

CÉLIA MARIA DE CASTRO ALMEIDA

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Célia Maria de Castro Almeida e aprovada pela Comissão Julgadora em 2.9.92

Data: 2.9.92

Assinatura: Célia Almeida

O TRABALHO DO ARTISTA PLÁSTICO NA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO SUPERIOR:
RAZÕES E PAIXÕES DO ARTISTA-PROFESSOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1992

055 7724

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de DOUTOR EM
EDUCAÇÃO, na área de concentração
Metodologia do Ensino, à Comissão Julgadora
da Faculdade de Educação da Universidade de
Campinas, sob a orientação do Prof. Dr.
Milton José de Almeida. †

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Milton José de Almeida, o meu agradecimento pelo apoio e orientação, ressaltando sua marcante contribuição à minha formação intelectual.

Também agradeço à Profa. Dra. Maria Inês Rosa, da Faculdade de Educação, pela sua disponibilidade em me ouvir e pela acuidade de suas ponderações e sugestões.

Com muito carinho, agradeço às amigas e colegas, professoras doutoras Ana Maria Faccioli de Camargo e Dorotéia Cuevas Fracalanza, que acompanharam de perto a execução deste trabalho, discutindo-o comigo e animando-me, com frequência.

Quero, ainda, agradecer às professoras do Departamento de Artes Plásticas, Marília Machado Brandão Curi e Berenice Henrique Vasco de Toledo. À Marília, por ter assumido algumas de minhas aulas neste semestre, possibilitando-me ter mais tempo para finalizar a tese, e à Berenice, pelas sugestões ao trabalho.

À professora Márcia de Abreu, do Instituto de Estudos da Linguagem agradeço a revisão cuidadosa e

Comissão Julgadora:





Rebecca Katz Pedreira

Emil dos Santos Jardim

Regina P. Miller

instigante do texto original.

E um agradecimento muito especial devo aos artistas-professores que, deixando de lado seus afazeres e interesses pessoais, se dispuseram a colaborar comigo, falando-me de seu trabalho. Receberam-me com carinho e atenção: Alberto Teixeira, Alcindo Moreira, Álvaro de Bautista, Branca de Oliveira, Dulcimira Capisani, Evandro Jardim, Fanny Feigenson, Feres Kouri, Francisco Cuoco, Geraldo Porto, Iole Di Natale, Ivanir Cozeniosque, José Moraes, Louise Weiss, Lucimar Bello, Marco Buti, Marco do Valle, Marcos Rizolli, Mário Ishikawa, Norberto Stori, Norma Grimberg, Paulo Cheida, Paulo Portela, Percival Tirapelli, Renina Katz, Ubirajara Ribeiro e Yolanda Lhullier.

21 de junho de 1992

Hoje, quando dei por encerrada a escritura da tese, lembrei-me que faltavam a dedicatória e os agradecimentos, o que fiz com pesar e alegria. Pesar, porque não posso compartilhar este momento com pessoas muito queridas - Maurício, e também meu pai e meu irmão - que, infelizmente, não chegaram a ver a concretização desta minha aspiração. Mas, este também é um momento de grande alegria, porque é muito bom poder agradecer o apoio da família e dos amigos. Assim sendo, à minha mãe, aos meus filhos e ao Osni, agradeço a colaboração nos assuntos domésticos (ao Henrique, em especial, pelo auxílio nas minhas dificuldades com o computador), e também a paciência com que suportaram a falta de atenção e os momentos de mau humor, mas, principalmente, por me animarem nos instantes de desalento.

Aos meus filhos

Maria Elisa,
Henrique e Guilherme.

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a produção e o ensino de arte são compreendidos de forma equivocada no senso comum, o estudo procurou investigar o porquê da confusão e deturpação de sentido observadas. Além disso, pretendeu-se, também, comparar a realidade cotidiana do trabalho artístico na instituição com as interpretações e formulações teóricas a esse respeito.

Entendendo que a realidade só pode ser compreendida e interpretada a partir de sua concretude, a pesquisa enfocou relatos da experiência dos artistas-professores, vivida no cotidiano do seu trabalho. Os dados foram obtidos através de entrevistas realizadas com vinte e sete artistas que atuam/atuaram como professores do fazer artístico em artes plásticas, em cursos de ensino superior. Realizadas segundo uma abordagem qualitativa, as entrevistas (não-diretivas) levantaram concepções e práticas dos artistas-professores a respeito do seu trabalho na instituição: produção e ensino de arte.

A análise das entrevistas revelou a diversidade das concepções e práticas sobre o fazer e pensar arte, demonstrando ser impossível compreender uma realidade - fragmentada e múltipla - a partir de modelos teóricos ou clichês do senso comum; ambos são construções ideológicas que, pretendendo-a única e homogênea, mascaram e deturpam a realidade. A pesquisa revelou, ainda, as contradições e conflitos que permeiam a atuação do artista na instituição de ensino superior, gerados no seu próprio interior bem como na realidade na qual ela se insere.

Por opção teórica, o estudo não chega a conclusões definitivas, apresentando-se como uma das possíveis interpretações das relações que se estabelecem entre a sociedade e o fazer e pensar arte na instituição de ensino superior.

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE

A URDIDURA

A escolha dos fios e o início da tecelagem	14
História da feitura de uma tese	17
Purificando os fios	27
Situando melhor o problema	27
Dispondo os fios na tela	36
O caminho percorrido	36
Sobrepondo as telas	42
Em busca dos informantes e das informações	42
o tipo de entrevista	45
o preparo das entrevistas	48
sobre os entrevistados	51
como foram feitas as entrevistas	56
o processo de transcrição	61
Trançando os fios	64
Esquadrinhando os discursos	64

SEGUNDA PARTE

A TRAMA

DAS RAZÕES PAIXÕES DE SER ARTISTA E PROFESSOR

O trabalho do artista na instituição	76
A carreira acadêmica	96
Ser artista, ser professor	113
A "opção" de ser professor	119
Criar e ensinar: trocas, aproximações e distanciamentos	136
Pode-se ensinar arte?	143
Aprende-se arte na escola ?	149
Os desafios do ensino formal de arte	157
Concepções e práticas sobre o ensino de arte	170
A harmonia dissonante das propostas metodológicas	170
a ênfase nas representações miméticas	174
a ênfase na expressividade	176
a ênfase nos elementos formais	178
a postura contextualista	182
a valorização do conhecimento teórico e da leitura da obra	185
Entre parênteses: a técnica no aprendizado artístico	187
Algumas consonâncias entre as diferentes propostas de ensino	205

TERCEIRA PARTE

O TAPETE

Partindo os fios213

Arrematando os fios221

Reflexão sobre as relações entre arte e sociedade,
mediadas pela instituição de ensino superior221

BIBLIOGRAFIA252

RELAÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS.....269

Texto quer dizer Tecido
(Roland Barthes)

PRIMEIRA PARTE

A URDIDURA

"A preparação dos fios de urdidura compreende: a bobinagem, durante a qual se procede a uma purificação do fio; a urdidura, que consiste em dispor os fios em uma tela de fios paralelos sobre o cilindro de tear; o encolamento, no qual se superpõem várias telas elementares de fios para formar a tela definitiva de urdidura; e o entrançamento, manual ou mecânico, que consiste em passar os fios de urdidura nas malhas das lâminas e entre os dentes do pente do tear de tecer."

(Grande Enciclopédia Delta-Larousse)

A ESCOLHA DOS FIOS E O INÍCIO DA TECELAGEM

*vou me deixar pensandinho nesta carta,
sem norma nem programa, sem tempo nem
pressa, até chegar a alguma conclusão
que ainda não sei bem qual seja.*

(M. de Andrade)

Para ser sincera, em diversas ocasiões me senti coagida a fazer esta tese. Quantas vezes perguntei se valeria a pena... Para mim, o fazer prático sempre foi mais atraente do que a reflexão sobre este fazer.

Algumas pessoas são mais propensas ao trabalho teórico. Outras, se agradam mais do trabalho prático, o que necessariamente não significa que se abstenham de uma reflexão sobre a experiência.

Eu me enquadro nesta segunda categoria: "*A mim o estado de ensinar me agrada tanto, me apaixona de tal forma...*". Decididamente "*Tenho alma de professor*"¹.

Não é que não aprecie os estudos teóricos, a

1. Mário de Andrade, Mário de Andrade - Oneyda Alvarenga: cartas. São Paulo, Duas Cidades, 1983, p. 273 e 281.

pesquisa, mas, para mim, eles serão mais significativos se estiverem relacionados à experiência concreta. Assim, estão sempre presentes no meu trabalho enquanto fundamentos de uma prática ou, ao contrário, em decorrência de questões suscitadas por ela.

No entanto, surgiu um momento em que precisava fazer minha tese de doutorado. E uma tese se justifica em função de um problema. Mas que problema?

Em relação às outras pessoas não sei como se dá a percepção de um problema. No meu caso, durante muito tempo busquei, aflita, descobrir qual seria o assunto que deveria pesquisar. Por diversas vezes visualizei-me abrindo gavetinhas e mais gavetinhas em busca deste tesouro: o problema.

Quando e como este se consubstanciou para mim, não sei precisar. Penso que a percepção da problemática desta tese foi se construindo aos poucos, a partir de leituras, cursos que freqüentei, conversas informais com alunos e colegas, aulas que dei, estudos e pesquisas que orientei. Toda uma experiência de vida acumulada durante anos de trabalho cotidiano.

De que forma tal vivência colaborou para a realização deste estudo? Tentarei recapitular alguns dos fatos e situações que considero relevantes para a compreensão do caminho que percorri na elaboração desta

tese. Devo buscar na lembrança os fios que puxei para compor a teia deste trabalho. Inspirada em Benjamin² e em Arendt³ busquei o presente no passado; inspirada em Ginsburg⁴, saí em busca dos sinais. Tanto para compreender como para justificar o ponto em que me encontro atualmente. Compreender e justificar uma tese que surge de um passado que pré-figura o presente. Então, percebi o quanto o trabalho docente foi importante para a definição da problemática que discuto na tese. As preocupações iniciais, que impulsionaram a sua realização, surgiram nas interações com os alunos, foram construídas no ato de ensinar. Por isso, penso ser preciso recuperar alguns episódios, refletir sobre determinados atos e conceitos, presentes no meu trabalho cotidiano, para entender melhor o que motivou esta tese.

Assim, prezado leitor,

se quer seguir-me, narro-lhe, não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me⁵.

2. Walter Benjamin, "Sobre o conceito da História". In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985

3. Hannah Arendt, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1972 (particularmente o Prefácio - "A quebra entre o passado e o futuro" - e o capítulo 1, "A tradição e a época moderna").

4. Carlo Ginsburg, *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

5. João Guimarães Rosa, *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991, p. 65.

História da feitura de uma tese

Por diversas vezes, em encontros com professores de Educação Artística, espantei-me e aborreci-me porque à pergunta: "Quais suas dúvidas em relação à Educação Artística?" a grande maioria respondia: "Nenhuma!"

Este fato indicava que os professores estavam num nível tão primário de análise e compreensão de seu trabalho que eram incapazes de uma reflexão mais crítica sobre ele. Impossibilitados de admitir seus erros ou dúvidas não conseguiam, também, vislumbrar qualquer possibilidade de mudança na sua prática pedagógica.

De início isso me aborrecia, mas depois, refletindo melhor, fui capaz de compreender a resposta destes professores. Tempos atrás eu também estivera deslumbrada com o meu próprio desempenho como professora de Educação Artística. Quanta confiança no meu trabalho, quantas certezas eu tinha, então.

Aos poucos, porém, algumas dúvidas foram se infiltrando, dando lugar a certas inquietações, a um indefinido mal estar, a um sentimento de impotência diante de alguns fatos. Limitada em meus conhecimentos, não

conseguia dimensionar adequadamente as minhas preocupações, o que me levou à pós-graduação.

Passaram-se dez anos. Neste período presenciei, apreensiva, o desmoronamento de algumas certezas a respeito do ensino de arte. Uma a uma elas cederam lugar a interrogações. Novas experiências e conhecimentos surgiram em desacordo com os antigos. Contradições surgidas da prática ou decorrentes de reflexões teóricas determinaram tais mudanças. Algumas aconteceram progressivamente, sorrateiramente tomando conta do meu modo de pensar e agir. Outras, irromperam abruptamente, provocando rupturas bruscas⁶. O jeito, como diz Mário de Andrade⁷, foi aceitar

o conhecimento humano tal como ele humanamente é, irregular, precário, mudável, apaixonado, condicionado e principalmente, ah! principalíssimamente, desnorteador.

De modo que me vi buscando respostas e explicações a questões como:

- pode-se ensinar arte?
- como se ensina arte?

Questões que, por sua vez, me remeteram a outras:

- o que é arte?
- o que é ensino de arte?

Sobre estas questões debruicei-me, num trabalho de

6. *"Mudanças súbitas de concepção, aparentemente inexplicáveis, idéias que pareciam firmemente fundadas - plantadas - no solo da verdade e que, sem razão imediatamente perceptível, definham, são arrancadas e substituídas por outras, opostas!"* Magda Soares, *Metamemória-memórias*. São Paulo, Cortez, 1991, pp. 31-2.

7. *Op. cit.*, p. 270.

análise e reflexão procurando, inclusive, levantar a origem de minhas antigas convicções sobre o ensino de arte, bem como os motivos pelos quais elas deixaram de ser verdades, para mim.

Sem dúvida, o ponto de partida desse trabalho pode ser encontrado no meu assombro diante da constatação das mudanças que ocorreram, durante este período, nos meus saberes e fazeres. Como e por quê desmanchou-se um ideário e corpo de conhecimentos e práticas?

Presentemente percebo que a substituição de "verdades", umas por outras, não se deu porque umas eram mais verdadeiras do que outras, mas porque os pressupostos ideológicos que as embasavam mudaram. Sua veracidade esteve condicionada a cada contexto e momento histórico em que ocorreram⁸. Acredito que estas trocas aconteceram pela constatação de que idéias que se mostravam incompatíveis no plano teórico, não o eram na prática. Descobri que elas podem ser legitimadas ou não, dependendo do tempo, do espaço, ou de quem as examina ou coloca em prática. Descobri que a respeito delas não é absolutamente necessário e importante ter uma definição do tipo é ou não

8. "Quando desapareceu a confiança em que as coisas aparecem como realmente são, o conceito de verdade enquanto revelação tornou-se duvidoso e, com ele, a fé incondicional em um Deus revelado. A noção de 'teoria' mudou de significado. Não mais significou um sistema de verdades razoavelmente conectadas que, enquanto verdades, não foram construídas mas dadas à razão e aos sentidos. Tornou-se, ao invés disso, a teoria científica moderna, que é uma hipótese de trabalho que muda conforme os resultados que produz e que depende, para sua validade, não do que 'revela', mas do fato de 'funcionar'." Hannah Arendt, *op. cit.*, pp. 67-8.

é, ou ainda, obter respostas inequívocas e definitivas.

Interessava-me, também, saber por que muitas dessas idéias iam sendo substituídas umas pelas outras de forma tão natural, sem contestações. Seria, simplesmente, uma questão de evolução do conhecimento, conforme o pensamento positivista? Seria o progresso da ciência movido pela incorporação de velhas a novas teorias, cada nova teoria englobando e "melhorando" a anterior, no sentido de uma maior aproximação com a verdade?

Não poderia concordar com a idéia de uma progressão linear do conhecimento. Compreendo que a complexidade da realidade impede a sua completa apreensão e entendo a construção do conhecimento ocorrendo através de sucessivas aproximações, num processo infinito de ampliação e superação de verdades parciais. Não um desenvolvimento cumulativo, mas um desenvolvimento que se dá através de rupturas e descontinuidades.

O que tentava descobrir era de que maneira foi construído o conhecimento a respeito de como deve se dar o ensino de arte; que quadro de referências fundamenta este conhecimento e quais visões de mundo explicam as rupturas no modo de pensar e fazer o ensino de arte.

Uma constatação, decorrente da primeira destas perguntas, é a de que a história do ensino de arte está

repleta de mitos⁹. Revelar estes mitos - e para tanto seria necessário problematizar e questionar o que entendo por arte e ensino de arte - era a segunda tarefa que me propunha a realizar. Ou seja, desmitificar, buscar as relações que levam à produção e superação do mito no ensino de arte. Para isso precisaria buscar respostas às seguintes questões:

- quais os mitos presentes no ensino de arte?
- como e por quê eles são construídos?
- que conseqüências trazem ao ensino de arte?

Seria conveniente vasculhar um pouco o meu passado para tentar entender esta minha perplexidade atual. Nele descubro um fio abandonado: meu primeiro projeto de tese - "O ensino de arte no Brasil: resistência ou dependência?" -, não concluído, mas no qual já se colocava o problema da presente investigação. Outro fio: o trabalho como professora nos cursos de graduação em arte, exigindo uma constante reflexão sobre a problemática do ensino de arte nas escolas de ensino fundamental e médio. Reflexão que necessariamente conduz à discussão do ensino superior de arte, responsável pela formação de professores que irão atuar naquelas escolas.

9. A palavra mito está sendo empregada no sentido ideológico, ou seja, mito como "um modo de significação, uma forma", conforme Roland Barthes o define em *Mitologias* (São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1975). Neste sentido, os mitos são uma elaboração social e historicamente construída de forma acrítica; são representações com forte apelo afetivo que, num quadro aparentemente coerente, pretendem explicar a realidade.

No exercício da docência algumas leituras têm chamado minha atenção pelas questões que colocam. Por exemplo, uma entrevista na qual a artista Carmela Gross, ao ser interrogada sobre como conciliava ensino e produção de arte, respondeu que estas são atividades incompatíveis porque

toda sua energia que vai reverter ao nível do trabalho, passa a reverter ao nível do trabalho do aluno. (...) Sua energia básica, que é sua energia criadora, se dissolve no processo didático.¹⁰

Também o artigo bem humorado do artista Luiz Paulo Baravelli¹¹, no qual faz críticas à escola e, em especial, ao ensino de arte:

O que posso dizer é que não gosto de escola, menos ainda se tem arte no meio (...) Aula de arte é um contrasenso (...) Uma das coisas mais certas que fiz na vida foi, junto com o Fajardo, o Nasser e o Rezende, ir pedir aulas ao Wesley, que não era professor de nada. Tanto insistimos que afinal ele inventou um curso para nós e foi a melhor "escola" que tive. Mas, pensa o burocrata, isso não tem nada a ver com o processo escolar oficial, etc. Pois é, curioso, não?

