demais estudos de tese destaca-

dos, esta autora também afirma que boa parte dos(as) professores(as), e inclusive dos(as) estudantes dos cursos de Pedagogia, estão distantes ou despreparados para uma formação e uma familiarização estética e epistemológica com o campo da Arte/Educação, mais precisamente, o olhar da pesquisadora converge para o Ensino das Artes Visuais e para os professores(as) pedagogos(as) que atuam com esse campo nos anos iniciais da Educação Básica. Em suas análises, destaca que para uma prática no campo da arte os “professores de séries iniciais precisam ter re-significada sua formação cultural por meio do resgate, problematização e compreensão das manifestações das linguagens artísticas em suas trajetórias de vida, tanto na sua formação acadêmica inicial quanto permanente” (CARVALHO, 2003, p. 2).

Começamos nossas reflexões a partir das dissertações encontradas tomando o estudo de Soares (2008) como ponto de partida. Assim como nós, a pesquisadora entende que a educação estética desempenha papel fundamental na formação de professores(as), posição esta também defendida por Scartazzini (2012), para elas a educação estética é parte constitutiva do ser humano integral. Partindo desse pressuposto, a primeira pesquisadora desenvolveu o seu estudo a partir de grupo de 11 professoras participantes de uma formação docente, enquanto que a segunda desenvolveu oficinas de educação estética para realizar o seu estudo de caso com 4 professoras e 7 monitoras atuantes nos anos iniciais da Educação Básica. Em sua análise, apoiando-se no método indiciário Soares (2008) conclui que, ao abranger o repertório cultural pelo contato com as manifestações artísticas, as professoras passaram a assumir uma postura de maior curiosidade e observação do próprio entorno, não apenas das questões visuais, mas de outras habilidades. Já Scartazzini (2012) percebeu que as oficinas vivenciadas provocou mudanças na prática das professoras participantes da pesquisa.

Por sua vez, a pesquisa realizada por Santos (2011) teve como objeto a educação estética na formação inicial de professores(as), a partir do olhar sobre o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia na modalidade à distância da Universidade de Santo Amaro (UNISA). Para o autor, a educação estética na formação de professores(as) constitui-se como importante elemento para a autonomia e emancipação dos sujeitos, para formas de intervenção e de resistência a alienação atrelada à indústria cultural, pelos processos formativos na escola e na formação superior, conforme nos expõe quando toma Freire como aporte:

Os indivíduos constroem uma cultura e são, ao mesmo tempo, constituídos por ela. Trata-se da própria formação do indivíduo e de suas capacidades, conforme a concepção da teoria freireana: a formação ética e estética acontece, mais precisamente, na sala de aula, quando professores e alunos lutam por uma educação transformadora, dialógica e conscientizadora (SANTOS, 2011, p. 149).

Essas questões são essenciais para pensar um projeto de formação de professores(as) que busque ir além da formação ancorada na aquisição de saberes específicos e necessários a prática, direcionando-se para uma formação ampla, crítica e reflexiva do sujeito, capaz de ler o mundo de diferentes formas, a partir de diferentes linguagens.

Por sua vez, Carvalho (2009) na pesquisa sobre a formação cultural dentro de um projeto de formação em serviço, faz um estudo sobre cultura, e nos leva a pensar na teia de relações que estabelecemos por meio das culturas e de como os elementos citados pelo pesquisador contribuem para/na formação de sujeitos conhecedores do global e do local, conhecedores de si e do outro.

Em sua investigação, este pesquisador tece considerações mais contundentes relacionadas à formação de professores(as) no contexto analisado, o programa Pedagogia Cidadã, mas que serve para pensarmos outros contextos e nos leva a refletir sobre uma formação ampliada, apoiada em outro paradigma de formação quando afirma que, para além do que é proposto na matriz curricular, “no que se refere à questão cultural, é preciso que se realizem vivências culturais concretas no decorrer do curso, não apenas sendo mencionadas e estudadas as expressões, manifestações e questões artístico-culturais, é preciso, também que o aluno tenha participações práticas e vivências culturais” (CARVALHO, 2009, p. 83).

Para concluir: algumas considerações

Ao final deste estudo podemos afirmar que o estado da arte realizado nas pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes nos traz aporte para entender alguns ditos e escritos acerca das formações estéticas de professores(as) nas pesquisas destacadas.

A investigação que serviu de base para o presente artigo nos faz perceber a importância de estudos que abram caminhos para pensar as formações estéticas na formação inicial em Pedagogia de diferentes lugares, contextos, realidades. Também nos faz compreender como existem aproximações entre as motivações que geraram as pesquisas, nascidas e movidas pela aproximação com o campo, com a vivência e inquietações dos sujeitos – pesquisadores(as) e professores(as) –, e de como os caminhos traçados e as escolhas teóricas revelam achados que convergem para uma compreensão mais ampliada da formação de professores(as), trazendo elementos para pensar, tracejar, desenhar rotas, trilhas e percursos.

Por fim, nos valem do fragmento do poema barroco de Gregório de Matos, quando nos diz:

O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.

Esse poema nos faz entender que, o presente estudo é parte e todo, ao mesmo tempo, é um recorte delineado pelos critérios elencados e que nos dá, portanto, alguma dimensão das pesquisas que atendem aos mesmos e é todo, se considerarmos que o presente estado da arte ajusta-se num período de 11 anos de estudos, fecha, portanto, um ciclo, sem a pretensão de encerrar-se nele ou de tê-lo como verdade, é apenas um modo de ver, uma perspectiva de olhar e analisar, abrindo-se para a possibilidade de abertura para outros ciclos.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Maira Pêgo de. **A constituição do sentido estético de alunos do Curso de Pedagogia**. 2010. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 Set. 2011.

CARVALHO, Alexandre Sônego de. **Formação cultural do professor no Programa Pedagogia Cidadã**. 2009. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

CARVALHO, S. H. E.. **Formação cultural de professores de séries iniciais e suas implicações no ensino da arte**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2003.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife**. 2012. 280 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Edite Colares. **A dimensão estética na formação do educador: a elaboração de um ideário coletivo**. 2008. 207 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira).

– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MATOS, Gregório de. **Obra poética**. Org. James Amado. Prep. e notas Emanuel Araújo. Apres. Jorge Amado. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, USP, 2002.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E. PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SANTOS, A. C. B. A. **Educação estética e formação inicial de professores da Educação Básica**: um estudo hermenêutico do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade a distância. 2011. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SCARTAZZINI, Simone Maria. **A educação estética na formação em serviço do professor de Educação Infantil**. 2012. 114 p. Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Educação estética – investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). 2008. 99 p. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

VIDAL, F. S. L. **A Formação Inicial de Professores e o Ensino da Arte**: um estudo em Instituições do Ensino Superior do Estado de Pernambuco. 2011. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

Sobrevivências: considerações sobre arte, gênero e lutas feministas em Pernambuco.

Madalena Zaccara

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Escrita por homens a narrativa histórica da arte se absteve de incorporar às suas preocupações o sujeito feminino. Trata-se de uma História da Arte hegemônica, branca e masculina. No Brasil, a situação não se altera e são raras as publicações que se contrapõem ao discurso da História da Arte oficial, herdeiros que somos da cultura ocidental europeia. No Nordeste do Brasil, a ideia de que a arte para as mulheres é um passatempo, uma prenda a mais para as moças de família abastada, consolidando uma formação voltada principalmente para o casamento, foi bem mais contundente que na região Sudeste aonde as informações (e consequentes mudanças) chegavam mais facilmente. Esse texto traz considerações sobre algumas mulheres artistas que trabalharam (e trabalham) em Pernambuco e das dificuldades por elas enfrentadas.

Palavras Chave: Arte; Gênero; artistas mulheres em Pernambuco.

Abstract

Written by men, the historical narrative of art abstained from incorporating to its worries the feminine subject. It is a hegemonic, male and white History of Art. In Brazil the situation does not change and rare are the publications that opposes the official History of Art speech, inheritors that we are of the occidental european culture. In the Northeast of Brazil, the idea is that woman's art is a hobby, another skill to the wealthy family ladies, consolidating a raising more turned to marriage, which is much more strong than in the Southeast region where information (and consequently changes) arrived more easily. This text brings considerations about some of the female artists that worked (and work) in Pernambuco and the difficulties they faced.

Keywords: Art; Gender; female artists of Pernambuco

coletivas de artistas mulheres (GRINO, Claire. 2012, p. 5). Nesta linha de pensamento e ação a pesquisa de Rozsika Parker e Grizelda Pollock, publicados em 1981 na Inglaterra, foi também fundamental para uma História da Arte feminista. Intitulada de *Old Mistress* (1982, pp. 108-110) a publicação faz a crítica do sexismo na História da Arte e demonstra como novas pesquisas podem fornecer as chaves para novos entendimentos sobre o que foi escrito sobre arte no passado. Esse conhecimento permite-nos compreender melhor e mais profundamente a arte de artistas mulheres contemporâneas. É importante recordar que nas obras mais genéricas sobre arte, tanto nas mais “clássicas” quanto nas mais recentes, as artistas mulheres continuam pouco ou nunca mencionadas. Tomando como exemplo os livros de História da Arte de Ernest Gombrich ou o popular Janson, em suas primeiras edições, não temos neles qualquer referência às artistas mulheres.

As diferenças fisiológicas entre mulheres e homens têm papel essencial na construção desta história uma vez que é sobre o corpo que se fundamentam as ideias de competência próprias de cada sexo. Como consequência, ele se torna a bandeira da arte feminista juntamente com a sexualidade feminina proibida ou distorcida na maioria das sociedades. É importante ressaltar que mesmo entre criadores e instituições de posições vanguardistas essas diferenças são registradas. Nos espaços pretensamente mais liberais, Claire Grino (2012) cita a análise de Celine Cadaureille sobre três criações de artistas homens que repousam sobre a masturbação masculina comparando as reações a essas ações a outras, paralelas, desenvolvidas por artistas mulheres. Tomando como exemplo Vito Acconci e Linda Benglis, eles têm seu trabalho com o corpo acolhido de forma diversa. Na mesma época em que Acconci se masturba sobre os espectadores uma fotografia de Benglis nua, óculos escuros, e com um vibrador entre as pernas é reprovada pela redação da revista *Artforum*. Isso nos coloca em face da constatação de que, mesmo no espaço artístico alternativo, anteriormente *outsider*, os instrumentos de provocação do público não são vistos ou tolerados da mesma maneira em função do sexo do artista.

São, portanto, os trabalhos de pesquisadoras feministas que permitiram descobrir numerosas artistas apagadas pelo tempo e pelo preconceito bem como questionar sobre esta pretensa “sexualidade saudável” que quase sempre é conjugada no masculino. Estas pesquisas feministas mostraram (e mostram) que é necessário desconstruir e renovar os esquemas que estruturam ainda hoje o olhar e conseqüentemente a História da Arte como disciplina (ou seja, como discurso e ideologia) uma vez que ainda é um olhar branco e masculino (mesmo queer) que predomina como referência na história.

Estudar a arte através do seu discurso canônico hegemônico é reconhecer a masculinidade como um poder capaz de legitimar artistas e obras através de um olhar excludente. Esse olhar, difundido através da academia, é aplicado a um corpus literário ou serve de embasamento para um panteão artístico privilegiando a criatividade masculina.

homens em relação ao mercado de trabalho. O próprio processo educacional feminino no Brasil passava, no fim do século XIX e início do XX, pelo conceito estabelecido de uma visão da mulher como um ser desprovido de capacidade intelectual. Dessa forma, a educação se processava de forma diferenciada para os dois sexos: enquanto os meninos eram encaminhados para colégios mais conceituados ou guiados por preceptores, as meninas tinham sua formação voltada para prendas domésticas (entre as quais se destacava a prática da pintura concebida como trabalho manual e parte do dote intelectual necessário às moças de famílias abastadas). Afinal, o projeto de lei sobre instrução pública aprovado em 1827 “deliberava sobre a inclusão e obrigatoriedade, por parte das meninas, de aprendizagem de costura e bordado, sendo que nos Liceus os alunos aprenderiam o desenho necessário às artes e ofícios” (NASCIMENTO, Erinaldo Alves do., 2010. p. 23)

Além disso, ao longo das tentativas do exercício profissional feminino, a crítica, tão importante no século XIX como veículo de esclarecimento ao novo público consumidor de arte e, posteriormente, como fonte de informações para uma bibliografia referencial, qualificava a presença feminina nos Salões como amadora, situando sua produção como detentora de menor profissionalismo em relação à produção artística masculina. Através de um pequeno trecho da pesquisadora Ana Paula Simioni referindo-se ao historiador Gonzaga Duque fica claro que:

A relação artista x amator manteve-se como uma categoria relevante para a crítica de arte nacional em textos posteriores. Conforme já foi dito, Gonzaga Duque a reutilizou em seu célebre livro *A arte brasileira*, publicado em 1888, referência indiscutível para todos os atuais pesquisadores dedicados ao século XIX brasileiro. Na obra, as artistas são acopladas no subcapítulo intitulado “Amadores” que, muito sugestivamente, está localizado após os “Esquecidos” e os “Mortos”, um bom indício do espaço marginal que ocupavam na ótica do crítico. (SIMIONI, Ana Paula. 2007)

Dentro desta realidade, apesar da aprovação da lei que permitia seu acesso ao estudo superior elas continuaram sua formação em ateliês particulares de professores vinculados à academia nacional ou fizeram o caminho de alguns de seus colegas masculinos e partiram para Paris em busca da Academie Julien de mais fácil acesso e aberta às artistas mulheres.

quer possibilidade acerca de uma completa profissionalização feminina, excluindo-se o professorado, que não exigia mais do que a Escola Normal. Tal permissão incluía o acesso à Imperial Academia de Belas Artes, mas parece não ter sido imediatamente seguida. Ler SIMIONI, Ana Paula. ENTRE CONVENÇÕES E DISCRETAS OUSADIAS: Georgina de Albuquerque e a pintura histórica feminina no Brasil in Revista Brasileira de Ciências Sociais vol.17 no. 50 São Paulo Oct. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000300009

artes visuais de Pernambuco. No que diz respeito à comissão julgadora do Salão, só em 1950 vemos a presença de uma mulher: Lygia E. de Oliveira.



Figura 1

Fedora do Rego Monteiro. *Porto Pesqueiro do Recife*

óleo s/ chapa de madeira industrializada (década de 1950), ass. inf. dir.

75 x 118 cm

É importante lembrar que, quase paralelamente à implantação da Escola de Belas Artes, um grupo de jovens artistas rompia com seus ensinamentos e criava o “Grupo dos Independentes” que praticava valores estéticos inovadores e trazia o vocabulário moderno para o cenário pernambucano. Desenhistas, caricaturistas, pintores e escultores compunham o grupo e fundaram os primeiros “Salões Independentes de Arte” entre 1933 e 1936. Independência de tudo que fosse tradicional era a regra. O “Grupo dos Independentes” também não tinha, entre seus fundadores, nenhuma mulher. Entretanto, na mostra realizada no “I Salão dos Independentes” observamos as presenças de Fedora Monteiro e Crisolice Lima - em um universo de 22 artistas homens - o que demonstra que elas eram artistas competentes e atuantes. (RODRIGUES, Nise de Souza, 2008)

Apesar da atuação do “Grupo dos Independentes”, a consolidação do modernismo em Pernambuco, só ocorreu a partir da formação da Sociedade de Arte Moderna de Recife em 1948. Conduzida pelo escultor Abelardo da Hora e pelo pintor Hélio Feijó ela congregou a vanguarda das artes plásticas e dos intelectuais de Recife. Entre seus membros temos a presença de quatro mulheres: Ladjane Bandeira, Tereza Costa Rego, Tilde Canti e Maria de Jesus Costa o que, de certa forma, representava um avanço da presença da mulher artista no contexto pernambucano.

O período posterior à queda do Estado Novo (e a incorporação gradativa do vocabulário modernista, trazendo um universo mais libertário para o país e, conseqüentemente, para Pernambuco), talvez tenha se refletido no aumento do número de mulheres participantes das atividades artísticas na capital do Estado. No “Salão Anual de Pintura”, de 1950, que apesar do nome deu espaço para a presença da escultura, por exemplo, vemos um percentual bastante significativo de mulheres premiadas em relação aos homens. Para 14 prêmios quatro foram concedidos a mulheres: Fedora do Rego Monteiro,

que arrebatou o segundo prêmio, Clélia Reis, Daura Melo e Tilde Canto. Finalmente, o Salão de 1951 concede o primeiro prêmio a uma mulher: a artista e jornalista especializada em crítica de arte Ladjane Bandeira. (BARBOSA, Kleumanery, 2002).

Ser artista profissional, porém, ainda não era atividade fácil no Brasil e muito menos em Pernambuco. A empreitada, para a mulher, significava encarar sua produção como um simples passatempo ou viver uma opção de certo risco: quase uma rebelião. A situação abrangia todas: sem distinção de credo político ou classe social. Para Tereza Costa Rego (fig. 2), artista pernambucana ligada aos movimentos de esquerda e atuante no modernismo pernambucano, segundo a jornalista Joana Rozowykwiat, a iniciação nas artes visuais aconteceu no seguinte contexto:

Filha de uma família tradicional da aristocracia rural teve educação rígida e repressora. (...) aprendeu a ser forte e independente. Rebelou-se contra o estigma de “bonequinha que enfeita o piano na sala de visitas” e, hoje, coloca pra fora, por meio de sua arte, tudo que guardava calada. (ROZOWYKWIAT, Joana, 2003)

De acordo com Adriano Carvalho, referindo-se ao trabalho atual da artista pernambucana nascida em 1929:

Uma das maiores contribuições de Tereza Costa Rego à história da arte pernambucana é justamente a profunda reflexão sobre a identidade feminina que se apresenta na poética de muitos dos seus quadros e gravuras. É a resposta proferida por uma mulher moderna à realidade social caduca e opressora que insiste em colocar distinções hierárquicas sobre os gêneros ainda nos tempos hodiernos. (CARVALHO, Adriano. 2014.p.17.)