Outra leitura interessante: uma entrevista com Volpi¹², completamente avesso à idéia de qualquer tipo de ensinamento em arte:

Sou inimigo disso. (...) Sou inimigo. Tive uma moça aqui comigo, uma vez, mas eu não ensinei nada para ela, não sirvo pra isso. Me atrapalha. Eu quero trabalhar e gente assim me atrapalha.

10. "Entrevista com Carmela Gross". *Ar'te*, São Paulo, 3 (11): 24-28, 1984.

11. "Notas para um elogio da bagunça". *Ar'te*, São Paulo, 1 (3): 5-7, 1982.

12. "VOLPI ou a arte tranqüila". *Ar'te*, São Paulo, 1 (1): 6-7, 1982.

Ela ficava ali, vendo, diz que aprendeu comigo, mas não ensinei nada pra ela.

Em contraposição a estas leituras, o artigo de Luís Camargo¹³, falando da alegria da experiência de ter sido aluno do artista Evandro Jardim. E o depoimento de Tuneu¹⁴, que, com carinho, relembra seu aprendizado artístico com Tarsila:

ela me ensinava a separar o que era pintar e o que era desenhar e colocava as coisas no nível da técnica, sabe? Sem postura de cima para baixo. Era uma postura de igual para igual. Convivi com ela quase 25 anos, e via nela sempre uma criança. Muito mais da criança do que a grande artista consagrada. A nossa relação era muito afetiva. Eu não precisava olhar para ela, como se olhasse para uma professora.

E mais, o artigo de Barbosa¹⁵, ressaltando a importância do trabalho do artista como educador¹⁶ e fazendo um apelo: "A arte-educação precisa dos artistas".

Por estar constantemente em contato com esse material ele deve ter influenciado a definição do meu objeto de estudo¹⁷.

Outro ponto a ser considerado é que, por várias

13. "Encontro com Evandro Jardim". In: Luis Camargo (org.), *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo, Nobel, 1989.

14. "Entrevista com Tuneu". *Ar'te*, São Paulo, 3 (10): 26-30, 1984.

15. Ana Mae T. B. Barbosa, *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo, Max Limonad, 1984.

16. Walter Benjamin ("O autor como produtor", in: *op. cit.*, p. 132.) ressalta o papel educativo do autor: sua ação não se restringe a uma simples fabricação de produtos, mas tem a intenção de modificar os meios de produção; por isso a obra de arte tem um "caráter modelar"; tanto no sentido de servir como modelo, ao "orientar outros produtores em sua produção", como por "colocar à disposição deles um aparelho mais perfeito."

17. Estes textos são parte da bibliografia da disciplina Didática Aplicada ao Ensino de Educação Artística, na Licenciatura em Educação Artística da UNICAMP, por mim ministrada.

vezes, envolvi meus alunos em estudos e pesquisas sobre ensino de arte, o que já demonstrava o meu interesse pelo assunto¹⁸.

Finalmente, quero ser sincera o bastante para contar que, como professora de Didática e Prática de Ensino de Educação Artística, sempre senti uma pontinha de ressentimento em relação aos artistas-professores, porque me pareciam distantes das questões referentes à educação, talvez alheios à idéia de que estavam formando professores de arte, responsabilidade que deveriam compartilhar conosco, professores das disciplinas pedagógicas¹⁹.

E havia, ainda, um fascínio pelo artista, ou, melhor dizendo, pela figura do artista-professor. Eu me sentia perplexa diante do que considerava um paradoxo: o fato de um artista ser professor. Ficava querendo saber como ele lidava com aquelas questões ditas pedagógicas (ou não lidava?)²⁰.

18. Refiro-me aos alunos da Licenciatura em Educação Artística, da UNICAMP. Em 1986 as alunas Maria Aparecida de Freitas Helebrando e Miriam Baptista de Oliveira desenvolveram o estudo "Implantação do Departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas." No mesmo ano todos os alunos da graduação estiveram envolvidos numa pesquisa promovida pela Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo - AESP -, cujo objetivo era levantar e registrar as experiências de ensino artístico no Estado de São Paulo (Cf. *História da arte-educação no Estado de São Paulo*. São Paulo, AESP, 1986). E, nos anos de 1987 e 1988, a aluna Sílvia Basílio de Matos desenvolveu a pesquisa "O ensino de artes plásticas em Campinas".

19. Convém ressaltar que, nas licenciaturas, a carga horária das disciplinas pedagógicas corresponde a um oitavo da carga horária das disciplinas específicas do bacharelado.

20. Ao reler este trecho, muito tempo depois, percebi que eu partira do senso comum, do pressuposto de que o artista é um ser diferenciado, superior aos demais mortais, tal como Barthes relata em "O mito da produção artística", *op. cit.*, pp. 23-5.

Tudo isso certamente contribuiu para despertar interesses, questões sobre as quais passei a refletir mais detidamente. Curiosamente, apenas nesta escritura me dei conta de como todos estes fatos se relacionavam. Até então eu não me apercebera do vínculo entre eles. Para mim, eram elementos isolados, questões tratadas de maneira independente e que, suponha, nada tinham a ver com este presente estudo. Mas hoje, passando em revista o meu trabalho nesses últimos anos, percebo como, lentamente, todos esses acontecimentos e questionamentos foram se entrelaçando, formando uma trama consistente, de tal modo que, um dia, pude compreender que eu tinha um problema, meu tão desejado problema.

Só então entendi o pleno sentido das palavras de Tarkovski²¹:

É errado dizer que o artista "procura" o seu tema. Este, na verdade amadurece dentro dele como um fruto, e começa a exigir uma forma de expressão. É como um parto...

Não posso deixar de considerar que a "procura" de um tema é orientada por uma opção de valor, decorrente do momento histórico que se vive²², não sendo apenas pessoal, mas decorrente, também, das situações que se vive e das

21. Andrei Tarkovski, *Esculpir o tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 49. Embora sem a pretensão de comparar este trabalho a uma obra de arte, permito-me estabelecer esta semelhança entre os processos, pois entendo que toda e qualquer obra, para se concretizar, necessita deste amadurecimento do qual nos fala Tarkovski.

22. Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986, p. 87.

interações com outras pessoas. Na vida acadêmica estamos sempre reavaliando fatos, teorias, estabelecendo novas relações, enfim, reorganizando constantemente o nosso quadro de referências. Construimos o conhecimento na interação entre as pessoas, principalmente com os alunos, razão pela qual a situação de ensino-aprendizagem se revela como o espaço privilegiado para a reflexão das dificuldades e contradições da relação teoria-prática²³.

E como a história não pode ser, simplesmente, descartada, aprendi que deveria transformar este passado em acervo de experiências e conhecimentos a serem aproveitados no presente, sem negar os contrários e os contraditórios. Entendi que deveria buscar e amarrar os fios dispersos nos caminhos do meu trabalho cotidiano. Pois o passado não é um fardo, mas uma força que,

*ao invés de puxar para trás, empurra para a frente, e, ao contrário do que seria de esperar, é o futuro que nos impele de volta ao passado.*²⁴

23. "A primeira coisa que me parece necessário lembrar é que toda pesquisa (...) parte de uma ou várias questões. Em geral elas se originam de um problema que surge ao observar-se mais ou menos sistematicamente a realidade. A origem das questões também resulta da comprovação da insuficiência, da parcialidade, ou do erro da teoria precedente." *Idem, ibidem.*

24. Arendt, *op. cit.*, p. 37.

PURIFICANDO OS FIOS

18 de outubro de 1990

Defini que o meu estudo seria sobre o ensino de arte e o trabalho de artistas enquanto professores em cursos de ensino superior. Mas não estou interessada em discutir currículos, programas, leis etc., e sim a concretude de um trabalho feito por pessoas que são artistas e professores.

Quero dar voz a essas pessoas. Investigar não apenas o que pensam sobre ensinar arte, mas também como o fazem, como se sentem fazendo este trabalho, o que pretendem com ele e, ainda, as relações que estabelecem com as instituições onde trabalham.

Situando melhor o problema

Retomando as minhas questões entendi ser necessário compreender, primeiro, o que se entende por ensino de arte¹. A esta pergunta seguiram-se, imediatamente, outras: É possível ensinar arte? Como um artista ensina o que é e como se faz arte? Que concepções

1. Não me refiro ao ensino de arte num sentido amplo - música, dança, teatro - nem a um curso específico de arte, mas a um fazer artístico em artes plásticas: desenho, pintura, modelagem, escultura, gravura, etc. Daqui por diante, "ensino de arte" deverá ser sempre tomado neste sentido.

e práticas prevalecem no ensino de arte?

Refletindo sobre tais questões decidi que, para respondê-las, deveria buscar e interpretar a experiência concreta dos artistas-professores²: desvendar suas concepções e práticas e tentar compreendê-las na sua historicidade. Deveria analisar as experiências vividas no cotidiano do ensino e as percepções dos artistas-professores sobre essas experiências: o que e por que acontece, como e o que os artistas-professores pensam sobre elas. Então poderia entender: de que modo se constroem e se difundem os conhecimentos e práticas artísticas³; quais concepções e ações individuais contribuem para a construção de uma prática social e coletiva de se fazer e ensinar arte⁴.

Logo as indagações se multiplicaram: como e por que um artista se torna professor? Existiria alguma

2. Quando digo experiência incluo nela os sentimentos, pois as pessoas "também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral." E. P. Thompson, *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, p. 189.

3. Pois a compreensão da realidade "exige a investigação da maneira pela qual esta realidade é construída." Peter L. Berger e Thomas Luckmann, *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1973, p. 34.

4. "As formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas, quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é 'real' para os membros de uma sociedade. Sendo assim, a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com o que os homens 'conhecem' como 'realidade' em sua vida cotidiana, vida não-teórica ou pré-teórica. Em outras palavras, o 'conhecimento' do senso comum, e não as 'idéias', deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente este 'conhecimento' que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir." Berger e Luckmann, *op. cit.*, pp. 29-30.

relação entre os dois trabalhos, o de criar e o de ensinar? Em caso afirmativo, como ela se dá? Um teria preponderância sobre o outro ou as influências seriam recíprocas? Que sentido teriam para o aluno e para os artistas-professores?

Além disso, seria preciso entender o que é ser artista e estar ligado a uma instituição de ensino superior, o que implicaria compreender as relações que se estabelecem entre os dois. Seria uma relação de troca ou de submissão? A instituição valoriza a produção artística? Contribui para o desenvolvimento de projetos artísticos? Abre caminhos, facilita o acesso aos bens culturais e a divulgação de obras de arte? Ou, ao contrário, emperra o trabalho do artista, submete-o, anula-o? Que tipo de arte é possível fazer na instituição? Que fatores contribuem para que seja de uma ou outra forma?

Enfim, o que é fazer/ensinar arte numa instituição de ensino superior?

Resolvi que não deveria buscar respostas para as minhas questões apenas na literatura especializada sobre o assunto⁵, nem em projetos pedagógicos, currículos,

5. É bastante escassa a bibliografia sobre ensino de arte no nível superior. Quanto aos estudos sobre professores, a maior parte deles trata das qualidades e habilidades necessárias ao seu desempenho; são centrados sobre os comportamentos do professor e os efeitos que produzem na aprendizagem dos alunos, sem levar em conta outros fatores que influenciam a aprendizagem. A esse respeito cf. Maria Isabel da Cunha, *A prática pedagógica do "bom professor"*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1988. Especificamente sobre o trabalho de artistas no ensino superior encontrei apenas uma nota de rodapé em Janet Wolff (*A produção social da arte*. Rio de Janeiro, Zahar,

programas, leis e pareceres que regem o ensino superior de arte. Eu não queria trabalhar com informações que o sistema recolhe e formula através de seus próprios mecanismos e categorias, por entender que elas seriam parciais. A linguagem do poder se apresenta como doxa: ideologia em sua essência⁶.

Queria saber o que acontece para além do registro documentado, por entender que os documentos mascaram o movimento real, transformando-o em algo abstrato, formal e hegemônico⁷. Falam o discurso do poder, que define sentido, finalidade, forma e conteúdo do ensino, dele excluindo

*justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua obra: os professores e os estudantes.*⁸

Desta forma, ocultam o sentido real das práticas e saberes do cotidiano, enquanto o ensino não documentado é vivo, real.

Para construir uma história que ultrapasse a história documentada teria de trabalhar com a experiência, com o aqui e agora. É possível apoiar-se na experiência

1982), na qual a autora afirma que à época em que escrevia o livro - 1980 - uma pesquisa na Grã-Bretanha fazia o levantamento dos artistas ligados ao ensino superior.

6. Roland Barthes, *O prazer do texto*. São Paulo, Perspectiva, 1987, p. 40.

7. Além disso, a linguagem oficial é repetitiva, estereotipada: "todas as instituições oficiais de linguagem são máquinas repisadoras: a escola, o esporte, a publicidade, a obra de massa, a canção, a informação, redizem sempre a mesma estrutura, o mesmo sentido, amiúde as mesmas palavras: o estereótipo é um fato político, a figura principal da ideologia." Barthes, *op. cit.*, 55.

8. Marilena de Souza Chauí, "Ideologia e Educação". *Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, Cortez/Autores Associados/CEDES, 2 (5), janeiro de 1980, p. 27.

como fonte de dados⁹, desde que se tenha como pressuposto que o fazer individual e cotidiano resulta numa prática social e coletiva, numa produção cultural sobre a qual as pessoas costumam refletir¹⁰.

Trabalhar com a experiência¹¹ requer uma abordagem não abstrata, que focalize o existir e o fazer cotidianos, acolhendo-os em sua subjetividade, ambigüidade e contraditoriedade. Para alcançar a experiência é necessário interrogar os fatos e assegurar que eles respondam com a sua própria voz¹², ou seja, ouvir os artistas-professores, deixá-los falar livremente, acolhendo a sua experiência, para depois, refletindo sobre ela, poder compreendê-la. Lembrando sempre que os fatos não existem por si; o sentido lhes é atribuído por quem os interroga¹³.

9. Mesmo reconhecendo que a experiência muitas vezes trabalha apenas com o senso comum, Thompson (*op. cit.*, p. 15) considera que ela pode ser válida e efetiva, desde que entendida em suas limitações; trata-se de uma categoria imperfeita porém indispensável ao historiador: "*já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.*"

10. Thompson, *op. cit.*, p. 16.

11. Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (Pesquisa participante. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986, pp. 25-6) alertam para o fato de que o propósito de conhecer a realidade pode ser confundido com "empirismo" e "historicismo", se o estudo dicotomizar o real em essência-aparência, estrutura-acontecimento, ordem-acaso. No entanto, dizem as autoras, este perigo será descartado se o cotidiano for conceitualmente integrado no objeto de estudo. Thompson (*op. cit.*), destacando o valor da pesquisa empírica, ressalta que o modo empírico de investigação não se confunde com o empirismo enquanto formação ideológica.

12. Os procedimentos empíricos são elaborados "*não só para interrogar os 'fatos', como para assegurar que eles respondam, não com a voz do interrogador, mas com a sua própria voz.*" Thompson, *op. cit.* p. 42.

13. "*os fatos não existem por si, mas nascem do sentido que lhes é atribuído, do recorte que o historiador faz no real ao expressá-lo por palavras; não mera cópia como*

Trabalhar com a história não documentada significa trabalhar com o comum, o usual, o cotidiano. Significa lidar com conjuntos de atividades heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais¹⁴, considerar a especificidade de múltiplas realidades concretas vividas por diferentes sujeitos. Ou seja, significa trabalhar com a realidade da vida cotidiana, organizada em torno do aqui e do agora¹⁵. Um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, mundo que para eles é real, coerente, subjetivamente dotado de sentido.

Ocupar-se da vida cotidiana implica trabalhar com o real em toda a sua complexidade e contínuo processo de transformação, num determinado tempo e espaço. Ao invés dos grandes processos sociais busca-se os pequenos, aqueles desdobramentos múltiplos e heterogêneos nos quais são constituídos os sujeitos e toma forma a face real e concreta da sociedade. Sem deixar de entender esses

quer fazer crer, ainda, a maior parte dos historiadores." Ligia Chiappini Moraes Leite, *O foco narrativo*. São Paulo, Atica, 1989, p. 83.

14. *"Ihamamos individuo a aquel particular para el cual su propia vida es conscientemente objeto, ya que es un ente conscientemente genérico."* E ainda: *"un individuo es un hombre que se halla en relación consciente con la genericidad y que ordena su vida cotidiana en base también a esta relación consciente - evidentemente en el seno de las condiciones y posibilidades dadas. El individuo es un singular que sintetiza en sí la unicidad accidental de la particularidad y la universalidad de la genericidad."* Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Peninsula, 1987, pp. 52-3 e 55, respectivamente. Grifos da autora.

15. *"La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan a reproducción de los hombres particulares, los cuales, a sua vez, crean la posibilidad de la reproducción social."* E, também: *"La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato."* Heller, *op. cit.*, pp. 19 e 25, respectivamente.

fenômenos ou processos particulares como parte de um todo maior que os determina e com o qual mantêm relações. Um todo no qual os fatos e processos estão constantemente sendo criados e em permanente mutação¹⁶.

É na vida cotidiana que os homens se apropriam de usos, práticas e concepções. Na escala do cotidiano o indivíduo adquire relevância com seus saberes e suas práticas, com os conteúdos e sentidos diversos e geralmente contraditórios que dá a eles. Há, portanto, uma história da vida cotidiana inserida num "presente histórico"¹⁷. Um presente que se dá num tempo e espaço determinados e abrange todas as contradições do real.

Uma vez que o estudo do cotidiano refere-se ao que é único e particular, uma dificuldade se coloca: a de lidar com a heterogeneidade¹⁸. Ao centrar a atenção no individual, trabalhamos com sujeitos concretos, dado o caráter histórico e específico de sua individualidade. Os indivíduos incorporam e concretizam seus conhecimentos e práticas de diferentes maneiras. É preciso reconhecer a heterogeneidade como produto de uma construção histórica. Sendo assim,

16. Karel Kosik, *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

17. Trata-se de uma concepção de presente que reconhece "os vestígios e as contradições de múltiplos processos de construção histórica", em oposição à de um "presente sistêmico", que supõe "a coerência de um sistema social ou cultural acabado." Ezpeleta e Rockwell, *op. cit.*, p. 47.

18. Ezpeleta e Rockwell (*op. cit.*, p. 14) lembram que "diversas formas de racionalismo têm chamado a atenção para o perigo de se perder na variedade e heterogeneidade infinita do individual, do cotidiano, do conjuntural."