Nitidamente vemos que a arte era encarada no início do século XX, em Pernambuco, como uma atividade de moça prendada e era necessário um processo de rebelião para a concretização dos anseios de uma mulher artista que se via tolhida pela sociedade que a cercava. Pouco a pouco, entretanto, ela passou a escolher caminhos: abandonou uma arte considerada “feminina”, amadorística e passou a integrar um mercado de trabalho, distante da “bonequinha que enfeita o piano na sala de visitas”, ou continuava a pintar aquarelas para orgulho familiar como parte do dote proporcionado para uma posição bem sucedida no mercado de casamentos, que não foi o destino específico de Tereza Costa Rego, mas que engoliu tantas mulheres de sua época. Para Maria Carmem, artista pernambucana radicada em Olinda, a primeira opção foi o caminho escolhido com todos os percalços inerente a este caminho. Diz ela: “Nasci artista, mas era solicita-

O seu ex-tesoureiro, o artista Wilton de Souza (1975) comenta, em depoimento no livro “Memória do Ateliê Coletivo” de José Cláudio, que a pintora Ladjane Bandeira chegou a ser presidente da SAMR antes da criação do Ateliê Coletivo. A conquista do posto não deve ter sido fácil, principalmente se levarmos em conta que entre os 46 membros da sociedade somente oito eram do sexo feminino e só quatro, artistas plásticas. Mas, devemos levar em conta a atuação pioneira de Ladjane que foi a primeira crítica de arte de Pernambuco e atuava nos principais órgãos de comunicação da cidade.

Maria de Jesus Costa, na época estudante de arquitetura, em depoimento para o mesmo livro nos diz que “inicialmente eu era a única mulher a frequentar com assiduidade o ateliê” e que “ser de fato artista plástico, viver só de arte (...) não era possível”. Sobre as dificuldades encontradas então, outra artista que frequentou o Ateliê Coletivo, Nelbe Rios (1975), naquele mesmo livro, também se pronuncia, analisando as excursões dos seus membros para o exercício de desenho rápido. Diz ela que essas excursões não eram vistas com bons olhos por seu pai, de ideias tradicionalistas quanto à educação de uma moça, como também não era admitida a possibilidade de arte vir a ser um meio de vida principalmente para uma mulher. Através desses depoimentos nos resta uma unanimidade: apesar da constatação da presença da mulher nesse momento das Artes Plásticas em Pernambuco, os tempos eram ásperos e as dificuldades por vezes intransponíveis. Se para o artista homem eles eram difíceis, para a mulher representavam um desafio bem maior.

O golpe militar de 1964 transformou o Nordeste do país em zona perigosa. Uma verdadeira “diáspora cultural”, nas palavras de Ana Mae Barbosa (1997), aconteceu espalhando artistas e intelectuais entre o Rio de Janeiro e São Paulo. O Movimento de Cultura Popular, criado em maio de 1960, que teve uma atuação marcante oferecendo uma formação artística gratuita, deixou de existir. As atividades culturais que aconteciam na Faculdade de Direito tiveram fim e, mesmo a natureza, pareceu não colaborar com as Artes Visuais com a destruição da Galeria do Recife por uma cheia do Rio Capibaribe.

A agitação cultural que aconteceu em Recife, antes da repressão, teve à frente algumas mulheres que compunham a cena na época: Guita Charifker, por exemplo, parece ter estado presente em todos os acontecimentos que envolveram esses tempos. Ensinou no “Ateliê Coletivo do Movimento de Cultura Popular”, expôs na “Galeria do Recife”, participou da mostra “Civilização Nordeste”, organizada por Lina Bo Bardi em Salvador e foi co-fundadora do “Movimento da Ribeira”, em Olinda, que a teve como um de seus organizadores e professores. Foi também em Olinda que ela montou ateliê onde trabalha até os dias que correm. São dessa veterana as palavras que, em entrevista a Ronaldo Correia Brito, definem a situação, naquele momento, dessas artistas pioneiras:

Atualmente, quase todas as mulheres pintam. Naquela época poucas eram as mulheres que pintavam e tinham a coragem de assumir as posturas que assumi. Ao me entregarem o Troféu Cultural Cidade

Contextualiza-se, na época, uma relação de igualdade no que diz respeito ao comportamento e à ideologia do grupo. Dentro desse mesmo espaço de associações entre artistas onde uma mulher participa sem noções hierárquicas e que envolve uma troca de conhecimentos está a experiência que teve lugar no ateliê de Christina Machado quando ela, detentora de um saber cerâmico, passou a dividi-lo com artistas plásticos já inseridos no meio das artes visuais em Pernambuco. Através dela, Joelson juntamente com Zé Paulo e Rinaldo desenvolveram sua curiosidade sobre o barro no espaço da casa / ateliê de Christina que lhes ensinou a lidar com o material. O grupo de artistas continuou a trabalhar junto, incorporando, posteriormente, Dantas Suassuna e bebendo nas fontes dos artesãos oleiros pernambucanos em projeto que derivou na exposição internacional “Gambiarra” realizada na França.

No panorama da década não podemos esquecer o programa Rumos Visuais Itaú que, mapeando o cenário nacional da arte, teve em sua primeira versão oito artistas pernambucanos, ou atuantes no Estado, selecionados . Entre os oito artistas, três mulheres se fizeram presentes: Oriana Duarte, (fig. 4) Giovanna Pessoa e Renata Pinheiro. Era o início de uma possível relação de paridade para a mulher artista em Pernambuco. (ROSENBERG, André; TEJO, Cristiana. 2002).

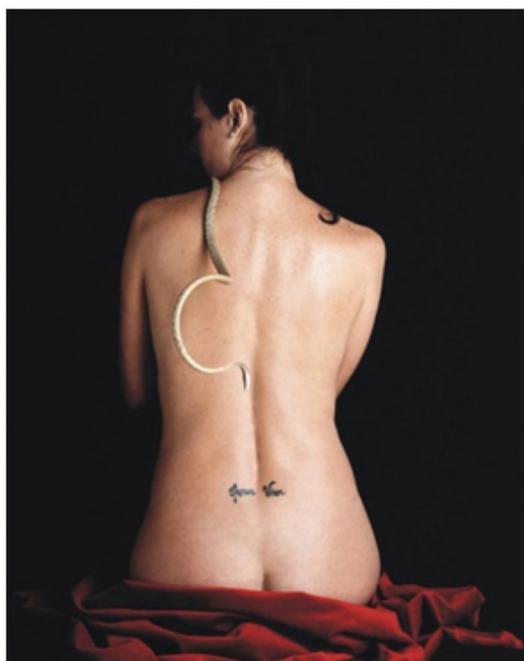


Figura 4

Oriana Duarte. *Selvagem Sabedoria*, 2004,
fotografia em metacrilato.