é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário, nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de uma gama infinita de possibilidades. As atividades individuais contribuem para processos específicos de produção e reprodução social. Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram na acumulação social. Confluem para movimentos políticos de caráter progressista ou reacionário. Em todos esses processos, as atividades cotidianas "refletem e antecipam" a história social.¹⁹

Muito pouco se conhece sobre as práticas e conhecimentos mediante os quais o ensino de arte se concretiza. Se partirmos do pressuposto de que na vida cotidiana se dá a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito numa determinada circunstância, poderemos conhecer como se concretiza o ensino de arte através do estudo do cotidiano deste ensino. Ou seja, o modo como os artistas-professores experienciam e pensam a sua prática - que idéias vivenciam e expressam, quais ações praticam, que interações estabelecem com alunos e pares - informa e ilumina a pesquisa.

Se pretendia não a simples enumeração e descrição de fatos e idéias, mas a sua compreensão, era preciso delinear uma forma de investigação que permitisse a expressão dos seus significados numa realidade concreta. Por esta razão, não busquei um modelo teórico que explicasse o real, mas tentei estabelecer relações entre a realidade e a teoria acreditando que, pela riqueza das

19. Ezpeleta e Rockwell, *op. cit.*, p. 26.

trocas entre as mesmas, seria possível obter respostas teoricamente consistentes. De fato, no decorrer da pesquisa esta imbricação aconteceu de inúmeras formas: algumas vezes a perspectiva teórica dirigiu a observação e interpretação da realidade, sendo encontradas, na prática, as respostas às perguntas suscitadas pela teoria; outras vezes, a realidade orientou a busca teórica, apresentando questões que exigiam um aprofundamento teórico para explicá-las. Nesse vaivém purifiquei os fios e preparei a urdidura deste trabalho, conforme se verá, a seguir.

DISPONDO OS FIOS NA TELA

11 de maio de 1991

O tempo é dialético. O espaço é não-dialético. Como mostrar o movimento de uma obra que, em processo, deve se materializar num objeto concreto? Como, através de uma forma, mostrar o seu movimento no tempo, o seu processo de formação? Que se dá através de um movimento que não é linear mas uma espiral: um ir e vir que a cada volta progride e se lança para a frente, mas sempre recuperando o que ficou atrás?

O caminho percorrido

No princípio era o caos.

Eu tinha uma porção de idéias, mas elas se confundiam e me fugiam constantemente. Eram intuições, impressões isoladas que não tinham contornos definidos. Às vezes, eu conseguia fazer algumas associações, mas elas eram incompletas e fortuitas, algo amorfo e vago, aparentemente sem nenhuma estrutura e organização.

Como pôr ordem neste caos? Como selecionar e combinar, descobrir as ligações entre as diferentes

partes?

09 de junho de 1991

Hoje eu li em Tarkovski¹:

o roteiro é uma estrutura frágil, viva e em constante mutação. (...) durante todo o tempo em que estou trabalhando num filme, sinto a angústia permanente de que talvez nada resulte dele.

Sinto a angústia permanente de que talvez nada resulte deste meu trabalho...

Muitas vezes duvidei da possibilidade de organizar todo o material que vinha colecionando. Mas, à medida em que desenvolvia o trabalho, ele foi tomando corpo, definindo-se e ampliando-se. Aos poucos, a relação entre as partes começou a ficar evidente, até que um dia percebi que tudo se encaixava e fazia sentido. Mas, o que hoje está tão claro para mim, foi obscuro e indefinido no início.

04 de julho de 1991

Tenho estado preocupada com a dificuldade para determinar o que fazer e em que ordem. Ou seja, para organizar tanto as minhas ações quanto os meus pensamentos. E então, novamente Tarkovski² veio em meu socorro:

Muita coisa só veio a ser pensada, formulada e feita ao longo do processo de filmagem. (...) Quando começamos a fazer O Espelho decidimos que, por uma questão de princípios, o filme não seria elaborado e planejado antecipadamente, antes que o material fosse filmado. Era importante ver como, sob quais condições, o

1. Andrei Tarkovski, *Esculpir o tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 157.

2. *Op. cit.*, p. 164.

filme poderia, por assim dizer, adquirir forma por si próprio (...)

Os fenômenos e acontecimentos que fazem parte do real, de início podem se apresentar como caóticos mas, apesar do movimento contínuo, organizam-se numa estrutura³.

Neste estudo, busquei apreender a estrutura presente na riqueza e complexidade dos fatos; tentei entendê-los e interpretá-los, mas sem preocupar-me em retirar-lhes as características de imprevisibilidade e aleatoriedade, próprias de sua ocorrência na realidade. Se o método é determinado pela natureza dos problemas⁴, os procedimentos metodológicos da pesquisa devem se conformar às exigências dos acontecimentos, adequar-se ao seu movimento (porque eles estão em constante mudança)⁵. Desta forma, o conhecimento é construído progressivamente, a partir da realidade, entendida como um conjunto dinâmico, com todos os seus elementos interagindo, causa e efeito do contexto no qual se inserem⁶.

3. Na verdade, o que aparentemente nos parece caótico organiza-se em padrões. As formas irregulares, fragmentadas, recortadas e descontínuas apresentam uma estrutura organizada, representada pelos fractais, figuras básicas da geometria do Caos. Cf. James Gleick, *Caos - A criação de uma nova ciência*. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1991.

4. M. Stubbs e S. Delamont (orgs.) - *Explorations in Classroom Observation*. London, John Wiley, 1976.

5. É como diz Tarkovski (op. cit., p. 164) sobre os filmes: "A realização de filmes, como qualquer outra forma de criação artística, tem de obedecer, em primeiro lugar e acima de tudo, às exigências internas, e não às exigências exteriores de disciplina e produção, as quais, quando valorizadas, só destroem o ritmo de trabalho."

6 "A pesquisa científica é sempre apreensão de uma totalidade viva, em movimento, que tem uma historicidade. Portanto, os acontecimentos que se apresentam como espaços

Optando por uma linha de pesquisa que não requer a definição prévia de um modelo teórico acabado, não houve um plano de trabalho a ser seguido rigidamente, porque sabia que as informações obtidas poderiam mudar o rumo da investigação. Neste estudo, os procedimentos metodológicos foram construídos no decorrer de um processo, num movimento que foi da teoria à prática, retornando, depois, à teoria⁷. Desta forma, o trabalho de pesquisa ocorreu através de um processo contínuo e bastante complexo, no qual se distinguem alguns momentos específicos. Mas esses momentos não aconteceram numa seqüência, um após o outro, de forma exclusiva e excludente.

Ainda que o trabalho não tenha se organizado em etapas a serem cumpridas numa ordem linear⁸, houve períodos nos quais me concentrei em leituras, outros, em coleta de material empírico ou na análise e síntese deste material; e ainda, preocupava-me com a organização formal do trabalho, imaginava o título e visualizava o seu

isolados deverão ser apreendidos no processo de investigação concreta e remetidos a um processo de reflexão que busca sua gênese constitutiva e sua natureza." Maria da Glória Marcondes Gohn, "A pesquisa das ciências sociais. considerações metodológicas", *Cadernos CEDES*, São Paulo, Cortez, (12), 1984, p. 08.

7. E. P. Thompson recomenda um procedimento metodológico que "consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, de outro.". *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, p. 49.

8. "A lógica comum da seqüência linear assemelha-se de modo desconfortável à demonstração de um teorema. Para a arte, trata-se de um método incomparavelmente mais pobre do que as possibilidades oferecidas pela ligação associativa, que possibilitam uma avaliação não só da sensibilidade, como também do intelecto." Tarkovski, *op. cit.*, p. 17.

aspecto depois de composto tipograficamente⁹.

19 de agosto de 1991

Como o computador tem me ajudado! A medida em que as idéias surgem vou abrindo os arquivos: me lembro de algo que diz respeito ao método, abro um arquivo "método"; leio algo interessante sobre a questão da técnica, abro o arquivo "técnica"; quero recordar o que alguém disse numa das entrevistas, busco no arquivo "entrevista"; visualizo o título; acumulo citações; e assim por diante. Só que o resultado é uma tremenda "bagunça". Como vou organizar tudo isso?

Também registrei, num "Diário de Trabalho", todo o processo vivenciado na elaboração desta tese. No diário escrevia sobre meus sentimentos e emoções, anotava as dificuldades e todas as idéias esparsas que me surgiam repentinamente, sem nada a ver com o que fazia no momento; refletia sobre algumas questões e fazia observações sobre as entrevistas¹⁰. Alguns trechos deste diário aparecem na tese, pois entendi que seria interessante incorporá-los

9. "antes de ter concebido um livro, antes de fazer a menor idéia daquilo que ele vai ser, ou mesmo de pensar na possibilidade de, um dia, ele existir, pode imaginar-se um pormenor final desse livro, um fragmento de frase para o qual se fará o livro, ou uma disposição tipográfica que vemos". Roland Barthes, *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa, Editorial Presença, 1975, p. 100. Grifos do autor.

10. Elias Canetti (*A consciência das palavras*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990, p. 55) ressalta a importância do diário em sua vida: "Seria difícil para mim levar adiante aquilo que faço com maior prazer se não escrevesse por vezes um diário. (...) Porque um homem que conhece a intensidade de suas impressões; que sente cada detalhe de cada dia como se ele fosse seu único dia; que consiste - não se pode exprimir de outra forma - justamente no exagero, mas que não combate essa sua predisposição, pois para ele importa a ênfase, a nitidez e a concretude de todas as coisas que perfazem a vida - esse homem poderia explodir ou mesmo partir-se em pedaços se não se tranqüilizasse num diário. Tranqüilizar-me talvez seja a principal razão porque escrevo um diário. É quase inacreditável o quanto a frase escrita pode acalmar e domar o ser humano."

para demonstrar o processo de construção deste trabalho¹¹.

20 de outubro de 1991

Hoje, relendo mais uma vez Tarkovski, identifiquei-me com ele num trecho onde conta sobre sua dificuldade em montar um filme. Suas palavras expressam exatamente o que venho sentindo em relação à organização do meu material. Ele diz o seguinte:

Em alguns momentos, tínhamos a impressão de que seria impossível montar o filme, o que implicaria a existência de lapsos imperdoáveis durante as filmagens. O filme não se sustentava, não ficava em pé, fragmentava-se diante dos nossos olhos, não tinha unidade, nem as necessárias conexões internas, nenhuma lógica.¹²

Será que conseguirei por ordem em todo este material? Recolhi tantos fios que eles acabaram se embaraçando. Conseguirei desenredá-los? Como?

11. Maria Isaura Pereira de Queiroz recomenda o registro de todo o processo de pesquisa, o que, em geral, tem sido desconsiderado pelos pesquisadores, "como se todas as interpretações não fossem influenciadas por este trabalho intelectual silencioso, que acompanha subterraneamente o desenrolar da pesquisa." Ao invés de omitir as dificuldades, os caminhos que se mostraram inadequados, as buscas infrutíferas, enfim, todos aqueles "andaimes" ou "estruturas de apoio" da pesquisa, a autora sugere que sejam apresentados "para que todas estas discussões e experiências não se percam, mas venham enriquecer o encaminhamento de outras pesquisas". *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo, CERU e FFLCH/USP, 1983, pp. 16 e 130-131, respectivamente.

12. Tarkovski, *op. cit.*, p. 136.

SOBREPONDO AS TELAS

Em busca dos informantes e das informações

Depois de ter demonstrado como foram dispostos os fios da urdidura deste trabalho, creio ser necessário explicitar como se deu o encolamento, ou seja, a superposição das várias telas de fios que deverão formar a tela definitiva da urdidura.

Antes de iniciar este relato, quero ressaltar minha deliberada intenção de não realizar um estudo pautado no paradigma da neutralidade. Partindo do pressuposto de que não existe pesquisa neutra, porque tanto somos racionais como valorativos¹, assumi inteiramente o meu papel de pesquisadora que carrega consigo ideologias e juízos de valores². Isto fica exposto na forma como colhi e me utilizei dos dados empíricos, bem

1. E. P. Thompson, *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, p. 51.

2. "Não existe coleta de dados sem pressupostos teóricos, e estes estão imbuidos de ideologias e juízos valorativos." Maria da Glória Marcondes Gohn, "A pesquisa das ciências sociais. Considerações metodológicas". *Cadernos CEDES*, Pesquisa Participante. São Paulo, Cortez, (12), 1984, p. 09.

como pelo uso que fiz do "Diário de Trabalho".

O processo de como deveria realizar as entrevistas só se tornou claro e bem delineado depois de algum tempo. Meu "Diário de Trabalho" assinala como tudo era confuso, no início, e como, aos poucos, as idéias foram se clarificando, as próprias situações vividas mostrando a solução para os problemas que então se apresentavam.

10 de outubro de 1990

Esta semana tomei uma resolução: preciso dar início à minha tese. Concluí que, por uma questão de temperamento, necessito de um material concreto sobre o qual refletir. Por isso, decidi que deveria fazer uma pesquisa de campo, o que atenderia ao meu estilo de trabalho. Entusiasmei-me com a idéia. O fato de "botar a mão na massa" me agrada muito. Falei com a A.M. que me indicou algumas leituras sobre os procedimentos empregados na "História Oral": entrevista, depoimento... Ainda não sei com qual deles irei trabalhar.

19 de outubro de 1990

Em conversa com o orientador expus minhas idéias. Juntos decidimos que deveria tomar depoimentos de professores do DAP³ a fim de discutir a inserção do artista na universidade e, também, ouvir a opinião de artistas que não estão ligados à universidade, para comparar as duas situações de trabalho.

05 de novembro de 1990

Fui conversar com a B. Como eu ainda não sabia direito o que perguntar às pessoas, achei que ela, como uma das mais antigas professoras do DAP deveria ser a minha primeira entrevistada (ou depoente? ainda não resolvi!). Certamente teria muito o que contar. Sua grande experiência contribuiria para me orientar nas entrevistas (ou depoimentos?) seguintes.

Falamos sobre o seu trabalho e o meu projeto de pesquisa. Ela entusiasmou-se muito com ele e me deu a

3. Departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da Unicamp.

idéia de tomar os depoimentos em vídeo. Forneceu-me uma série de dicas sobre questões técnicas e me deu algumas sugestões. Fiquei entusiasmadíssima! Agora vai...

07 de novembro de 1990

Percebo que devo tomar algumas decisões importantes:

- a) entrevistas ou depoimentos?
- b) as entrevistas (ou depoimentos) ocorrerão em cadeia, com trocas (haveria uma espécie de "diálogo" entre as pessoas) ou não?
- c) se optar pelo sistema de trocas, como elas se dariam?
 - cada um lê o depoimento/entrevista imediatamente anterior ao seu,
 - cada um lê todos os depoimentos/entrevistas anteriores ao seu,
 - as trocas se dariam entre duplas (B lê A e A lê B etc.).

13 de novembro de 1990

Preciso me decidir sobre como tomarei os depoimentos/entrevistas. As vantagens e desvantagens dos diferentes modelos a serem empregados nas entrevistas/depoimentos são:

- a) depoimentos isolados:
 - têm a vantagem de preservar a independência de pensamento (os depoentes não são influenciados uns pelo outros);
 - pode surgir um número excessivo de informações (se cada um pegar um ângulo da questão) ou pode ocorrer o inverso: repetição de idéias e empobrecimento dos depoimentos pela falta de informação sobre o que os outros depoentes já falaram.
- b) depoimentos com troca de informação:
 - as pessoas podem acrescentar informações, refutar ou concordar,
 - a necessidade de concordar ou discordar pode falar mais alto do que o seu entendimento dos fatos,
 - a troca de informações pode gerar uma discussão em círculo e conseqüente empobrecimento dos depoimentos;
 - ou, ao contrário: a troca de informações enriqueceria o processo?

25 de novembro de 1990

Ainda não me decidi sobre quem devo entrevistar. Tenho várias alternativas:

a) apenas os professores do Departamento de Artes Plásticas da UNICAMP (todos? alguns? quais?);

b) professores da UNICAMP e de outras universidades ou faculdades;

c) não só os artistas que lecionam no ensino superior como os que dão aulas particulares em seus ateliês.

Agora que me decidi pela entrevista, também tenho que resolver se ela será em vídeo, se apenas em áudio, ou se, simplesmente, farei anotações escritas. Além disso, posso combinar estas diversas possibilidades!

E quanto às perguntas? Devo fazer perguntas abertas ou fechadas? No primeiro caso, corro o risco de colher um excessivo número de informações, muitas vezes não pertinentes e, ao mesmo tempo, não conseguir obter as informações que preciso.

26 de novembro de 1990

Conversei com a A.M. sobre as minhas idéias e dúvidas. "Impossível!" disse ela, "um depoente não pode tomar conhecimento do que o outro fala; os depoimentos devem ser independentes e secretos. Inclusive você deve perguntar ao depoente se ele permite, ou não, que sua identidade seja revelada."

02 de dezembro de 1990

Pensando melhor, achei que a idéia do vídeo era bonita mas impraticável, pelo tempo e recursos que disponho. Resolvi esquecer o vídeo e partir para o esquema tradicional: fazer as entrevistas, uma a uma, utilizando apenas um gravador. Também decidi restringir a amplitude do estudo e entrevistar somente os artistas ligados a instituições de ensino superior, deixando de lado os que dão aulas em ateliês.

o tipo de entrevista

Levando em conta o problema que me propunha a investigar, entendi que a melhor maneira de fazê-lo seria através de uma metodologia que privilegiasse uma abordagem

qualitativa.

A escolha de tal abordagem definiu o procedimento que deveria empregar para colher os dados empíricos: a entrevista. Não numa forma que privilegiasse informações factuais, mas que possibilitasse a emergência de um conteúdo sócio-afetivo. Não uma interrogação sobre o que o entrevistado sabe, mas sobre o que pensa e sente enquanto indivíduo⁴. Não pretendia privilegiar posições individualistas ou enveredar por caminhos de inspiração psicanalítica⁵, mas resgatar no individual o que é cultural, uma vez que o indivíduo, na sua singularidade, pode ser considerado representativo de sua cultura⁶. Pois ainda que as existências sejam particulares, os modelos culturais são interiorizados, razão pela qual podemos obter, na individualidade, explicações para os comportamentos sociais cujos mecanismos desejamos analisar.