A escolha da obra de Oriana Duarte “Selvagem Sabedoria”, aqui, nesse contexto de uma contribuição para a história da mulher em Pernambuco não foi casual. Discutir o feminino em qualquer dos seus aspectos, inclusive o do seu apagamento histórico, en-

volve um mergulho na alma feminina renegada e subjugada durante séculos de dominação patriarcal. O registro do feminino foi e é marcado por mecanismos repressivos que margeiam a sua essência e interrompem a sua livre expressão. O imaginário feminino existe, em sua maior parte, em função do poder masculino.

A diferença biológica entre os sexos, entre o corpo masculino e o feminino, aparece ao longo da história como uma justificativa socialmente construída para a subordinação do feminino e a determinação do espaço da mulher nas diversas sociedades através da “naturalização” dessa construção androcêntrica que determina o papel da mulher em todos os campos, inclusive o do criar. Apesar de todas as conquistas feministas que acreditamos terem rompido com as formas tradicionais de controle do seu corpo, ele continua manipulado, exibido e subordinado ao olhar masculino. Para isso basta ligarmos a televisão, abrirmos uma revista e verificarmos o quanto o corpo da mulher é ainda oferecido e disponibilizado simbolicamente em quase todas as formas de publicidade dos mais variados objetos de consumo.

Oriana Duarte apresenta, nessa imagem que é um palimpsesto (fazendo referências sucessivas a “Grande Odalisca” de Ingres e a fotografia “Le Violon d’Ingres” de Man Ray que teve como modelo Kiki de Montparnasse), seu próprio corpo para além das armadilhas do poder exercido sobre ele. O seu, é um corpo não domesticado que pode se fazer poética criadora a partir da transgressão. Seu corpo como instrumento e que, sob seu controle, se constitui em seu autorretrato. Esse corpo fronteira, descolonizado é simbólico em relação às lutas feministas em Pernambuco: um signo de libertação. O termo selvagem desperta inquietações evocando aspectos instintivos extremamente negados por nossa cultura ocidental. O selvagem apresenta uma integridade inata e limites saudáveis de sua identidade, distanciando-o do seu atual sentido pejorativo que simboliza algo fora de controle. O instinto nos remete a mulher que uiva, ama, chora, guerreia, e que transforma essa luta em arte.

Referências bibliográficas

BARBOSA Ana Mae. Uma questão de política cultural: mulheres artistas, artesãs, designers e arte-educadoras. In *Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 2010 Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/anna_mae_tavares_bastos_barbosa.pdf

_____. **Artes Plásticas no Nordeste**. In: Estudos Avançados. Vol. 11. São Paulo, 1997.

BARBOSA Kleumanery de Melo. **Dos Salões de Arte em Pernambuco**. Monografia para conclusão do curso de Graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica sob a orientação da Prof. Marilene Melo de Almeida. Universidade Federal de Pernambuco. 2002.

BATISTA, Marta Rosseti. **Os artistas brasileiros na Escola de Paris: anos 1920**. São Paulo: Editora 34, 2012.

BONNET, Marie Jo. **Les femmes dans l'art. Qu'est-ce que les femmes ont apporté à l'art ?** Paris: Éditions de la Martinière, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand. 2007.p. 17.

CARVALHO, Adriano. Tereza Costa Rego na Oficina Guaianases de gravura: uma contribuição para o resgate da memória artística em Pernambuco in ZACCARA, Madalena, SILVA, Maria Betânia (org.) **Cruzamentos Estéticos em Artes Visuais**. Recife: UFPE, 2014.

CLAUDIO, José. **Memória do Ateliê Coletivo**. Recife: Artespaço.1975.

DINIZ, Clarissa. **Crachá. Aspectos da legitimação artística**. Recife: Governo de Pernambuco. FUNCULTURA, 2008.

HOLLANDA, Heloisa, B. Feminismo em tempos pós-modernos. In HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DEL PRIORE, Mary. **A Mulher na História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

GRINO, Claire. Sexes à bras-le-corps *In Inter Art Actuel* n. 112. Quebec: Les Éditions Intervention,2012,

LAPONTE, Luciana Gruppelli. **Sexualidade, Artes Visuais e Poder**. Pedagogias visuais do feminino in Revista Estudos Feministas, vol10, numero 2.Rio de Janeiro:UFRJ,2002

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto- expressivo**. João Pessoa: Editora UFPB, 2010

NOCHLIN, Linda. Why Have There Been No Great Women Artists? In http://dey-oung.famsf.org/files/whynogreatwomenartists_4.pdf

PERROT, Michele. Práticas da Memória Feminina in BRESCIANI, Maria Stela (org.). **Revista Brasileira de História** - no. 18 - SP - ANPUH/Marco Zero -1989/90.

SAUER, Marina. **L'entrée des femmes à l'École des Beaux Arts-1880-1923**. Paris, ENSBA.

PARKER, Rozsika; POLLOCK, Griselda. Old Mistresses: Women, Art and Ideology. *In: Feminist Review* N. 12, 1982, pp. 108-110.

RODRIGUES, Nise de Souza, **O grupo dos independentes: arte moderna no Recife-1930**. Recife; Editora da Aurora, 2008.

ROSENBERG, André, TEJO, Cristiana. **Artes Plásticas in Pernambuco: cinco décadas de arte**. Recife: Gráfica Santa Marta, 2002

ROZOWYKWIAT, Joana. Tereza Costa Rego Quadro a Quadro, 2003 disponível em <http://portalolinda2.interjornal.com.br/noticia.kmf?noticia=1194171&sessao=150&total=12&indice=0>

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras** São Paulo: Edusp, 2008.

_____. Entre convenções e discretas ousadias: Georgina de Albuquerque e a pintura histórica feminina no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** vol.17 no.50 São Paulo Oct. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000300009

_____. **As mulheres artistas e os silêncios da história: a história da arte e suas exclusões.** In labrys, études féministes/ estudos feministas janvier /juin 2007 - janeiro / junho 2007 disponível em <http://www.labrys.net.br/labrys11/ecrivaines/anapaula.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

ZACCARA, Madalena. Anotações sobre a presença da mulher nas Artes Visuais em Pernambuco. In: ZACCARA Madalena, PEDROSA, Sebastião. **Artes Visuais e suas Conexões: panorama de Pesquisa.** Recife: Editora da UFPE, 2010.