Acreditava poder encontrar nas entrevistas informações complexas sobre determinadas práticas e concepções de um grupo, num dado momento de seu

4. Guy Michelat, "Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia". In: Michel Thiollent, *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986, p. 197.

5. Os métodos não-diretivos de entrevista têm origem na psicanálise. Cf. Liliâne Kandel, "Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião". In: Thiollent, *op. cit.*; cf. também Guy Michelat, *op. cit.*

6. "é a partir do que há de mais individual e de mais afetivo que vamos tentar alcançar o que é sociológico." Michelat, *op. cit.*, p. 197.

desenvolvimento histórico⁷.

Dentre os vários tipos de entrevista, optei pela entrevista qualitativa⁸ com roteiro⁹ (ou semi-orientada), cuja característica principal talvez seja o caráter de interação que se estabelece entre entrevistado e entrevistador. Trata-se de uma "conversa"¹⁰ continuada entre pesquisador e informante, na qual, apesar do tema e da direção serem dados pelo pesquisador, o entrevistado encontra espaço para expor suas idéias e opiniões sobre um determinado assunto. Esse espaço é, de certa forma, restrito, mas se assim não fosse haveria o risco de que as pessoas não abordassem os temas de interesse do pesquisador¹¹.

7. As produções verbais dos indivíduos são consideradas "reveladoras ao mesmo tempo da cultura e das subculturas próprias a cada indivíduo e de certos mecanismos que presidem a sua constituição (utilização, transformação, organização dos diferentes 'estereótipos' disponíveis)." Michelat, *op. cit.*, p. 159.

8. Trata-se de um tipo de entrevista que pretende discutir em profundidade determinadas questões, ao invés de privilegiar o aspecto quantitativo das informações. Cf. William J. Goode e Paul K. Hatt, *Métodos em pesquisa social*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972; cf. também Maria Isaura Pereira de Queiroz, *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo, CERU e FFLCH/USP, 1983; e Olga de Moraes Von Simson (org.), *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

9. "Quando o assunto é muito aberto, o questionário é substituído por simples roteiro de entrevista, ou, no caso da entrevista não-diretiva, por uma instrução ou tema-chave a partir do qual o respondente falará sem responder a perguntas pré-determinadas." Thiollent, *op. cit.*, p. 33.

10. Goode (*op. cit.*, p. 246) lembra que a entrevista não se confunde com uma mera conversa, porque seu objetivo é obter informação: "A entrevista não é uma simples conversa. É antes uma pseudo conversa."

11. Kandel (*op. cit.*) adverte para o perigo da utilização ingênua deste tipo de entrevista, ou seja, sem que se tome consciência de que o entrevistado: a) não tem a iniciativa de fazer a entrevista; b) geralmente ignora e/ou não colabora para a definição dos objetivos da pesquisa; c) não tem a iniciativa de escolher os temas nem o controle quanto a extensão com que devam ser tratados; e) não tira benefícios (pelo menos diretos) da pesquisa. No entanto, diz a autora, esta "troca desigual" pode ser

ligeiramente. De início, a ênfase maior estava nas questões relacionadas ao ato de ensinar arte. Aos poucos ela se transferiu para a problemática do trabalho do artista dentro de uma instituição. A fala dos entrevistados sempre sugeria novas questões, que iam sendo incorporadas às entrevistas seguintes. Assim, a cada nova entrevista eu sabia melhor como proceder e quais perguntas deveria fazer.

Por exemplo: analisando o meu desempenho na primeira entrevista constatei que certas perguntas foram muito longas e pouco objetivas. Além disso, algumas eram tendenciosas, porque a resposta estava condicionada a apenas duas alternativas - é assim ou assado? isto ou aquilo? - ou porque, embutida, ia a minha opinião: "Você não acha que...?". Percebida a inconveniência desse procedimento passei a formular perguntas com maior clareza, buscando não induzir as respostas.

Por este motivo as perguntas diferem um pouco de entrevista para entrevista. E, ainda que se repitam algumas vezes - com pequenas variações ou não - aparecem em momentos diferentes, ou seja, não ocorrem numa mesma ordem. Portanto, cada entrevista guarda a sua peculiaridade, decorrente da especificidade do rumo que cada uma tomou.

sobre os entrevistados

No momento em que defini o meu interesse - a questão do trabalho do artista na instituição - pude delimitar o universo de minha pesquisa. Decidi entrevistar os artistas-professores que trabalham em instituições de ensino superior, fossem elas públicas ou particulares.

Deparei-me, então, com a primeira dificuldade: que professores poderiam ser considerados artistas? Como distinguir entre os que são apenas professores e os que, além de professores, são artistas? Seriam artistas-professores todos aqueles que lecionassem disciplinas práticas como Desenho, Pintura, Gravura, Plástica etc.? Ou apenas aqueles que, além de professores, tivessem, também, uma carreira artística?

Não me preocupei muito com esta questão, o próprio processo encarregou-se de resolvê-la.

08 de janeiro de 1991

Outro dia tive um insight. Lembrei-me que minha amiga G. tem um irmão que é artista e leciona na universidade. Pedi-lhe que me colocasse em contato com ele. A receptividade do A. foi total. Se dispôs a conversar comigo numa de suas vindas a Campinas. Marcamos para o dia 28 de janeiro.

28 de janeiro de 1991

Hoje A. veio à minha casa para a entrevista. Conversamos mais de uma hora. Ele ficou super entusiasmado com a minha pesquisa e se propôs a voltar outro dia, para conversarmos mais e me mostrar um vídeo sobre o seu trabalho. Também me prometeu endereços de

Michelat¹² lembra que a "liberdade" presente neste tipo de entrevista evita certos cerceamentos impostos em outras formas de entrevistar. Além disso, visto ocorrer num espaço de tempo mais longo (não delimitado previamente), possibilita a obtenção de um maior número de informações - inclusive as de ordem afetiva que dificilmente emergem numa entrevista mais formal - e de maneira mais aprofundada.

o preparo das entrevistas

Tendo em vista as questões que pretendia investigar, formulei um roteiro básico para orientar a entrevista. Neste roteiro defini quatro temas, dentro dos quais elaborei algumas questões gerais, bastante amplas, que deveriam abranger o universo de meu interesse:

a) a escolha da profissão: Por que um artista se torna professor? Ele gosta, valoriza a atividade de ensinar?

b) o trabalho do artista na instituição: Qual é a posição do artista na instituição? Como é o trabalho do artista dentro dela ? Quais as dificuldades e/ou

.....
amenizadas se o entrevistador deixar claro ao entrevistado que ele também poderá fazer perguntas, e ainda, se fornecer-lhe informações sobre o objeto de estudo, as hipóteses de trabalho e até mesmo alguns resultados já obtidos.

12. *Op. cit.*

facilidades do trabalho do artista na instituição? Como é a carreira acadêmica de um artista? O fato de estar ligado a uma instituição tem repercussão no trabalho do artista?

c) relações entre o trabalho do artista e o trabalho do professor: De que modo é possível coadunar a produção artística e o ensino de arte? Quais as relações que se estabelecem (ou não) entre a produção artística e o trabalho como professor? Existem contribuições mútuas entre as formas de trabalho?

d) ensino de arte: O que se entende por ensino de arte e por ensino de arte na instituição? Quais os métodos ou procedimentos utilizados? O artista-professor influencia o trabalho dos alunos? Qual a função da técnica no ensino de arte? Como se dá a avaliação em arte?

É preciso deixar claro que tais perguntas só seriam formuladas caso o assunto não fosse espontaneamente abordado pelo entrevistado. A intenção era deixá-lo falar livremente, a partir de um pedido para que discorresse sobre o seu trabalho como artista e como professor¹³.

O procedimento de como entrevistar foi se construindo e aperfeiçoando-se paulatinamente, cada entrevista realizada contribuindo para o aprimoramento das seguintes. O conteúdo das perguntas foi se modificando

13. Ao invés de apresentar ao entrevistado uma grade classificatória pré-estabelecida, na qual ele devesse se situar, o objetivo era levá-lo a focalizar sua atenção num campo amplo e não estruturado.

outras pessoas, que considera interessantes para eu entrevistar.

Meu primeiro entrevistado sem dúvida nenhuma se encaixava nas duas categorias: além de professor tem uma produção artística sistemática. Atendendo ao meu pedido, indicou-me outras pessoas para entrevistar. Estas pessoas, por sua vez, me indicaram outras. Deste modo, a definição de quem é um artista-professor acabou ficando, em parte, por conta dos meus entrevistados.

Entretanto, como não trabalhei apenas com estas indicações, ou seja, também escolhi algumas pessoas que achava que deveria entrevistar, havia necessidade de definir quem seria um artista-professor. No que diz respeito a "ser professor" não havia nenhuma dificuldade: a única exigência era que lecionasse numa instituição de ensino superior. Já em relação a "ser artista", as dúvidas eram muitas.

Não considerei como relevante o critério do trabalho reconhecido publicamente. Artistas seriam todos aqueles que tivessem uma produção em arte, fosse ela reconhecida ou não. Resolvida esta questão, saí em busca das pessoas a entrevistar, ou seja, dos "indivíduos representativos" do grupo de artistas-professores¹⁴.

14. Para Agnes Heller (*Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Peninsula, 1987, p. 50), indivíduos representativos são "los que singularmente encarnam el máximo desarrollo genérico de una sociedad determinada." Adverta, no entanto, que nem mesmo uma galeria completa de indivíduos representativos oferece uma imagem perfeita de uma sociedade:

O grupo de entrevistados é bastante heterogêneo sob diferentes aspectos. É composto por pessoas de diferentes faixas etárias¹⁵, algumas com pouco tempo de docência, outras já aposentadas ou prestes a se aposentar, enfim, pessoas com experiências diversas no que diz respeito às atividades artísticas e de ensino. Em comum, o fato de serem produtores de arte e, ao mesmo tempo, exercerem (ou terem exercido) a docência no ensino superior.

Foram entrevistados vinte e sete artistas-professores¹⁶, e todas as entrevistas foram consideradas pertinentes. Este número não foi definido *a priori*, mas entendi que era suficiente quando as informações se tornaram redundantes: as novas entrevistas pouco ou nada acrescentavam às anteriores.

Limitei as entrevistas ao eixo Campinas/São Paulo, por dificuldade de locomoção para lugares mais distantes. Mas esta restrição não foi prejudicial à pesquisa, uma vez que neste espaço se concentra o maior número de escolas

"Sólo se obtiene una imagen completa analizando la totalidad de la estructura social, no el hombre singular. La individualidad no es más que una posibilidad del singular, aunque en su forma máxima, que acoge en sí la posibilidad de la genericidad, y es por lo tanto sólo representativa." Grifos da autora.

15. Descobri que entre os entrevistados, muitos haviam sido alunos ou professores, entre si.

16. Na pesquisa qualitativa um pequeno número de pessoas são escolhidas para compor a amostra, em função de critérios que não são probabilísticos, não constituindo, portanto, uma amostra representativa no sentido estatístico. O importante é escolher pessoas as mais diversas possíveis. Portanto, o indivíduo é considerado como representativo, *"pelo fato de ser ele quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence."* Michelat, *op. cit.*, p. 199.

superiores com cursos conceituados no que tange ao ensino de arte: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Escola Superior de Belas Artes, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), Universidade Mackenzie e Faculdade Santa Marcelina. Os depoimentos de pessoas que atuam fora deste limite - Universidade Federal de Campo Grande e Universidade Federal de Uberlândia - são poucos e ocorreram graças a algumas oportunidades de viagem, ou ao fato de poder entrevistar essas pessoas em São Paulo, quando elas lá estiveram por motivos particulares.

Os artistas¹⁷ entrevistados foram:

Alberto Teixeira, professor (aposentado) de Desenho Artístico no Instituto de Comunicações e Artes da Pontifícia Universidade Católica de Campinas;

Alcindo Moreira, professor de Formas de Comunicação e Expressão em Artes Plásticas, no Instituto de Artes na Universidade do Estado de São Paulo;

Alvaro de Bautista, professor de Pintura no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas;

Branca de Oliveira, professora de Gravura na Fundação Armando Álvares Penteado;

Dulcimira Capisani, professora de Desenho na Universidade

17. Optei pela denominação genérica "artista", ao invés de uma referência específica - pintor, escultor, etc. -, por entender que esta seria mais limitada. Os próprios artistas concordam: "Eu penso que sou um artista. Eu não sou um pintor, um gravador, um escultor." Ou, como diria Lygia Clark, "Não aceito coisa alguma de quem quiser me catalogar." (Maria Alice Milliet, "A obra é o trajeto". MAC Revista, (1), abril de 92, p. 34).

Federal de Campo Grande ;

Evandro Carlos Jardim, professor de Gravura na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo;

Fanny Feigenson, professora de Composição na Universidade Mackenzie;

Feres Kouri, professor de Programação Visual na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo;

Francisco Cuoco, professor de Pintura na Faculdade Santa Marcelina e na Escola Superior de Belas Artes;

Geraldo Porto, professor de Pintura no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas;

Iole Di Natale, professora de Aquarela na Faculdade Santa Marcelina;

Ivanir Cozeniosque Silva, professora de Plástica no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, e de Desenho, Modelagem e Escultura, na Universidade Mackenzie;

José Moraes, professor de Serigrafia na Fundação Armando Álvares Penteado;

Louise Weiss, professora de Desenho na Universidade Mackenzie;

Lucimar Belo, professora de Desenho e Expressão Plástica na Universidade Federal de Uberlândia;

Marco Buti, professor de Desenho e Gravura no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas;

Marco do Valle, professor de Escultura no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas;

Marcos Rizolli, professor de Evolução das Artes Visuais no Instituto de Comunicações e Artes, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas;

Mário Ishikawa, professor de Formas de Expressão e Comunicação Artística, na Fundação Armando Álvares Penteado;

Norberto Stori, professor de Gravura, na Universidade Mackenzie;

Norma Grimberg, professora de Cerâmica, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo;

Paulo Cheida Sans, professor de Pintura no Instituto de Comunicações e Artes da Pontifícia Universidade Católica de Campinas;

Paulo Portela, professor na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo;

Percival Tirapelli, professor de Desenho no Instituto de Artes da Universidade Estadual de São Paulo;

Renina Katz, professora (aposentada) de Meios e Métodos de Representação, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo;

Ubirajara Ribeiro, professor de Desenho Artístico, na Fundação Armando Álvares Penteado;

Yolanda Lhullier dos Santos, professora de Sociologia da Arte, História da Arte e Comunicação Não-Verbal, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

como foram feitas as entrevistas

09 de dezembro de 1990

Há vários dias estou ensaiando para conversar com os professores do DAP a fim de marcar as entrevistas. A cada dia que me proponho a isto arranjo uma desculpa para não fazê-lo: ainda não defini direito como iniciar a entrevista; não sei se devo mandar uma carta explicando minha pretensão ou se, primeiro, procuro o chefe do departamento; ou, ainda, se entro em contato com algum professor com o qual tenho mais familiaridade... Sinto que estou protetelando por timidez, com medo de ser mal recebida, esnobada, sei lá...

12 de dezembro de 1990

Ontem criei coragem e fiz alguns convites, mas em vão. Não houve recusas, mas percebi que a época - fim de ano - não era propícia. Quem sabe, no ano que vem?

Todas as entrevistas foram feitas por mim, uma a uma. Elas foram realizadas com o auxílio de um gravador, a fim de que eu pudesse estar livre para ficar mais atenta ao discurso dos entrevistados, e também aos seus gestos, movimentos e expressões faciais. Os entrevistados foram avisados com antecedência que a entrevista seria gravada, e não se opuseram a isso. Ficou combinado que, posteriormente, lhes seria entregue o texto resultante da transcrição da entrevista, para que nele fizessem as alterações que julgassem necessárias.

Não percebi, da parte dos entrevistados, nenhum constrangimento pelo fato de utilizar-me do gravador; alguns se interessaram, inclusive, em saber sobre a qualidade da gravação. Enfim, não demonstraram sentir o gravador como um elemento perturbador da conversa e estiveram plenamente à vontade na situação. Com exceção de uns poucos, que concederam a entrevista de forma cordial mas sem demonstrar grande entusiasmo pela pesquisa, todos os outros foram extremamente solícitos e afáveis. Mostraram-se interessados e satisfeitos por poderem estar cooperando, alguns ressaltando a relevância do estudo inclusive para sua própria prática. Foi nítida a impressão de que queriam colaborar. Em alguns casos, pareceu-me que eu estava lhes concedendo a oportunidade de se fazerem ouvir. Nessas ocasiões, as entrevistas adquiriram um

caráter de desabafo.

08 de abril de 1991

Tenho me admirado muito com a receptividade dos artistas ao meu pedido para entrevistá-los. Pensei que ia receber muitas recusas mas, até agora, nenhuma. Inclusive fiquei pasma, outro dia, pelo seguinte: um me telefonou, dizendo que A. tinha falado sobre o meu trabalho e que ele se dispunha, sim, a me dar a entrevista. Outro, também me ligou (interurbano!), depois de ter ouvido meu recado na secretária eletrônica. Não me conhecia, nada, podia simplesmente ter ignorado o recado!

A entrevista sempre era precedida por um primeiro contato - pessoal ou por telefone - no qual me apresentava, falava sobre a minha pesquisa e solicitava um encontro, combinando data e local. No dia marcado eu contava um pouco mais sobre o meu trabalho, sobre o que pretendia com aquela entrevista e como ela seria realizada.

As entrevistas transcorreram num clima tranqüilo, quase sempre sem restrições de tempo. Receberam-me gentilmente em suas casas ou ateliês. Duas delas foram realizadas em minha residência e, algumas, nas escolas onde os entrevistados lecionam.

Com alguns o encontro foi mais formal, restringindo-se à entrevista. Com outros (a grande maioria!), o "papo" foi longo, estendendo-se por até quatro horas. Serviram-me café, bolachas, chocolate.

Mostraram-me o local de trabalho, as suas produções, falaram das suas vidas particulares. Foi então que me dei conta de que os artistas não são, necessariamente, aqueles "monstros sagrados" que eu imaginava¹⁸.

15 de maio de 1991

Estou encantada com os "meus" artistas! Têm sido tão gentis, tão solícitos! Pensar que protelei tanto este trabalho, com receio de ser mal recebida... Eles não são diferentes de qualquer mortal. São pessoas comuns, com problemas comuns, vidas comuns. Além dos assuntos "importantes" falamos sobre arte, sobre filhos, casa, contas a pagar... Estas pequenezas da vida de todo dia.

O entrevistar, propriamente dito, iniciava-se a partir de uma solicitação ao informante para que falasse sobre o seu trabalho como professor e como artista. A partir daí ela se desenrolava naturalmente, os temas fluindo geralmente de modo espontâneo, o que resultou em depoimentos extremamente ricos, tanto pela quantidade de informações e opiniões como pela densidade de paixão com que foram apresentados.

Em geral, uma única questão desencadeava a discussão de uma série de assuntos, de tal forma que, com poucas perguntas, foi possível cobrir toda a extensão de temas que desejava abordar. É claro que havia um rumo, a

18. Sobre o mito do artista cf. Roland Barthes, "O mito da produção artística". Mitologias, São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1975, pp. 24-5.

conversação devendo girar sobre determinados assuntos para que não se perdesse de vista o objetivo da entrevista, pois é papel do entrevistador levar o entrevistado a abordar tal ou qual tema, insistir na explicitação de alguns pontos ou passar adiante naqueles que não são de interesse para a pesquisa.

Não havendo um número previamente determinado de perguntas a fazer a entrevista, propriamente dita, durava o tempo que fosse necessário para se esgotarem os assuntos. Na maioria das vezes 60 minutos foram suficientes; em alguns casos - poucos -, gastou-se um tempo menor ou maior: 45 ou 90 minutos. Esta variação não ocorreu porque alguns tratassem de modo mais superficial ou profundo as questões, mas pelos estilos diferentes das pessoas: umas mais dispersivas ou minuciosas, outras mais objetivas e concisas.

Procurei limitar ao máximo as minhas intervenções. Estas aconteciam apenas para concordar, pedir algum esclarecimento; intervinha também quando o assunto parecia esgotar-se ou encaminhar-se para uma direção que não era de interesse à pesquisa¹⁹.

Após cada entrevista eu fazia uma avaliação, para que pudesse aperfeiçoar o modo de entrevistar. Comparava a

19. Existe um direcionamento por parte do investigador em função do objeto a investigar: *"os fatos não revelarão nada por si mesmos, o historiador terá que trabalhar arduamente para permitir que eles encontrem suas próprias vozes"*. Thompson, *op. cit.*, p. 39.

mais recente com as anteriores, buscando o que cada uma tinha de particular e significativo que pudesse ser levado para as entrevistas seguintes²⁰. Por isso, ainda que independentes houve, de certa forma, uma complementaridade e ligação entre as várias entrevistas. A cada uma surgiam novos elementos, novos temas, novas hipóteses que geravam outras questões que foram sendo colocadas aos entrevistados seguintes. Foi no processo de entrevistar que descobri não apenas novas perguntas a fazer, mas também como apresentá-las.

o processo de transcrição

A transcrição transforma o documento gravado num documento escrito. Através dela a linguagem se materializa em escrita. Com isso, a fala²¹ perde muito da força e riqueza de expressão contidas nas pausas, na altura, ritmo, intensidade e entonação da voz. Elementos estes tão significativos que a sua ausência pode dificultar o completo entendimento do pensamento verbalizado oralmente.

20. Michelat (*op. cit.*, p. 206) refere-se à necessidade de, na análise, estabelecer-se relações entre as diversas entrevistas, porque *"um elemento do 'raciocínio' pode faltar numa entrevista e ser encontrado em outra."* Ora, resolvi antecipar este procedimento de modo que, ainda no processo de entrevistar, fiquei atenta à estas diferenças, buscando levar, de uma entrevista para outra, as questões que me pareciam ser importantes discutir. Sobre este procedimento cf. pp. 49 e 50.

21. Fala entendida como *"instrumento de expressão do pensamento"*. Roland Barthes, *O prazer do texto*. São Paulo, Perspectiva, 1987, p. 45.

O trabalho de transcrição foi lento e exaustivo. Completada a transcrição, eu remetia ao entrevistado o texto escrito correspondente à entrevista, cumprindo um acordo prévio. Esperava que me devolvessem o texto com algumas observações, mas foram poucos os que assim procederam.

Nas primeiras transcrições procurei ser absolutamente fiel à gravação, buscando reproduzir no texto escrito as peculiaridades da oralidade: as idéias sendo expostas de forma não ordenada, as pausas, os cortes bruscos, as frases interrompidas ou pensamentos não concluídos, os titubeios, as repetições de palavras e de idéias, os cacoetes da fala - né? então... entende? viu?

Logo percebi que não era isso que os entrevistados esperavam como resultado de uma transcrição. Quando assim procedi, nos primeiros textos transcritos, notei que não encaravam com naturalidade certas características da expressão oral, colocadas a nu na redação do texto escrito²². Resolvi, portanto, organizar o texto, adequando-o aos padrões da escrita: abolindo repetições e marcas de oralidade sem, contudo, modificar o conteúdo das idéias expressas, ou seja, procurando manter a especificidade do discurso de cada um. Mesmo assim um dos entrevistados, preocupado com as diferenças formais entre

22. O fato é que, como diz Barthes (*op. cit.* nota 21, p. 65), não existe uma gramática locutiva, ou seja, "gramática daquele que fala, e não daquilo que se escreve".

as linguagens oral e escrita, fez correções dessa ordem no texto correspondente à sua entrevista. Todos os outros preferiram deixar a transcrição tal como se apresentava, na forma mais espontânea e natural da fala. Um deles, inclusive, justificou sua opção:

Acredito que deva ficar com o "clima" da palavra falada, pois para os gregos a "PALAVRA" dita era uma Declaração Pública. É evidente que o encontro foi nosso: se quiséssemos um depoimento escrito assim o teríamos feito. Aprecio esse vai e vem fantasioso que até pode confundir na leitura. Mas num "bate papo" o que fica é a essência, o testemunho do encontro. E que assim seja. .

TRANÇANDO OS FIOS

27 de julho de 1991

Preciso começar a escrever. Já tenho um grande número de entrevistas feitas e transcritas. Meu prazo se esgota. Se quiser concluir esta tese até o início de 92 é preciso parar de entrevistar e pensar sobre como levar adiante a tarefa de análise.

Esquadrinhando os discursos

A primeira dificuldade da análise de um texto é: "Por onde começar?"¹ Discutindo essa questão, Barthes ressalta que, por não haver um "*método canônico*" para se fazer a análise, é preciso trabalhar com inteligência, coragem, ousadia e sensibilidade. Só assim, continua, será possível: prever e suportar os erros, as decepções e os desestímulos; explorar os múltiplos sentidos de um texto, mesmo sabendo que não se chegará nunca a um resultado

1. Roland Barthes, *Novos ensaios críticos/O grau zero da escritura*. São Paulo, Cultrix, 1974.

único, final e conclusivo, mas, ao contrário, ao "plural do texto".

Reafirmo, mais uma vez, o fato de que tudo foi sendo feito ao mesmo tempo, de modo que o pensamento analítico sempre esteve presente, desde o início do processo. Apenas tornou-se mais sistemático e formal no momento em que, já tendo realizado um grande número de entrevistas, busquei compreender e interpretar os documentos escritos que resultaram das transcrições. Foi quando dei início ao entrançamento: comecei a prender os fios das malhas.

O processo de análise solidificou-se com as sucessivas e rigorosas leituras das entrevistas. Busquei ler e reler (em silêncio ou em voz alta, algumas vezes junto com a audição da fita, para captar bem as pausas e entonações), até sentir-me impregnada das falas dos entrevistados².

10 de agosto de 1991

Tenho feito tantas leituras de cada entrevista que já sei quase de cor o que as pessoas dizem. O interessante é que, enquanto leio, me recordo exatamente da situação da entrevista: "vejo" as pessoas à minha frente - os trejeitos, o sorriso, o jeito de gesticular

2. Guy Michelat ("Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia". In: Michel Thiollent, *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986, p. 204.), discorrendo sobre a necessidade de se ler as entrevistas até "chegar a uma espécie de impregnação", cita, como exemplo, C. Lévi-Strauss ("Entretien avec Raymond Bellour", *Le Monde*, 5, nov., 76): "Levei três anos para escrever este último volume (...) todo esse tempo era necessário para impregnar-me a tal ponto da substância dos mitos que já sabia todos praticamente de cor."

- e também "ouço" o tom da voz de um, o sotaque de outro...

O meu intento era fazer uma análise essencialmente qualitativa ou interpretativa. Ao invés de classificar e quantificar o material em função de categorias pré-determinadas, queria partir da análise de dados reais para chegar às abstrações ou categorias³.

Num primeiro momento centrei a atenção em cada entrevista, tomada em sua integridade e totalidade. Para isto não me utilizei das transcrições, mas das gravações mesmas, pois queria levantar hesitações, silêncios, risos, reticências, buscando ir além da literalidade da frase.

A seguir, passei à análise do material escrito. Após as primeiras leituras elaborei um esquema provisório, organizando o tipo e forma das perguntas e afirmações feitas.

Esta análise mostrou que haviam sido formulados três tipos de perguntas: as que buscavam informações factuais - Que disciplina leciona? Onde? Há quanto tempo? Em que curso? -; as que procuravam levantar a opinião do entrevistado - O que você pensa sobre... ? Como você vê a relação entre...? No seu modo de entender qual é a... ? -;

3. Thiollent (op. cit., p. 87) entende que este tipo de procedimento analítico "apresenta a vantagem de evitar, na entrevista, a predefinição das respostas pelas perguntas e, na interpretação, a incorporação forçada do conteúdo em categorias." Outra vantagem é que todos os temas são considerados igualmente importantes, e não apenas os que aparecem com maior frequência.

e aquelas nas quais eu pedia explicações mais detalhadas ou outros esclarecimentos - É isso o que você chama de...? Você poderia dar alguns exemplos? Eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre isso. Explique melhor esta sua idéia.

Além disso, minha fala continha frases cujo objetivo era dar continuidade ou retornar ao assunto - E como é que fica a questão da... ? Você se lembra onde estava? Agora você poderia responder à segunda parte da minha pergunta, sobre... ? Você disse que... ? -; e ainda, enunciados de reforço, afirmações de concordância ou confirmação do entendimento - Humhum... Certo. Sei. Sim! Compreendo⁴.

Quanto aos entrevistados, além das respostas factuais e opinativas, muitas vezes a sua fala era direcionada no sentido de entender melhor a pergunta do entrevistador - Em que sentido? Como assim? Não entendi! Outras vezes, reafirmavam a pergunta, para certificarem-se de tê-la compreendido bem - Você disse que...? -; ou buscavam certificar-se de que tinham sido compreendidos: Respondi? Você entendeu?

O trabalho de interpretação dos conteúdos foi um

4. Trata-se da "função fática" da linguagem: "conjunto de traços de enunciação segundo os quais se assegura, mantém ou renova um contacto com o interlocutor. São portanto traços da linguagem que não têm conteúdo enquanto mensagem, mas têm um papel de interpretação renovado." Roland Barthes, *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa, Editorial Presença, 1975, p. 175.

processo difícil, descoberto após inúmeras e frustradas tentativas de como lidar com o material. Comecei tateando, sem saber ao certo como fazer. Eu tinha muitas dúvidas sobre como proceder:

22 de agosto de 1991

Estou com muita dificuldade para analisar as entrevistas. Tenho inúmeras dúvidas:

- a) secciono as entrevistas em partes ou considero-as em seu todo?
- b) se dividi-las em partes, corto-as conforme as perguntas ou conforme os assuntos?
- c) seleciono todos os assuntos levantados ou apenas aqueles que previamente determinei como de meu interesse?
- d) o que fazer quando um mesmo assunto é abordado várias vezes, em diferentes momentos da entrevista? junto os vários pedaços compondo um texto único?
- e) o fato de trabalhar com trechos recortados não dificultará a compreensão do todo?

17 de outubro de 1991

Não consigo me decidir sobre as categorias de análise. As questões são muito abrangentes e se ligam umas às outras, formando uma trama difícil de desemaranhar. De modo que quando seleciono um trecho da entrevista para colocá-lo em determinada categoria, logo verifico que também poderia pertencer a outra e outra mais.

E há, ainda, aqueles trechos que não consigo encaixar em lugar nenhum. Estão à espera, guardados numa pasta que intitulei "sobras".

25 de outubro de 1991

Hoje me deu uma vontade imensa de jogar tudo para o alto ... Mas, começar outra vez? Com os prazos estourando?

Venho enfrentando uma tarefa trabalhosa e pouco satisfatória: não consegui entrever, ainda, como vou levantar as categorias a partir dos arranjos que tenho feito com o material das entrevistas.

Alguns problemas: 1) descobri que ao juntar as partes de diferentes entrevistas corro o risco de

homogeneizá-las; 2) nem todos responderam às mesmas questões, nem todos discutem os mesmos assuntos. Como evitar que uma opinião particular possa ser tomada como sendo de todos? Por outro lado, não dá para quantificar. Não tem sentido fazer isso, uma vez que as perguntas não foram as mesmas para todos e que esta não era minha proposta inicial.

03 de novembro de 1991

Consegui detectar o meu problema na análise das entrevistas: a dificuldade que sinto decorre do fato de não ter conseguido obter uma coerência do material. Percebo, agora, que esta coerência será obtida se fizer um recorte: o que mais me interessa? Tenho que fazer um levantamento dos problemas mais importantes para mim; tenho que construir o meu objeto de estudo através do inventário das questões que são mais instigantes, mais problemáticas, que imantam. Se não fizer isto, nada vai dar estrutura à análise das entrevistas. Ou seja, sou eu quem deve "ver" esta estrutura.

É preciso dar estrutura ao material mostrando como, através do meu recorte, os problemas se encarnam nas falas, se corporificam nas declarações dos artistas-professores. Por outro lado, a fusão entre o pensamento teórico e o que os artistas dizem vai consubstanciar as questões, fazer com que o meu recorte deixe de ser arbitrário.

Fui experimentando de várias maneiras. Primeiro, fiz um rol das perguntas organizando-as por assunto. Fiz o mesmo em relação às respostas dos entrevistados, rastreando, assim, todos os temas abordados nas entrevistas. Num segundo momento, busquei organizar, ordenar e "limpar"⁵ as falas dos entrevistados. Neste tipo de entrevista os temas vão e voltam, algumas frases não são concluídas e algumas idéias são repetidas muitas

5. Limpar no sentido de retirar as frases repetitivas, as perguntas ou afirmações de esclarecimento ou concordância, o que fugia ao assunto de interesse da pesquisa, as frases que procuravam dar continuidade ou retorno ao assunto, os enunciados de reforço, etc.

vezes.

Depois, através de sucessivas leituras fui esquadrihando as entrevistas: anotava à margem do texto as palavras-chaves que me remetiam aos vários temas tratados. Fiz o que Barthes⁶ chama de "desbastamento" do texto, no sentido de extrair-lhe os conteúdos.

A seguir, fragmentei as entrevistas, partindo-as em temas e sub-temas. Depois, combinei os fragmentos das diversas entrevistas, formando novas sínteses.

Desta forma defini o quadro temático que abarcava todas as entrevistas:

- ser artista/ser professor: os motivos que levam um artista a ser professor, o gostar e o não-gostar de ser professor, as relações entre o criar e o ensinar;

- o artista na instituição: os prós e os contras de ser professor de arte numa instituição, a pesquisa em arte, a carreira acadêmica e a avaliação da produtividade do artista;

- o ensino de arte: concepções e procedimentos referentes ao ensino de arte.

A partir do desmembramento e organização dos documentos, iniciei a elaboração de um texto único que fosse a síntese dos diferentes depoimentos. Utilizei-me das falas dos entrevistados, juntando pedaços esparsos das

6. *Op. cit.* na nota 4, p. 124.

diversas entrevistas, mas sempre procurando conservar o sentido preciso que cada pequeno trecho tinha no todo da entrevista, a especificidade de cada discurso. Assim foi construída uma história que não é de indivíduos particulares, mas de um grupo representativo dos artistas-professores que lecionam no ensino superior: uma história que é de todos e de cada um. Uma história que na sua "uniformidade" abre espaço para as diferenças individuais e de contexto, e para as divergências de opinião.

Não queria montar um texto que fosse apenas um exercício intelectual e formal, ou seja, um exercício no qual devesse situar as respostas numa grade classificatória pré-estabelecida⁷. Mas pretendia, a partir da impregnação dos discursos, perceber as articulações latentes. Dentre tantas possíveis variantes, escolher aquela que decorre de uma junção natural, fundada no seu sentido intrínseco, nascida de uma tendência interior, orgânica do material⁸.

Esta não foi uma tarefa fácil. Foi um trabalho complexo e demorado, principalmente porque as informações estavam muito misturadas. Por exemplo, um determinado tema

7. Mesmo porque "A montagem não gera nem recria uma nova qualidade: o que ela faz é evidenciar uma qualidade já inerente aos quadros que ela une." Andrei Tarkovski, *Esculpir o tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 141.

8. Esta montagem "orgânica" do texto depende da capacidade de se reconhecer e seguir o padrão das partes e de suas relações. É preciso, para isso, "procurar laboriosamente o princípio básico das articulações", a fim de se escolher e combinar adequadamente o material. Tarkovski, *op. cit.*, p. 136.

era recorrente em diversos momentos da entrevista; ou o inverso, um mesmo trecho poderia ser enquadrado em diferentes temáticas.

E havia, ainda, o problema de onde fazer o corte. Com o recorte eu extraía a fala do contexto geral da entrevista. Não estaria, assim, retirando ou mudando o seu sentido original? Quantas vezes, numa quarta ou quinta leitura, eu descobria que uma determinada fala se encaixava melhor em outro item... Outra dificuldade: dentre tantas, escolher a fala mais significativa, a que melhor expressasse um tipo de pensamento ou ação.

Um trabalho que parecia não ter fim⁹. Uma verdadeira tarefa de Penélope¹⁰. Muito provavelmente, se fizer uma nova leitura, hoje, posso achar que determinados trechos estão agrupados de modo inadequado sob determinada temática (o que, com certeza, vai acontecer com o leitor). Porque eu me desloco no tempo (o sujeito é uma constituição precária), as significações estão em constante mutação e, junto comigo, o texto também se

9. "Teoricamente, a análise não tem fim, é sempre possível modificar o esquema obtido, prosseguir a interpretação descobrindo novas sobre-interpretações." Michelat, *op. cit.*, p. 209.