_____. Uma artista mulher em Pernambuco no início do século XX: Fédora do Rego Monteiro Fernandez in *19&20*, Rio de Janeiro, v. VI, n. 1, jan./mar. 2011. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/artistas/frm_mz.htm

pra Ouro Preto com uma velha japona da Aeronáutica, eu cobria os botões da japona com fita adesiva colorida para a japona ficar mais “civil”... Ouro Preto é frio! E eu viajava com o mesmo saco de lona com fundo de couro que recebi quando entrei como recruta na Base Aérea do Recife em 1957. O pessoal da repressão observava tudo isso e ficava espalhando o boato: –Olha aquele ali é do SNIeu acho que até o pessoal da repressão ficava em dúvidaacho que eu perdi muita coisa por causa dessa dúvida.... Inclusive aqui na Universidade Católica, quando eu estudava jornalismo, o pessoal tinha medo de mim....um cara que era meu amigo e depois eu soube que ele disse a algumas pessoas que tivessem cuidado comigo. Mesmo depois que eu deixei a Aeronáutica, eu gostava de andar de botas (borzeguins)... as botas da Aeronáutica eram muito gostosas de andar, entendeu? Eram umas botinhas pequenininhas, eu as conseguia com ex-colegas da ativa. Eu ia pra Escola de Belas Artes de botas...isso era a maior gozação do mundo. (pausa para escutar os bem-te-vis).

IM – Como a arte entrou na sua vida?

DS –Em Salvador eu já fazia gravura e desenhava muito bem. Quando fui fazer o teste de desenho para ocupar o cargo de desenhista publicitário, o gerente da loja, seu Antonio, um português, mandou dispensar os outros candidatos dizendo “o cargo já foi preenchido”. O desenho era um estojo de couro com zíper de metal, aberto, onde se via um aparelho de barbear Phillishave dentro dele. A técnica foi bico-de-pena sobre papel canson. Esse tipo de desenho era ideal para fazer clichês para jornal porque não exigia retícula para os meios—tons. A fotografia exigia retícula. O desenho feito a bico de pena não exigia retícula porque o desenhista já fazia o meio tom à pena. O clichê saía em traço, sem usar retícula. Atualmente é a mesma diferença entre vetor e bitmap.

IM – Como você foi parar em São Paulo? O normal não seria voltar para o Recife?

Eu fui para a rodoviária de Salvador sem destino certo. De onde eu estava, o guichê da empresa de ônibus que ia para São Paulo era mais perto do que o guichê da empresa que fazia a linha para o Recife. Comprei a passagem para São Paulo, onde cheguei em novembro de 1966. Mas veja que curioso: Na viagem, sentou-se ao meu lado um rapaz que se disse motorista da Mesbla. Estava indo para São Paulo buscar um carro e me indicou um hotel no centro da cidade, (Hotel Tatuí) onde acabei passando só uma noite, porque era muito caro. Eu tenho certeza que esse camarada foi destacado pra me vigiar!

IM –Como foi a saga de um migrante nordestino numa metrópole como a São Paulo daquela época?

Depois da primeira noite no Hotel Tatuí, mudei para uma pensão mais barata, a Hospedaria Tupinambá, na zona do meretrício perto da estação rodoviária. Eu não sabia. Nos primeiros dias eu saía andando pelo Vale do Anhangabaú começando pela Rua Santa

no de Ouro Preto. Trouxemos para o Recife artistas e escritores como Hélio Oiticica, Ivald Granato, Júlio Bressani, Regina Vater, Roberto Aguillar, Décio Pignatari... Paulo Bruscky conhecia todo mundo, eu não conhecia ninguém.

IM – Após 20 anos de trabalho em conjunto, já com uma carreira consolidada, parece que prevaleceram as diferenças de temperamento e a dupla se afastou, não sem uma dose de ressentimento, especialmente no campo autoral. Vou ler aqui um trecho de uma entrevista sua concedida à pesquisadora Joana Lima, em 2009, para você comentar, se quiser:

A equipe [Bruscky & Santiago] foi-se desmanchando suavemente, como a luz das estrelas desaparece à luz da madrugada. Daí pra cá, eu comecei a morar aqui (Piedade, Jaboatão dos Guararapes), e o Paulo Bruscky morava na cidade [Recife], e a gente deixou de trabalhar junto. E era preciso mesmo, porque ele precisava trabalhar sem Daniel Santiago. Trabalhar sem Paulo Bruscky é difícil porque, quando é pra fazer alguma coisa, eu preciso de um cara pra fazer pra mim, entendeu? E nisso o Paulo Bruscky é bom!

O que você queria dizer com isso?

DS – *Eu quero dizer que todos os trabalhos que eu fiz com a Equipe Bruscky & Santiago são ideias minhas. Ele [Bruscky] pegava o trabalho prontinho e executava. As ideias que ele tinha, ele fazia e assinava sozinho. As minhas ideias para a Equipe, ele executava e assinava em conjunto comigo. Paulo Bruscky é um grande produtor e um businessman. Se atualmente eu tivesse um produtor como Paulo Bruscky para fazer o que eu tenho engavetado eu estaria rico, na Europa. Mas o que passou, passou. Eu sou do signo de Touro, meus caminhos não têm volta. Não acredito em horóscopo, mas que é verdade, é.*

IM – Vocês ficaram nacionalmente conhecidos ao serem presos após o fechamento da II Exposição Internacional de Arte Correio que, segundo registro no *Curriculum Vitae* da Equipe, “foi fechada, pela Polícia Federal, cinco minutos após a sua abertura oficial, e todos os trabalhos foram recolhidos para investigação.” Como foi essa experiência?

DS – *Eu não me interessei de imediato por Arte Correio, como o Paulo Bruscky se interessou. Eu achava que era bobagem, negócio de corrente, essas coisas. Depois de um ano que o Paulo Bruscky estava trabalhando com isso, foi que eu me interessei. Aí eu fiz muita coisa. Ele tinha feito a I Exposição de Arte Correio com o Ypiranga Filho no Hospital Agamenom Magalhães, em 1975. Em 1976, montamos a II Exposição no próprio prédio*

Fotos relacionadas com a matéria:



O cabo Santiago trabalhando. Salvador-BA, 1964.



O cabo Daniel Santiago (O primeiro da esquerda, de pé) com outros colegas, com roupa civil, em Salvador-BA, 1972. O último da direita, agachado é Condesmar de Barros (De saudosa memória), filho do Rio Grande do Norte, um performer nato, foi com ele que Daniel Santiago aprendeu a entrar no mar de roupa e tudo, para 40 anos depois inventar “O Velho Ernest Hemingway e o Mar do Recife”.