10. Meu processo de análise guarda, neste aspecto, algumas semelhanças com a análise mítica feita por Claude Lévi-Strauss (*Mythologiques, le cru et le cuit*. Paris, Plon, 1964: 13. Apud Michelat, *op. cit.*, p. 209): "A análise mítica aparece então como uma tarefa de Penélope. Cada progresso dá uma nova esperança, suspensa à solução de uma nova dificuldade, o dossiê nunca está fechado (...) não existe um fim verdadeiro para a análise mítica, não existe unidade secreta que se possa captar ao fim do trabalho de decomposição. Os temas se desdobram ao infinito. Quando se acredita tê-los separado uns dos outros e mantê-los separados, é somente para constatar que eles se soldam de novo, em resposta à solicitação de afinidades imprevistas".

desloca.

O fato é que, apesar de todas estas dificuldades, a análise não poderia ficar à deriva. Era preciso estabelecer alguns parâmetros de fixação de sentidos, alguns pontos de ancoragem¹¹. Assim, assumo os riscos da subjetividade dos caminhos que escolhi para isso: são caminhos meus, foram selecionados segundo a minha óptica, não se excluindo outras possibilidades de interpretação¹².

Por mais acurada que tenha sido a minha leitura, é preciso lembrar que mesmo num texto coerente, facilmente "compreensível", nunca podemos apreender o exato sentido das palavras. A leitura é sempre pessoal e seletiva e, portanto, carregada de subjetividade. Assim, tenho clareza de que minha interpretação das entrevistas corre o risco de dar novos significados aos fatos e opiniões relatados pelos entrevistados¹³.

Ressalto, portanto, o caráter progressivo e tateante da análise: o primeiro esquema, simples e rígido, transforma-se aos poucos, enriquecendo-se. Até chegar ao

11. "Entretanto, é necessário parar quando se considera que o estado atual do modelo obtido atinge uma certa estabilidade." Michelat, *op. cit.*, p. 209.

12. Agradeço ao professor Dr. Joaquim Brasil Fontes Júnior, com quem tive oportunidade de discutir estas questões, o que muito contribuiu para que pudesse compreendê-las melhor.

13. "por mais minuciosos que sejam os detalhes colocados pelo autor em uma página, ainda assim o leitor irá 'ler' e 'ver' somente aquilo para que foi preparado pela sua - e só sua - experiência, pela conformação do seu caráter, já que estas formaram as predileções e idiosincrasias de gosto que se tornaram parte dele. Nem mesmo as passagens em prosa mais naturalistas e detalhadas permanecem sob o controle do artista: aconteça o que acontecer, o leitor irá percebê-las de maneira subjetiva." Tarkovski, *op. cit.*, p. 211.

último, quando...

*o material adquiriu vida; as partes começaram a funcionar organicamente, como se unidas por uma corrente sanguínea.*¹⁴

14. "E então, um belo dia, quando, de certa forma, tentávamos fazer uma última e desesperada recomposição - ali estava o filme. O material adquiriu vida; as partes começaram a funcionar organicamente, como se unidas por uma corrente sanguínea. Quando aquela derradeira e desesperada tentativa foi projetada na tela, o filme nasceu diante dos nossos olhos. Por muito tempo eu não conseguia crer no milagre - o filme se sustentava." Tarkovski, *op. cit.*, p. 138.

SEGUNDA PARTE

A TRAMA

DAS RAZÕES E PAIXÕES DE SER ARTISTA E
PROFESSOR

*trama s.f. Conjunto dos fios que os
tecelões fazem passar, com a ajuda da
lançadeira, entre os fios de urdimento
previamente estendidos, e
transversalmente a estes.*

(Grande Enciclopédia Delta-Larousse)

O TRABALHO DO ARTISTA NA INSTITUIÇÃO

Ao iniciar este estudo, uma das questões que se colocava à minha reflexão era: como pode o artista ligar-se a uma instituição¹? Implícita nesta pergunta estava minha surpresa diante da idéia de que um artista pudesse se submeter à burocracia, à rotina, à massificação. Termos estes que entendia num sentido negativo e que, naquele momento, definiam, para mim, as características inerentes ao trabalho institucional.

Ainda que minha proposta de pesquisa fosse desmitificar algumas das concepções presentes no ensino de arte, decorrentes do senso comum, era dele que eu partia, uma vez que considerava um contrasenso a inserção do artista numa instituição de ensino, pois partilhava da idéia corrente de que o artista é aquele que se opõe às

1. Refiro-me à instituição de ensino superior. Neste primeiro momento entendia a instituição como uma construção social e histórica que tem um caráter controlador e homogeneizador: *"As instituições também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões precisamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. É importante acentuar que este caráter controlador é inerente à institucionalização enquanto tal, anterior a quaisquer mecanismos de sanções especificamente estabelecidos para apoiar uma instituição ou independentes desses mecanismos."* Peter L. Berger e Thomas Luckmann, *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1973, p. 80.

regras, ao conformismo, ao que é estável². Via o artista como uma pessoa diferente, extremamente livre, incapaz de se prender a normas, horários, enfim, a um trabalho mais sistematizado e nem sempre criativo³.

Ainda que com uma postura crítica em relação à idéia romântica do artista, corrente no pensamento comum, acreditava que, mesmo nos dias de hoje, ele ainda conservasse, no seu modo de ser, uma certa tendência à transgressão⁴, não necessariamente expressa na sua produção artística - que poderia ser acadêmica, inclusive -, mas na sua concepção e modo de vida⁵. Não concebia que

2. "É para acercar-se ainda mais do seu ideal que o artista procura destruir a estabilidade sobre a qual se assenta a sociedade. A sociedade busca estabilidade, o artista quer o infinito." Andrei Tarkovski, *Esculpir o tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 231.

3. Implícita, nesta minha concepção, uma outra: a de que a instituição é sempre conformista, repressora, reprodutora, não permitindo o trabalho criativo.

4. O que, mais tarde, percebi ser um engano meu, pois conforme Aracy Amaral (*Arte e meio artístico (1961-1981)*). São Paulo, Nobel, 1983, p. 325), os artistas que procuram assumir a postura de artista maldito ou marginal, no sentido romântico da palavra, estão tão ligados ao sistema "quanto o artista que expõe anualmente para mostrar e vender sua produção na galeria mais convencional da cidade."

5. O modo "artista" de viver a vida é descrito por Hauser como uma tendência à vida arraigada, decorrente de um sentimento de "desconforto com a cultura". Hauser distingue três fases e formas diferentes da vida do artista: "Inicialmente, a boêmia não passava de uma demonstração contra a vida burguesa. (...) Eram verdadeiros românticos, que pretendiam ser originais e extravagantes. (...) A boêmia da geração seguinte, a do naturalismo militante (...) foi, pelo contrário, uma boêmia autêntica, isto é, um proletariado artístico, constituído por pessoas cuja existência era absolutamente incerta, que estavam fora das fronteiras da sociedade burguesa e cuja luta contra a burguesia não era um jogo alegre, mas uma amarga necessidade." Por fim, na 3a. fase "A boêmia tornara-se um grupo de vagabundos e proscritos, uma classe em que a desmoralização, a anarquia e a miséria se haviam estabelecido, um grupo de desorientados que havia rompido não só com a sociedade burguesa, mas também com a civilização europeia. (...) a maioria passa a vida em cafés, music-halls, bordéis, hospitais ou na rua. Destroem tudo que neles existe e que podia ser útil à sociedade, revoltam-se também contra tudo que dá permanência e continuidade à vida, e até contra eles mesmos, como se desejassem obstinadamente exterminar tudo que na sua própria natureza há de comum com os outros." Arnold Hauser, *História social da literatura e da*

pudessem se sentir perfeitamente integrados numa instituição.

Na minha falsa consciência⁶, via a instituição de ensino como o espaço onde se daria a institucionalização⁷ da rebeldia. Ou seja, a neutralização das dissidências pela censura velada e pela cooptação. Pois a ritualização da transgressão, num espaço institucionalizado, seria uma forma de anulá-la.

Considerando a distinção feita por Bosi⁸ entre cultura universitária (aquela produzida institucionalmente) e cultura criadora (a dos artistas e intelectuais que não pertencem à universidade) perguntava-me: Pode a arte submeter-se a um sistema de ensino⁹? A integração da arte na instituição não significaria a neutralização de sua ação transformadora¹⁰?

Se admitirmos, como o faz Bosi, que a cultura

arte. São Paulo, Mestre Jou, 1973, pp. 1072-75.

6. Joseph Gabel (*A falsa consciência*. Lisboa, Guimarães Editora, 1979, pp. 88-9) define a falsa consciência como uma forma de apreensão não dialética de realidades dialéticas. Ressalta ser necessário distinguir entre falsa consciência e erro científico: este, pode estar fundado numa falsa consciência, mas nem por isso o conhecimento deixa de ter valor, pois "*nos quadros desta consciência falsa, podem fazer-se descobertas válidas*".

7. A institucionalização é um processo pelo qual se estabelecem padrões de conduta. Cf. nota 1.

8. Alfredo Bosi define cultura como "*herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso*." ("*Cultura Brasileira*". In: *Filosofia da educação brasileira*. Demerval Saviani et alii; Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, p. 142.

9. Também aqui, uma idéia pré-concebida: a de que todo ensino é repressor, reproduzidor, portanto incompatível com a arte.

10. Mais uma vez eu trabalhava com idéias estereotipadas, como as de que a arte é sempre transgressora, revolucionária, transformadora. No entanto, "*Os artistas e escritores não são sempre, de fato, profetas, e a arte, ora se deixa atrasar em relação aos tempos, ora se apressa, adiantando-se a eles*." Hauser, *op. cit.*, p. 802.

universitária tem uma grande força de auto-reprodução, comparável à das grandes empresas de comunicação de massa¹¹, diríamos que não. Pois, mesmo admitindo que nela coexistam tendências críticas e tecnicistas, Bosi a considera, no todo, como reprodutora e tecnicista, mais próxima da indústria cultural, inclusive porque ambas são culturas institucionalizadas¹².

O trabalho na instituição significaria, então, uma acomodação ao sistema? Ou, ao contrário, esta seria uma forma de rebeldia? O interesse estando, justamente, em cometer a transgressão no próprio local onde deve ser coibida? Porque é a proibição que define a possibilidade de transgredir. Transgredir significa romper restrições. Se não há restrições, qual o sentido da transgressão?

Adorno e Horkheimer¹³ ou Marcuse¹⁴? Os primeiros são pouco otimistas em relação ao destino da arte na sociedade contemporânea: o de ser absorvida pelo sistema.

11. Da mesma forma Umberto Eco ("Mídia constrói perfil da universidade hoje". Folha de São Paulo, São Paulo, 03 de fevereiro de 1981, p. 08, Cidades) afirma: *"É impossível pensar no futuro e no presente da instituição universitária sem refletir sobre um fato: a universidade contemporânea vive num universo dominado pelos meios de comunicação de massas. Assim, é impossível que não se veja até certo ponto condicionada, ou pelo menos influenciada. Perguntar-se o que é a universidade hoje significa também (ou principalmente) questionar-se sobre qual é a condição da universidade na civilização da mass media."*

12. *"Assim se dá o paradoxo de que numa mesma universidade o departamento de técnica da comunicação ensina uma prática que os departamentos de ciências políticas ou de filosofia criticam como ilícita."* Id. *ibid.*

13. Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, "A indústria cultural. O iluminismo como mistificação de massa." In: Theodor W. Adorno et alii, *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

14. Herbert Marcuse, "A arte na sociedade unidimensional". In: Adorno, *op. cit.*

Já Marcuse é mais otimista, entendendo que a arte poderá permanecer uma linguagem de desafio, acusação e protesto, desde que consiga manter-se fora do *Establishment*, pois o caráter totalitário de nossa sociedade acaba por incorporar o não-conformismo.

Marcuse pretende que a arte, sem perder seu caráter poético, assuma uma dimensão política¹⁵. Para que isso aconteça, diz ele, é preciso "*transcender e romper o feitiço do Establishment*"¹⁶, abandonando seu suposto caráter de independência e neutralidade. Mesmo que isto signifique o fim da arte, tal como a entendemos hoje:

*o lugar da arte no mundo está mudando, e a arte hodierna vem-se transformando em um fator potencial na construção de uma nova realidade, perspectiva que poderia significar o cancelamento e a transcendência da arte, no momento da realização de seu próprio fim.*¹⁷

Para Marcuse a dimensão estética não se encontra apenas na arte, mas está potencialmente presente na realidade. Propondo uma "*estetização da vida*"¹⁸, o autor

15. Da mesma forma Walter Benjamin em "O autor como produtor" (*In: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 121), discutindo a relação forma e conteúdo na obra de arte, entende que a dimensão política da obra de arte deve estar condicionada à sua natureza poética: "*Pretendo mostrar-vos que a tendência de uma obra literária só pode ser correta do ponto de vista político quando for também correta do ponto de vista literário.*"

16. Marcuse, *op. cit.*, p. 247.

17. Marcuse, *op. cit.* p. 249.

18. Denominação empregada por J. G. Merquior (*Arte e Sociedade*, Adorno, Benjamin, Marcuse, *apud* Luiz Costa Lima. *In: Adorno et alii, op. cit.*, p. 243), quando se refere à concepção de Marcuse sobre a dimensão estética da realidade. Esta visão foi defendida pelos artistas nos anos 60, que procuraram eliminar as fronteiras entre a arte e as demais atividades humanas (entretenimento comercializado, tecnologia industrial, moda, design, política) e, também, entre as diferentes formas artísticas; rompendo com os limites de suas especializações buscaram trabalhar juntos em produções e performances

outorga à arte o poder de construir uma sociedade de fato humanizada: uma sociedade sem agressividade e sem repressão.

Resta saber se as idéias de Marcuse, a respeito da relação entre arte e sociedade, podem ser estendidas ao caso do ensino superior de arte. Não podemos nos esquecer que, ao mesmo tempo em que instaura um curso de arte, a instituição não reconhece sua especificidade, impondo aos artistas-professores um trabalho regido pelos mesmos parâmetros que regem o trabalho dos demais professores¹⁹. Desta maneira, nega a arte enquanto uma forma de conhecimento que se traduz numa linguagem presentacional, não discursiva. Não aceitando a especificidade da arte e do trabalho do artista, ao mesmo tempo que os acolhe, rejeita-os.

Como o artista que trabalha na instituição lida com estas questões? De que modo convive com elas?

Resolvi partir daí: para o artista, em que aspectos é conveniente, ou não, estar ligado a uma instituição de ensino? Por que "às vezes ajuda e em outras

interdisciplinares que pudessem criar formas mais ricas de expressão artística. Susan Sontag ("Os fluidos em Wagner". *Novos Estudos, CEBRAP*, 21, julho de 1988, p. 166) lembra que esta estetização da vida tem sido apontada como "uma concepção de arte peculiarmente moderna, na qual há muita impaciência manifestada para com a arte. Quando os artistas não estão tentando subverter o status artístico daquilo que fazem (dizendo, por exemplo, que se trata realmente de vida), sempre alegam estar fazendo algo mais que arte."

19. "A universidade nega o pensamento visual como forma de cultura ou não tem padrões para avaliá-lo." Ana Hae T. B. Barbosa, *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo, Max Limonad, 1984, p. 163.

atrapalha", como me disse um deles?

Descobri que os artistas-professores encaram com tranqüilidade o vínculo com a instituição. Ter um trabalho numa escola de ensino superior pode ser interessante por inúmeras razões; a mais forte delas é a vantagem econômica que este trabalho lhes oferece:

Para mim esta história romântica de que o artista só produz quando passa fome é bobagem. Primeiro, não produz porque com fome ele não pode pensar em trabalhar. E se não tiver tela também não vou trabalhar. Existe um mínimo que se tem de ter. Se tem conta pra pagar, está preocupado com dívidas, não vai produzir.²⁰

Desta forma, a docência permite autonomia em relação ao mercado de arte. Ter um vínculo com a instituição significa liberdade para criar, pelo respaldo de um salário garantido que preserva a liberdade de "ser artista".

Os caminhos para entrar no mercado são os mais escabrosos. Eu acho que o artista na universidade está resguardado. Se vender, muito bem, se não vender, vai-se vivendo.

Você fica independente de fazer uma imagem vendável para que, no final do mês, tenha dinheiro para comprar comida. Ou, no mínimo, que se tenha dinheiro para comprar uma outra tela. Você fica um pouco mais livre disso.

É uma remuneração mensal que me possibilita romper com toda uma problemática para ir buscar outra. Um artista engajado no mercado, no circuito da arte, não tem essa possibilidade.

20. Este e os outros trechos que virão a seguir são partes editadas das entrevistas feitas com os artistas-professores, que não serão identificados porque não se trata de discutir a opinião e situação específica de um ou outro entrevistado, mas de buscar as informações que os caracterizam como grupo de artistas-professores.

* Os depoimentos acima demonstram que a hipótese inicial de que a instituição tem o poder de neutralizar e cooptar a arte era equivocada. Quem faz isto é o mercado, que impõe um tipo de arte vendável, enquanto a instituição universitária resguarda o artista da massificação. O vínculo com a instituição não significa uma falta de liberdade, ao contrário, garante aos artistas-professores a liberdade de criação²¹:

Eu não faço arte para agradar absolutamente ninguém. Por isso acho importante ganhar o meu salário, poder viver dele. Pouco ou muito, é o meu salário, e não preciso vender obra nenhuma.

Alguns artistas-professores ressaltaram que além da garantia da remuneração mensal a instituição lhes possibilita colocar em prática projetos experimentais e de vanguarda, de difícil aceitação junto ao público e o mercado de arte:

Quando pretendo ser, enquanto artista, alguém que pesquisa linguagem, acho que tenho que estar no plano da universidade. É ela que vai me dar meios estruturais para que isso ocorra. Eu acredito numa instituição universitária como projeto de vanguarda.

Além disso, uma vez que a arte contemporânea exige materiais e equipamentos de alto custo, é uma grande vantagem, para o artista, estar na instituição:

O instrumental é caríssimo. Graças a Deus que a universidade pode dar isso para o artista. Pode

21. Isto pareceu-me, num primeiro momento, como um paradoxo. Paradoxo porque entendia a instituição como opressora e conservadora. O fato é que os depoimentos acabaram contrariando esta idéia.

ajudar, pode emprestar, alugar, sublocar, fazer qualquer coisa. Eu acredito que o experimento está ali. Eu vejo o papel da universidade quase como *patronesse* na coisa.