Daniel Santiago trabalhando com solda a oxigênio no Curso de Escultura do Festival de Inverno de Ouro Preto, 1973 (Olha as botas)



A Equipe Bruscky & Santiago no Festival de Inverno de Ouro Preto-MG-1973



Daniel Santiago no Festival de Inverno de Ouro Preto-MG, 1973. Da esquerda para a direita: Professor de escultura Décio Moura, um escultor mineiro, a atriz Tereza, Daniel Santiago com a tal japona, Paulo Bruscky ao fundo e a atriz Tania Ramalho.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS

Em conformidade com a Ordem de Serviço nº 049 de 16 ABR 90, da Secretaria de Assuntos Estratégicos, e em atendimento a requerimento de **DANIEL LIMA SANTIAGO**, datado de 10 NOV 91, declaro que nos arquivos em poder desta Secretaria há registros sobre fatos e situações com as seguintes indicações a respeito do requerente:

DANIEL LIMA SANTIAGO, brasileiro, casado, Jornalista, filho de **SALATIEL SANTIAGO** e **MARIA RODRIGUES SANTIAGO**, nascido aos 28 ABR 39, em Garanhuns/PE, portador da Carteira de Identidade nº 410.576 - SSP/PE e inscrito no CPF sob o nº 081.529.344-53.

Em 28 AGO 76, foi arrolado na Investigação Policial Preliminar (IPP) nº 28/76, instaurada pela Superintendência Regional do Departamento de Polícia Federal de Pernambuco, a fim de apurar a existência de postais e panfletos, tidos como de conotação política, os quais seriam exibidos durante a "Exposição Internacional Arte-Correio", que realizar-se-ia em Recife/PE, no dia 27 AGO 76. À época, prestou declarações naquela Superintendência, abordando, dentre outros aspectos, aqueles relacionados à sua vida pregressa e à citada exposição. Entretanto, após a análise dos autos, apurou-se que as provas não eram suficientes para permitir o prosseguimento da ação penal. Não constam maiores dados sobre o assunto.

Nos meses de ABR/MAIO 88, integrou a Comissão Organizadora do Concurso denominado "Tortura Nunca Mais", instituída pela Prefeitura de Recife/PE com o objetivo de escolher o desenho de um memorial que seria erguido no centro da cidade, em homenagem aos "mortos e desaparecidos pela ditadura".

É o que se contém arquivado neste Órgão, até a data do referido requerimento.*****

BRASÍLIA, DF, 18 de maio de 1992

Sebastião Nunes
SEBASTIÃO NUNES
Assessor



OS AUTORES

Ana Cavalcanti

Doutora em História da Arte pela Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, é professora de História da Arte na Escola de Belas Artes da UFRJ onde atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais e no Bacharelado em História da Arte. Pesquisa a produção, circulação e recepção da arte entre Brasil e Europa (séculos XIX e XX). É integrante dos grupos de pesquisa Entresséculos (EBA/UFRJ) e Modos de ver (UFRJ/UnB/Unicamp).

E-mail: anacanti@ufrj.br

Clarissa Martins de Araújo

Graduação em Fonoaudiologia (UNICAP, 1985), Mestrado em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), Especialização em Sciences de L'education - Universite de Toulouse II (Le Mirail) (1993) e Doutorado em Sciences de L'education - Universite de Toulouse II (Le Mirail) (2000). Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE). Pesquisadora com ênfase em estudos sobre a Educação Inclusiva e Arte/Educação. Vinculada ao Grupo Formação de Professor e Profissionalização Docente e ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores Arte e Inclusão (GEFAI).

Custódio Jacinto de Medeiros.

Artista Plástico e Produtor Cultural. Possui Graduação em Direito pela UFPB/CCJS – Souza/PB e em Letras pela CERES/UFRN. É coordenador da Casa de Cultura Popular de Caicó.

E-mail: custodiodecaico@hotmail.com

Fabiana Souto Lima Vidal

Professora do Colégio de Aplicação (UFPE). Doutoranda em Educação (UFPE); Mestre em Educação (2011); Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas (2005). Pesquisa Arte/Educação e Formação de Professoras(es), com ênfase no Ensino das Artes Visuais. Membro da diretoria da Federação de Arte-Educadores do Brasil (2013-2014). Pesquisadora nos grupos: Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão (GEFAI - UFPE) e Grupo Arte na Pedagogia (GPAP - Universidade Mackenzie - SP).

Fátima Maria Neves

Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá/PR.

E-mail: fatimauem@hotmail.com

Itamar Morgado

Atua como escritor e produtor cultural nas áreas de artes plásticas e literatura. Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV da UFPE/UFPB (2014) e licenciado em Artes Plásticas pela UFPE. Pesquisa a produção cultural de artistas pernambucanos a partir da década de 1960, com ênfase nos aspectos políticos dessa relação. Publicou *Bia Baobá* (CEPE 2010) e *A Peleja do Boi Maneiro contra a Lei da Gravidade* (IM Editor 2015); organizou *Memorabilia* (Carpe Diem, 2011) e editou *Microplanos & infra-minces* (IM Editor, 2015) da Prof^a. da UFPE Ana Elisabete de Gouveia.

Jailson Valentim dos Santos

Arte-educador pela UFPel. Mestrando pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil. Bolsista CAPES.

E-mail: valentim8@yahoo.com.br

Madalena Zaccara

Possui Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Bacharelado em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) Mestrado (DEA) em História e Civilizações - Université Toulouse II, Toulouse, França e Doutorado em História da Arte - Université Toulouse II, também

em Toulouse, França, como bolsista Capes. Tem pós-doutorado pela Escola de Belas Artes da Universidade de Porto, Portugal, também como bolsista Capes. Atualmente é professor Associado III da Universidade Federal de Pernambuco. Ensina no Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB. Lidera o grupo de pesquisa “Arte, Cultura e Memória” que se volta para a pesquisa da História e Teoria das Artes Visuais no Brasil com ênfase para o Nordeste. Atua principalmente nos seguintes temas: História da Arte e Crítica de Arte. É membro da Associação Nacional dos Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP), da FAEB (Federação dos Arte Educadores Brasileiros) e do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade I2ADS (Porto, Portugal). É representante regional da ANPAP-Pernambuco e membro do Comitê de História e Teoria da Arte. É co-editora da revista do PPGAV intitulada CARTEMA. Tem vários livros, capítulos de livros e artigos publicados.

E-mail: madazaccara@gmail.com

Marcílio Toscano Franca Filho

Professor dos Programas de Pós-Graduação em Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba e da Faculdade de Direito do Recife (Universidade Federal de Pernambuco), além de Procurador do Ministério Público junto ao Tribunal de Contas do Estado da Paraíba. Pós-Doutor (*European University Institute*, Florença, *Calouste Gulbenkian Post-Doctoral Fellow*) e Doutor (Universidade de Coimbra, 2006) em Direito. Membro da *International Association of Constitutional Law*, da *International Society of Public Law* e do *Instituto Hispano-Luso-Americano de Derecho Internacional*. Atualmente, é Presidente do Ramo Brasileiro da *International Law Association*.

Mariana Lima Maia

Pesquisadora bolsista (PIBIC/CNPQ) dos projetos de pesquisa “Aspectos Jurídicos do Mundo da Arte” (2014-2015) e “Metáforas e Direito: a expansão da linguagem jurídica” (2015-2016). Graduanda do curso de bacharelado em Direito da Universidade Federal da Paraíba.

Marconi José Pimentel Pequeno

Professor Associado IV no Departamento de Filosofia da UPPB. Possui Doutorado em Filosofia pela Universidade de Strasbourg e Pós-Doutorado pelas Universidades de Montréal e Paris X – Nanterre. Atua nos Cursos de Pós-Graduação em Filosofia e no Mestrado em Direitos Humanos.

Email: marconip@bol.bom.br

Marcos Antônio Pimentel Pequeno

Doutor em Filosofia (UFPB/UFPE/UFRN). Professor de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba. Lotado no Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais, do Campus II, da UFPB.

E-mail: marcospqueno@yahoo.com.br

Rosimara Albuquerque Mello

Professora do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública do Estado do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

E-mail: maraalmello@gmail.com

Normas para submissão de trabalhos

-  A revista *Cartema* é uma publicação em português e espanhol, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Seu objetivo é a publicação de artigos e ensaios acadêmicos inéditos, sobre questões relativas às artes visuais, sobretudo no âmbito das duas linhas de pesquisa desenvolvidas no PPGAV (*História, teoria e processos de criação em artes visuais* e *Ensino das artes visuais no Brasil*). A revista interessa-se, também, pela publicação de resenhas de livros concernentes às artes visuais e recentemente publicados.
-  *Cartema* encontra-se aberta para receber colaborações em qualquer época do ano, para avaliação e possível publicação no número seguinte.
-  Os originais encaminhados à publicação deverão ser submetidos ao Conselho Editorial, cujos membros deverão trabalhar sob sigilo.
-  Os editores de *Cartema* encontram-se impedidos de submeter trabalhos para publicação.
-  Trabalhos submetidos por membros do Conselho Editorial de *Cartema* serão analisados por pareceristas *ad hoc*, devidamente contatados pelos editores.
-  Os trabalhos devem ser encaminhados eletronicamente, via e-mail, para o endereço eletrônico da revista (revistacartema@gmail.com). Na mensagem de envio, os autores deverão manifestar ciência das presentes normas e plena concordância com seu inteiro teor.
-  Caberá aos editores encaminhar cópias dos trabalhos, também por e-mail, aos membros do Conselho Editorial, tomando-se a providência de excluir, das cópias, os nomes dos respectivos autores.
-  Cada trabalho será encaminhado a dois membros do Conselho Editorial, que deverão manifestar-se favoravelmente ou desfavoravelmente em relação à publicação. No caso da divergência de pareceres, um terceiro membro será consultado, para a decisão final.
-  Os trabalhos deverão ser encaminhados devidamente revisados por seus autores. *Cartema* não publicará trabalhos que necessitem de revisão ampla ou copidescagem.

-  *Cartema* não possui previsão de páginas de miolo em policromia. As ilustrações encaminhadas em cores serão, em regra, publicadas em preto e branco.
-  Os artigos e ensaios devem ser digitados no editor Microsoft Word, em fonte Times New Roman, corpo 12, entrelinhas simples e parágrafos justificados, salvos no formato texto. Devem ter entre 10 e 20 páginas, tamanho A4 (margem superior 4 cm; inferior 3,5 cm; esquerda 3 cm; direita 2 cm), incluindo resumo, abstract, imagens, gráficos, referências bibliográficas, notas etc.
-  Os artigos e ensaios devem ser precedidos de um resumo de 5 a 10 linhas e 3 a 5 palavras-chave, além do *abstract* (tradução do resumo e das palavras-chave para outro idioma, preferencialmente o Inglês), digitados em corpo 11 e espaço simples.
-  As resenhas, digitadas nas mesmas características dos artigos e ensaios, deverão ter, no máximo, 5 páginas, tamanho A4, e deverão ter título próprio, diferente do título do livro resenhado, cujas referências completas devem estar presentes no texto.
-  O texto enviado para publicação deve ser acompanhado de uma biografia acadêmica do autor em no máximo 5 linhas, digitadas em corpo 11 e espaço simples. Também deve se fazer acompanhar do e-mail do autor e endereço completo, além de números de telefone.
-  As notas de rodapé devem ser empregadas apenas para informações complementares e não com a finalidade de apresentar referências bibliográficas das citações, que deverão estar no final do texto.
-  Citações e referências devem seguir o sistema autor-data, segundo normas estabelecidas pela ABNT.
-  A permissão para a reprodução de imagens é de inteira responsabilidade dos autores, bem como tudo o que se refere à lei de direitos autorais vigente no Brasil, que os autores declaram conhecer e respeitar. As imagens devem ser enviadas em formato JPEG, com resolução mínima de 300 dpi.
-  O envio dos originais implica na cessão dos direitos autorais a *Cartema* para a primeira publicação. Cada autor receberá, a título de direitos autorais, três exemplares da revista em que tiver seu trabalho publicado.



Esta revista foi composta com os tipos Garamond e Minion Pro. Impressão de capa em cartão Triplex 260g/m² e miolo em papel couchê 70g/m². Foi impressa e montada na Oficina Gráfica da Editora Universitária da UFPE.



BRASIL
O MEU
TABISMO

PDE N ANE...

IV R
BANHE
←