O papel da universidade é abrir uma vanguarda, ou um espaço de ponta para os caras que querem se arriscar a fazer bobagem. (...) a arte na universidade pode se ligar às tecnologias. Ela é favorecida com isso. Na realidade, a universidade é um local onde se experimenta. Agora, se você for para a universidade ser um acadêmico, então está perdendo tempo, podia ter ficado em casa. Porque em casa você tem tempo, ajeita o seu ateliê, contrata uma modelo e pode ficar pintando e fazer bons quadros. Já na universidade não vai ter tempo para fazer isso.

Assim, para os artistas-professores a instituição oferece certas facilidades materiais e de serviços:

Algumas coisas da máquina da instituição ainda funcionam. Tem secretaria, tem secretária, tem alguns computadores.

Apoio logístico, verba, o suporte institucional. Este aspecto é muito importante para as minhas necessidades - como provocador de uma nova mentalidade visual - de provocar questões de estética, sem querer ficar pensando em belo. Neste aspecto acho que só a universidade vai me dar isso. Esse grau de experimentalismo, de provocação de linguagem, de trabalhar com um público específico que quer as mesmas coisas.

Outro fator positivo do trabalho na instituição, na opinião dos entrevistados, é a grande riqueza das trocas de informações. O convívio com os alunos, com os colegas, inclusive de outras áreas de conhecimento, expande o universo dos artistas-professores:

Você tem, na escola, o encontro de vários pensamentos, de vários patrimônios, e nesse sentido você se enriquece: a escola como um encontro de idéias e de trocas. E se num certo sentido ela é um pouco coercitiva pela

formalidade das relações e pelas dificuldades da institucionalização - das solicitações de uma instituição -, por outro você tem um encontro, tem uma quantidade de visões, de entendimentos sobre os procedimentos, sobre os processos da arte, que é profundamente enriquecedor.

Além disso, através da inserção na instituição (principalmente nas universidades públicas) existe a possibilidade dos intercâmbios, bolsas e financiamentos:

Você tem outros espaços. (...) os espaços dos intercâmbios internacionais que um artista galerista dificilmente vai ter. Você tem de estar ligado a uma universidade para pedir bolsa, para se ter bolsa.

No ensino público, tem-se algumas facilidades. Você tem bolsas de estudo, você é melhor credenciado. Não é que não tenha na particular, mas é mais difícil, é mais uma coisa a nível pessoal, o que eu não gosto muito. No público é menos pessoal. Não vou dizer que não tenha as panelinhas, porque o nosso mundo é constituído desta forma, mas você tem maiores possibilidades.

Quanto às possíveis implicações negativas, decorrentes de um trabalho desenvolvido no interior de uma instituição de ensino, talvez a principal delas seja o que muitos consideram uma falta de liberdade²², resultante das imposições burocráticas. Mas nem todos entendem desta maneira:

Na universidade tenho trabalhado com bastante

22. No entanto, diz Tarkovski (op. cit., p. 198): "Não consigo de modo algum entender o problema da chamada 'liberdade' ou 'falta de liberdade' de um artista. Ele nunca é livre. A nenhum grupo de pessoas falta mais liberdade. O artista está preso ao seu dom, à sua vocação. Por outro lado, ele é livre para escolher entre expressar seu talento da maneira mais plena que puder, ou vender sua alma por trinta moedas de prata." E ainda (p. 218): "Não posso imaginar minha vida de tal forma livre que me fosse dado fazer qualquer coisa que eu quisesse; tenho de fazer o que parece mais importante e necessário nas condições dadas."

Na universidade tenho trabalhado com bastante liberdade. Eu não tenho encontrado nenhuma dificuldade em trabalhar desta forma. É evidente que preciso contornar as questões que são de natureza burocrática, mas estas eu coloco num sub-plano.

Eu acho que acontece com o artista o que acontece com qualquer outro profissional. Eu não vejo diferença nisso. Você tem restrições, tem horário, tem uma série de normas que você tem que conduzir da mesma maneira que outros profissionais. Isso é uma coisa inevitável.

Inevitável, porque não há como escapar de estar ligado a uma instituição:

O artista sempre, de alguma forma, está vinculado a uma instituição. Se não trabalha na universidade e expõe em museus, o museu é uma instituição com as suas regras, assim como o comércio de arte das galerias. São instituições com regras muito restritas, muito bem fixadas. Tanto o mercado quanto o circuito oficial das bienais, dos salões, têm estas regras. Se o artista faz um tipo de trabalho de arte aplicada - como o *design*, por exemplo - ou artes gráficas, ele também está vinculado, de uma forma ou de outra, a uma instituição. A instituição de ensino é uma instituição entre outras.

Além da "falta de liberdade", outros problemas foram apontados: exigências burocráticas (relatórios, ofícios etc.), imposições da carreira, alunos despreparados e, contraditoriamente²³, queixaram-se da falta de equipamentos, materiais e serviços.

Cumprе ressaltar que os problemas apontados pelos artistas-professores são comuns aos demais professores. A maior parte das limitações apontadas referem-se às

23. Os equipamentos, materiais e serviços foram apresentados como os aspectos vantajosos que a instituição oferece ao trabalho do artista.

condições básicas de trabalho que, particularmente no momento atual, são bastante insatisfatórias, principalmente em função das dificuldades financeiras por que passam as instituições de ensino superior:

Hoje, você não tem laboratório para nada. Você já viu algum laboratório de pesquisas visuais, aqui, no Brasil? Não tem. Onde vou fazer aula em laboratório? A gráfica da FAU, hoje, é voltada para trabalhos para fora. Antes, era voltada para as pesquisas de dentro. Está tudo assim. O setor de programação visual prático, de fazer projetos práticos, hoje, faz para fora, para poder sobreviver, quando antes eram os alunos que iam lá para fazer um projeto. A universidade não tem dinheiro, não tem condições materiais. Então os alunos não podem fazer. Eles até podem ir lá, mas você não pode montar um curso. Até pode montar um curso, mas não vai ter material suficiente. Pode, não pode, tem, não tem. Fica sempre no paradoxo.

A precariedade das condições materiais de trabalho, principalmente as que dizem respeito ao espaço físico, foram bastante enfatizadas, especialmente pelos que trabalham em instituições privadas:

Ao invés de a entidade facilitar o desenvolvimento de um bom trabalho, a maioria dificulta. E dificulta em termos materiais, de espaço físico, ateliês às vezes mal montados... Você tem que ficar lutando para montar um ateliê.

Não existe um ambiente, um espaço de ateliê. Você trabalha em sala de aula comum, na maioria das vezes, onde se tem uma mesa, cadeiras, paredes nas quais não há jeito de pregar nada, um quadro-negro. Não se tem um espaço propício para desenvolver um trabalho mais livre. Não há condições de fazer isso, porque daqui a pouco você tem de sair para entrar outro professor. Se você começa projetos em que tem que articular o espaço inteiro da sala dá uma mão de obra

imensa. Não que não dê para desenvolver o trabalho, eu acho que dá, mas o espaço, o clima que se tem numa sala de ateliê é muito mais rico do que numa sala comum. No ateliê os objetos estão expostos, está o material que pode, inclusive, sugerir trabalhos, propostas. Então, acaba-se suspendendo determinadas experiências por causa do espaço físico.

Mesmo nas instituições onde existem oficinas, muitas são consideradas impróprias por diferentes motivos, tais como equipamentos insuficientes ou obsoletos, luz insuficiente, espaço reduzido, temperatura inadequada etc.

Na USP - na ECA -, os ateliês são de uma tal precariedade que em ateliês não universitários tem-se condições melhores. Há um conflito: a parte teórica ainda prevalece sobre a formação do fazer. O fazer artístico não é considerado, o que é uma coisa estranha: por que na área de Biologia há equipamentos e laboratórios e na área de arte não?

Além disso, os artistas-professores ligados às instituições públicas entendem que, além das oficinas para as aulas práticas, deveriam ter um espaço próprio, que lhes permitisse desenvolver sua produção artística no local de trabalho:

O professor de arte deveria ter, aqui dentro, um ateliê, para pintar aqui. E teria alunos que viessem vê-lo pintar. (...) O aluno entraria quando quisesse no ateliê, para ver o que o professor está fazendo.

Mas, para alguns tais dificuldades não são, necessariamente, fatores limitantes:

Se você pensar que pode fazer arte com qualquer meio... Se você tem computador, ou vídeo, isso ou aquilo, use. Mas, se você só tem papel e carvão usa carvão, papel, giz comum, e o aluno, mesmo assim, vai aprender alguma coisa da

linguagem, vai aprender a refletir sobre a arte.

Pela minha experiência eu já vi que o que realmente determina a qualidade de um curso é o empenho das pessoas que nele estão envolvidas. Se professor e alunos estiverem realmente empenhados, a gente supera os problemas materiais.

As condições físicas e materiais ainda são, num certo sentido, limitadas. (...) Mas, por outro lado, isto vai depender do envolvimento de cada um para que estes limites desapareçam. Eu vejo como alguma coisa plenamente viável, possível de acontecer. Vai depender do envolvimento e da consciência de cada um.

Também foram apontadas dificuldades decorrentes da estrutura e organização da instituição, particularmente, alguns encargos da vida acadêmica, tais como o excessivo número de reuniões nas quais falta objetividade e clareza nas discussões, e as atividades burocráticas, consideradas desgastantes, o que, aliás, não é um problema exclusivo dos cursos de arte.

É trabalho administrativo, reuniões de congregação, reuniões com professores, montagem de cursos, montagem de programas e... E eu sou um pintor!

Mas, há quem pense de forma diferente:

No meu caso, vejo vantagens, porque, inclusive, tenho tempo para realizar o meu trabalho pessoal. Tenho um tempo para a pesquisa, tenho um tempo para as aulas, tenho um tempo em que devo participar de outras atividades. Mas, organizando este tempo, ele é suficiente para uma realização bem grande em todos estes setores.

A questão do regime de trabalho também foi levantada. Alguns, ligados às universidades públicas,

questionaram a exigência do cumprimento de 40 horas na universidade, pois uma vez que a instituição não lhes oferece um ateliê onde possam desenvolver sua produção eles necessitam realizá-lo fora dela:

O professor artista não pode, de nenhuma maneira, ficar 8 horas dentro da universidade porque, se assim for, ele não se desenvolve. Ele fica dando aula e não desenvolve a sua própria arte. O que redundava no empobrecimento da qualidade do curso. Porque eu, como pintor, sei que aquilo que eu faço, durante a tarde, em casa, no dia seguinte passo para os meus alunos.

Além disso, o número de aulas semanais foi considerado excessivo por alguns dos entrevistados:

Era preciso dar um número menor de aulas para podermos ter tempo de estar nesses laboratórios, à disposição dos alunos, assim como os alunos deveriam fazer menos disciplinas, ter uma menor quantidade de conteúdo para poder mergulhar fundo.

Este é um problema bem mais grave para os que trabalham em instituições particulares e, neste caso, recebem por aulas dadas:

O que sinto como absurdo, hoje em dia, é uma sobrecarga que acontece por uma questão de sobrevivência: além das aulas, você tem de articular mil outras coisas paralelas para poder sobreviver. Professores geralmente dão aulas em mais de uma escola, têm de fazer bicos por fora, e é lógico que com isso o trabalho de ateliê vai para atrás. É o primeiro espaço que você invade, o primeiro espaço do qual eu tiro tempo para poder sobreviver. Isso causa ao artista a frustração de ter de engavetar seus projetos. Você tem idéias mas não tem tempo viável e, muitas vezes, nem as condições financeiras propícias para fazer um trabalho do jeito ou no ritmo de tempo que se gostaria. Então se trunca, o tempo inteiro, esses projetos. Isso é uma

coisa que eu não gosto, acho que isso deve afligir bastante as pessoas que vivem situações semelhantes.

A falta de estímulo à pesquisa e à produção artística foi outro problema apontado pelos artistas-professores, especialmente pelos que trabalham em instituições particulares:

Nelas, interessa apenas o trabalho do artista enquanto professor: é só ir lá, bater ponto, assinar e bênção.

Mas, mesmo nas instituições públicas há uma maior dificuldade em obter verba para projetos de ensino e pesquisa na área de artes do que em outras áreas:

A USP financiava tudo. Hoje, ela ainda financia. Tem um orçamento para papel fotográfico, filme e tal, mas é o mínimo. Você sente que decresceu bastante.

Se um artista fizer um projeto de pesquisa para um trabalho de ateliê, ele não consegue verba. Não sei de nenhum caso de bolsa para este tipo de projeto; para consegui-la teria que fazer um trabalho ligado a uma pesquisa bibliográfica ou a uma pesquisa de campo.

A indiferença ou incompreensão pelo trabalho do artista, principalmente no caso da instituição privada, se manifesta, também, de outras formas. Por exemplo, na falta de apoio à realização de exposições dentro ou fora da instituição:

A faculdade dificulta para você fazer uma exposição fora do país: não concede licença, impinge medo pela pressão das faltas; quando concede, a licença é sem remuneração, como se fosse um favor. (...) Esta escola onde dou aula nunca investiu nada em mim. Ao contrário, se faltar - como vou precisar para dar esse curso

fora do país - levo falta, mesmo. O que se faz por fora não tem estímulo nenhum.

Especificamente no que diz respeito à estrutura e funcionamento dos cursos de artes, os artistas-professores apontaram várias dificuldades, entre elas, a de ter de trabalhar com um horário determinado. Muitas vezes, o momento destinado à aula não é propício para o desenvolvimento do trabalho ou, ao contrário, o tempo de aula é insuficiente para que possa ser completado²⁴.

Outra dificuldade diz respeito à necessidade de organizar o programa de forma seqüencial:

Você tem seqüências. O outro professor que pega a sua turma, depois, quer saber o que você desenvolveu.

Também foi questionado o número de alunos por turma:

Eu acho que 20 alunos para ensino de pintura é muita coisa.

Mas, os maiores problemas são os que se referem ao "ser artista" na instituição, devido à imagem distorcida que a instituição tem do artista. Segundo os entrevistados, eles são vistos como pessoas diferentes:

A instituição, infelizmente, ainda vê o artista como aquele tipo do Baudelaire²⁵, do século XIX,

24. Problema comum aos professores em geral: *"enquanto o pesquisador (fora dos cronogramas empresariais ou de algumas instituições de financiamento de pesquisa) enfrenta uma seqüência de períodos irregulares e extensos, o professor tem o seu tempo estritamente regulado pelo calendário escolar e pelo relógio."* Miriam Lifchitz Moreira Leite, "Questões sobre a formação universitária do professor e do pesquisador". In: Denise Bárbara Catani et alii. (orgs.), *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 144.

25. Penso que se referia a "O artista moderno", de Baudelaire: *"O artista, atualmente e*

com cara diferente, de marginal, uma pessoa meio inconseqüente. Tem um monte de pessoas que acham que artista é isso.

Acreditam que a universidade encampa o estereótipo do artista criado pela sociedade. De um lado, persiste a idéia de que ele é uma pessoa totalmente livre e inconseqüente; de outro, a de que é um "pobre coitado" que, para sobreviver precisou ser professor.

Esta incompreensão do que é "ser artista" e da natureza do seu trabalho acaba gerando um preconceito, expresso na distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, ou seja, entre as disciplinas práticas e teóricas de um mesmo curso²⁶, conferindo às primeiras um valor menor:

Por exemplo, eu dou quatro aulas de disciplina prática, mas que valem dois créditos. Vale a metade. A universidade diz até quanto vale: vale a metade.²⁷

Para os artistas-professores falta uma política definida em relação à arte e ao trabalho do artista na

já há vários anos, é - apesar de sua falta de mérito - uma simples criança mimada. Quantas honrarias, quanto dinheiro prodigalizado a homens sem alma e sem cultura!" E ainda. "descrédito da imaginação, desprezo pelo elevado amor (não, essa palavra é bela demais), prática exclusiva do ofício, a meu juízo são estas, quanto ao artista, as razões principais de sua degradação." (A modernidade de Baudelaire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, pp. 63 e 65)

26. O preconceito pelo trabalho manual existe desde os gregos. No Brasil, segundo Ana Mae T. B. Barbosa (*Arte-educação no Brasil, das origens ao modernismo*, São Paulo, Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.), suas raízes decorrem do fato de que os trabalhos artísticos, ao tempo do Brasil Colônia, eram executados preponderantemente por escravos e mulatos.

27. Na verdade este é um argumento equivocado, pois as aulas práticas, pela própria natureza do fazer artístico, necessitam um maior número de horas, não havendo sentido em conceder-lhes os créditos equivalentes ao número de horas/aula; seria o caso, então, de computar-se como créditos o número de horas gastas com leituras e estudos necessários à uma disciplina teórica, feitos fora do horário de aulas.

universidade:

Eu acho que o trabalho do artista, na universidade, ainda é muito pouco reconhecido. Muito pouco reconhecido. A situação do artista na universidade, como professor, é muito difícil (...) a universidade encampou um setor a que ela não dá o devido atendimento.

No entendimento dos entrevistados, o trabalho artístico, na instituição, não deveria estar sujeito às mesmas normas burocráticas que a regem como um todo:

Como podemos colocar um Instituto de Artes dentro da universidade, seguindo as normas da universidade que existem para os institutos científicos?²⁸

Acho que deveria haver estruturas específicas. Nada de aleatório, pelo contrário, rigorosas, mas que respeitassem a especificidade da arte, que não é, necessariamente, a das ciências exatas.

É difícil, porque você tem toda uma carga burocrática, administrativa, que afinal de contas é formalista demais. Você tem que administrar esses procedimentos, esses pensamentos, essas relações, esses compromissos. E existe no artista esta vontade de extrapolar, de ir além do estabelecido. Neste momento, existem dificuldades.

Por outro lado, os artistas-professores estão cientes de que a instituição não pode funcionar fora de um padrão:

Ela tem que ser a norma, ela tem que ser a regra (...) tantas classes, tantos alunos, você tem que dar nota assim, nota tal.

Como escapar de todos estes cerceamentos?

28. Refere-se às ciências exatas, pois a mesma dificuldade é sentida, certamente, pelas ciências humanas em geral.

Adaptando-se, acomodando-se ou lutando por melhores condições de trabalho? Ainda que seja uma tarefa difícil lutar contra algumas dificuldades que estão dadas - como a do espaço físico, do horário das aulas, dos materiais disponíveis para trabalhar, do programa determinado -, sempre existe a possibilidade do exercício da liberdade, especialmente no trabalho cotidiano que se faz em sala de aula²⁹. Os artistas-professores reconhecem que têm esta autonomia do trabalho didático:

Daqui para a frente sou eu que vou trabalhar, eu sou a autoridade máxima dentro da sala de aula.

Eles me dão completa liberdade. Só me pedem um programa, que sigo relativamente. Porque se me dá vontade de modificar eu modifico e fica por isto mesmo.

Sob outros aspectos, para além das dificuldades, das situações e concepções que gostariam de ver reformuladas, os artistas-professores acabam se adaptando, se amoldando à instituição:

Então eu acho que depois de algum tempo de experiência você não mais idealiza a instituição, mas começa a encarar isso com mais objetividade: é assim, tem que fazer desta maneira, tem de pensar num trabalho da melhor maneira possível dentro dessa realidade possível.

Se você entra nisso, tem que se conformar - acho que é conformar a palavra - e não fazer disso um peso. Porque se fizer disso um peso não vai

29. "o poder sempre se defronta com a resistência, oposição e insubmissão dos indivíduos no jogo do poder/saber que tenta dominá-los e sujeitá-los." Maria Inês Rosa, Trabalho, subjetividade e poder. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1991. p. 09.

conseguir criar nada e aí você vai embora, realmente. Eu acho que se um outro professor faz relatório, você também tem que fazer. Aí é uma questão de estar dentro do mesmo barco.³⁰

O fato é que, apesar de todos os empecilhos e dissabores, os artistas-professores crêem na importância do seu trabalho na instituição de ensino superior, pois entendem que têm uma contribuição a dar:

Eu gostaria que, de algum modo, a minha vivência como artista plástica pudesse contribuir numa instituição acadêmica.

O olhar do artista é importante na faculdade. Por quê? Não é porque ele vai ensinar a fazer arte mas porque a arte é a única área do conhecimento que dá conta de um olhar que sai fora de um senso comum, de um olhar que vai produzir um sentido novo no mundo.

A carreira acadêmica

A carreira acadêmica é um assunto polêmico, pois envolve a discussão da natureza do trabalho do artista. Os entrevistados entendem que a especificidade do seu fazer apaça-se nas regras e normas da instituição. É o que

30. A fim de fugir à alienação e buscar a transformação do ambiente o homem "debe aprender a manipular las cosas, debe apropiarse las costumbres y las instituciones, para poder usarlas, para poder moverse en su propio ambiente y para poder mover este ambiente, sino también que él va aprendiendo a conservarse a sí mismo y a su ambiente inmediato frente a otros ambientes, frente a otros hombres y estratos." Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1987, pp. 29-30. Grifos da autora.

acontece, por exemplo, com a exigência da qualificação através do mestrado e doutorado:

Quando entrei na universidade, não pretendia fazer mestrado; nunca me propus a fazer o mestrado. Eu sou artista plástica, não sinto necessidade disto. Assisto milhões de aulas na USP e na PUC, como ouvinte, naquelas disciplinas que quero, no ano em que acho que estou precisando daquele conhecimento. De repente, somos obrigados a fazer mestrado, doutorado, em pouquíssimo tempo. (...) Para nós não tem sentido burocratizar uma coisa que, pela linguagem que se adota, tudo está sendo passado. Se você faz uma exposição, tudo isto está lá, presente. Você entende ou não entende daquilo que está expondo. Se entende, faz um trabalho sério; isso fica marcado, aparece no seu trabalho. Se é um trabalho superficial, está lá, "na cara". Esse é o elemento que deveria ser analisado na instituição: o peso do seu trabalho.

Se um artista-professor é considerado como tendo nível para dar aula na universidade é porque ele já tem um passado de artista. (...) Gasta-se um tempo enorme cursando disciplinas obrigatórias da pós. (...) muitas delas são interessantes, não nego - várias me enriqueceram com artista -, mas não posso deixar de colocar que o que vai garantir realmente a qualidade de ensino deste artista na universidade - garantir a qualidade das aulas que a universidade exige - é a continuação do seu trabalho artístico. Quanto mais contato ele tiver com o seu trabalho artístico melhor vão ser suas aulas. O que de maneira nenhuma significa deixar de adquirir novos conhecimentos, fazer novas leituras, novas pesquisas e mesmo as matérias do curso de pós-graduação. Mas do jeito que está, a pós-graduação acarreta um dispêndio de tempo tão grande - não só para o artista -, que o artista acaba tendo que se afastar do seu trabalho. E nada garante que o fato dele elaborar uma tese bem escrita vai significar que as aulas dele - uma das finalidades principais da vivência na universidade - vão ser melhores.

Mas, ao mesmo tempo em que se sentem "coagidos" a

fazer o mestrado ou doutorado, alguns artistas-professores acreditam que isto é uma necessidade decorrente de sua inserção na instituição:

Se a gente está dentro da academia, no momento em que você aceitou ser professor, se se acomodar e disser "Eu não faço mestrado ou doutorado porque eu sou artista.", eu acho que é complicado.

No entanto, críticas foram feitas em relação à estrutura e funcionamento do programa de pós-graduação em arte. Principalmente no que diz respeito a aspectos burocráticos, como a exigência de freqüência às aulas - com seus horários rígidos - e a necessidade de elaborar relatórios ou projetos que ainda se pautam no modelo das ciências exatas:

O que significa "resultados esperados"? (...) Resultados esperados, para mim, é uma questão de causa e efeito. Eu não sou positivista, então não estou esperando resultados.

Os artistas-professores também reivindicam uma maior liberdade na escolha de disciplinas e um curso de pós-graduação de caráter mais prático, sem prescindir das disciplinas teóricas, porque a teoria, dizem eles, é fundamental ao trabalho do artista:

Acho que o problema da teoria é uma coisa muito séria. Muitos artistas acham que não têm que saber a teoria, não têm que estudar, não têm que ler, não têm que defender uma tese. Isso é um problema sério porque, sem o processo de reflexão sobre o seu trabalho, você não chega a nada, e muito menos se não conhece o que rola por aí. (...) O artista que não consegue ter esse processo reflexivo, que não consegue ter o

processo de conhecimento como processo de trabalho, não consegue avançar na sua obra.

O entendimento de que os artistas-professores devem elaborar uma tese foi quase consensual, ainda que ela seja encarada como exigência decorrente do trabalho na instituição, e não como uma livre opção. As opiniões convergem para o entendimento de que, uma vez na instituição, deve-se acatar suas regras. Para alguns, a feitura da tese acaba sendo uma contribuição importante ao trabalho do artista:

Você sempre tem que estar inquieto, tem que discutir novas coisas. E você fica inquieto quando aprende coisas que não sabe, quando começa a fazer uma tese.

A necessidade de uma reflexão constante contribui para fundamentar e enriquecer a produção artística:

Meu trabalho tomou mais peso com o mestrado. (...) Esse trabalho para mim foi, na verdade, o gancho que eu precisava para o entendimento do meu projeto de poética visual, artística, e também como isso iria rebater em todo o meu trabalho, nestes quatro anos de pós-graduação. (...) o que eu sistematizei em termos verbais foi bom, foi ótimo. Hoje estou escrevendo até melhor. Acaba sendo uma experiência importante.

Apesar de a maioria aceitar a necessidade de elaborar uma tese, há divergências quanto ao fazer ou não um trabalho em conformidade com o padrão acadêmico - uma tese escrita³¹. Uns posicionam-se francamente a favor da

31. Robert B. Beeching ("Art as Analogue". *Art Education*, 40 (2), march, 1987), discutindo a inserção da arte na universidade, critica o fato de que ela, ao invés de assumir sua especificidade, conformou-se às regras da instituição, submetendo-se a uma "abordagem escolar". A ênfase não-verbal é substituída pela ênfase verbal, de modo que o artista acaba se transformando num teórico.

tese escrita, argumentando que a teoria deve embasar a prática:

Eu sou a favor da tese, por mais chata que ela possa parecer, por mais acadêmica que ela seja. E por que não fazer uma tese? Eu não acho que o artista plástico seja um ser diferente das outras pessoas. Não tem nada de especial. É uma pessoa como outra qualquer. (...) Isso o artista que trabalha na academia, aquele que entra para o ensino acadêmico. (...) Por que não estudar se isso só vai trazer enriquecimento, se a teoria só vai ajudar a redescobrir coisas, a reelaborar todo um processo intelectual, e até a avaliar seu trabalho?

Dentre estes, muitos tecem sérias críticas aos colegas contrários à elaboração de uma tese nos moldes da academia. De maneira depreciativa os definem como "artistas artesãos"³², mais ligados ao fazer prático, incapazes de uma reflexão teórica:

A arte não é só o fazer. Está aí a arte conceitual para mostrar que não é. A arte é fazer, é um pensar e é um expressar. (...) O artista que valoriza o fazer artístico se valoriza como um artesão. Porque ele está sendo valorizado por uma sociedade capitalista que vai valorizar o produto que este artesão realiza.

Para alguns, o "artista artesão", mesmo quando

32. A diferença entre o artista e o artesão surge com o Renascimento italiano, aguçando-se com a Revolução Industrial, pelos efeitos da mecanização que eliminou a unidade entre vida e arte. Com as academias francesas surge o termo Belas Artes, e então se estabelece a diferença entre o que se considera a mais alta ordem de arte e uma arte mais utilitária, mais prática. Convém, no entanto, refletir sobre o que diz Mário de Andrade a respeito da distinção entre o artista e o artesão ("O artista e o artesão". In: *O baile das quatro artes*. São Paulo, Livraria Martins Editôra, 1963, p. 12): "Artista que não seja ao mesmo tempo artesão, quer dizer, artista que não conheça perfeitamente os processos, as exigências, os segredos do material que vai mover, não é que não possa ser artista (psicologicamente pode), mas não pode fazer obras de arte dignas deste nome. Artista que não seja bom artesão, não é que não possa ser artista: simplesmente ele não é artista bom. E desde que vá se tornando verdadeiramente artista, é porque concomitantemente está se tornando artesão."

reconhecido como artista, não deveria estar na universidade.

Porque a universidade exige um artista que fale sobre o seu trabalho, que fale do trabalho do outro, que pense sobre o trabalho do outro. Se ele não consegue fazer isso e não vai escrever texto, para que estar na universidade?

Um segundo grupo de artistas-professores entende que a tese em arte deveria ter um caráter prático³³, mas fundamentado teoricamente. A tese seria a obra plástica acompanhada de um texto escrito, que se resumiria numa reflexão sobre a própria produção artística: um memorial sobre a obra ou o conjunto de obras do artista:

Na verdade, a minha contribuição como artista plástica é a exposição, antes de qualquer coisa. É o trabalho visual, é a minha área. Eu não sou uma pessoa de formação teórica, então não vou competir com pessoas de formação teórica para fazer um texto com uma profundidade inédita tão incrível. O texto é um memorial sobre um trabalho prático.

Em ambos os casos - tese teórica ou tese prática acompanhada de memorial - os artistas-professores defendem a necessidade do texto escrito, argumentando que ele é importante para a organização do pensamento:

É importante porque você reflete, desenvolve uma

33. "A arte utiliza sempre um utensílio material, técnico, da natureza de uma ferramenta, de um agente, de uma 'máquina', e fá-lo tão abertamente que este caráter de coisa indireta e de materialismo dos meios de expressão se pode até considerar uma das suas feições mais essenciais. A arte é talvez a 'expressão' do espírito humano mais sensual, mais dependente dos sentidos e, como tal, já em si ligada a qualquer coisa concreta que lhe é exterior, a uma técnica, a um instrumento, quer este seja um tear de tecelão ou uma máquina de tecer, um pincel ou uma câmara fotográfica, um violino ou - para citar qualquer coisa realmente chocante - um órgão de cinema." Hauser, op. cit., p. 997.

pesquisa. Eu aprendi muito com a pesquisa da minha tese, aprendi muitas coisas, levantei muitas questões (...). Na verdade o texto acaba sendo uma série de reflexões, pensamentos que ocorrem como ponto de partida do seu trabalho. (...) Eu acho que o texto ajuda a organizar essa reflexão. Por exemplo, quando eu escrevi, comecei a organizar, a disciplinar esses pensamentos: comecei a ir atrás de algumas questões que foram colocadas, que meu orientador me apontava. Na hora de escrever, o trabalho, sem dúvida, foi bastante grande, mas organizou esse pensamento. Então eu acho que aprendi bastante com isso, nesse sentido. Você organiza a própria reflexão. Ao invés de ficar um monte de pensamentos soltos, na hora de escrever você junta, dá um corpo para essa reflexão. Eu acho isso importante. Dentro da limitação que sinto que tenho, como artista, neste sentido.

Argumentam, ainda, que as exigências da escritura impõem uma auto-disciplina que resulta em ganhos para o fazer artístico:

É juntar estas duas coisas, a regra e aquilo que é absolutamente livre, que é o trabalho criativo, poético. A minha necessidade de fazer uma tese, de fazer um trabalho dentro da universidade, é esta.

Já um terceiro grupo entende que, para o artista plástico, a escritura extrapola as exigências do fazer artístico:

Por que o artista tem que escrever? Não tem muito sentido o artista escrever calhamações.

Acho que a tese deve ser necessária e útil dependendo da área que se escolhe, da profissão que se exerce dentro de uma instituição. Será que a obra de um artista não poderia ser considerada a sua tese?

Eu tenho visto muita coisa em que o produto artístico é de baixa qualidade e só é aceito porque é sustentado por um texto. Isto é uma ilusão. (...) Se o trabalho não se sustenta

enquanto trabalho. é uma ilusão pensar que tem um alto nível por ter-se elaborado um texto. (...) Acho que muitas vezes cai numa redundância. (...) certos trabalhos não têm nada a dizer, enquanto outros pedem textos de vários tipos, acompanhando-os.

Não tem que obrigá-lo a fazer uma sistematização de uma experiência, por escrito, porque ela é inválida. Completamente. Inclusive não é assim que se processa a transmissão de conhecimento. Se fosse, todo mundo que pegasse os livros que existem mundo afora - desde 1400, desde que a imprensa foi inventada -, estaria apto. Bastava a informação verbal e acabou. Mas não é assim que se dá. (...) o trabalho escrito acompanhando a tese é o que eu chamo "bula". (...) eles acham que esta parte verbal é que qualifica. Entendem que, por ser professor, tem que ter um pensamento capaz de ser organizado de uma forma escrita. Para mim seria bastante e necessário só mostrar que o artista é capaz. Ele está qualificado do ponto de vista da técnica e do conhecimento. (...) e depois é uma coisa pouco moderna achar que só a estrutura da linguagem verbal é que é capaz de revelar um pensamento.

Neste grupo estão aqueles que entendem ser difícil escrever sobre a sua produção artística porque

A obra plástica vem muito forte. Se for explicar, você troca os pés pelas mãos.

Para eles a parte escrita, além de redundante, acaba duplicando o trabalho:

Porque você tem que fazer um trabalho prático - você vai mostrar um resultado visual, fazer uma exposição - e, ao mesmo tempo, tem que aprofundar uma pesquisa teórica que vai acabar num texto. Então você tem dois campos a serem articulados. Com isso a sobrecarga fica muito grande.

Mas existe um consenso: o de que a universidade ainda não está preparada para considerar como tese uma obra de arte. Não só por conta de toda uma tradição

acadêmica, como também pela falta de condições físicas e materiais que proporcionem o suporte necessário à apresentação deste tipo de tese:

Muitas vezes, a universidade não valoriza (...) essa mostra como uma informação cultural a mais. Porque quando você mostra uma tese prática, na verdade ela é uma exposição. É uma exposição de um trabalho que tem, por trás, uma série de reflexões a serem colocadas. (...) Eu sinto que, atualmente, é bastante difícil esse espaço para poder mostrar as teses práticas. (...) Só se mostra fotos, não se mostra os trabalhos. Você fica meio restrito neste sentido. Na verdade deveria ser uma coisa mais fluente, as teses deveriam ser expostas no museu da universidade, com uma facilidade maior. Eu acho que é importante o público poder ter acesso à pesquisa, principalmente os universitários. Imagine como seria legal (...) não só presenciar as teses mas poder ver a exposição, ver as mostras, as pesquisas visuais, ter um contato com esse material, não só com a cópia xerocada que é entregue à universidade e que é muito limitada.

Surge, então, em alguns, a revolta pela "obrigação" de fazer a tese:

O mestrado e o doutorado, a maioria das pessoas (...) não o fazem por uma necessidade interior de pesquisa, mas simplesmente com o objetivo maior de pegar a titulação para ganhar muito mais. Não sendo mestre, não sendo doutor, você não faz a carreira universitária como os outros professores. Então todo mundo está fazendo e vai fazer para ajudar o salário, ou seja, para viver um pouquinho mais dignamente já que, como artista plástico, está cada vez mais difícil, inviável. (...) Às vezes eu questiono o porquê de se fazer mestrado e doutorado em arte num país como esse, que não tem o mínimo de estímulo à cultura. Por que fazer isso? Eu já me neguei, desde que me formei, porque eu sou de ateliê, não sou pesquisador teórico, literário, sou um artista plástico. (...) Então veja, por que eu vou fazer mestrado, doutorado, se já tenho 20

anos, ou mais, de arte, de pesquisa, de exposições, de viagens pelo interior dando cursos? (...) Por que, se sei que eu não vou usar nada, depois? (...) se ficar preocupado só com uma teorização, eu vejo que, como artista, a parte de plasticidade, de ateliê fica defasada. (...) Eu sou muito mais como o Picasso, que pôs no ateliê dele uma placa que dizia "É proibido falar com o motorneiro". Porque o importante é trabalhar em termos de ateliê, ao invés de ficar filosofando demais nessa parte. (...) Eu não sou contra à pós-graduação, mas acho que as universidades deveriam ter a sua independência, no regimento interno delas, sobre esta questão. Quer dizer, se você tem um professor que já está lecionando há 15, 20 anos, se esse professor tem uma atividade artística coerente, se participa, ele não é simplesmente um professor (a grande maioria só é professor), mas tem uma participação ativa como artista, isto teria que ser considerado, ele deveria receber o título de notório saber ou alguma coisa assim. Porque atualmente o mestrado e o doutorado é uma imposição. Você os acaba fazendo por obrigação, chateado, e desta forma não vai ser proveitoso. Fica naquela embromação. Eu já vi teses por aí, de artistas de nome nacional, internacional, que foram obrigados a fazer, que são aquela tremenda decepção. Fizeram por fazer. (...) Eu não tenho motivação nenhuma de dar um corte na minha parte de ateliê para ficar 4, 5 anos, em cima de uma pesquisa assim. Porque é um envolvimento muito grande de tempo, e o meu tempo é para o ateliê.

Por se opor à realização da tese muitos defendem a idéia de que os artistas-professores não deveriam ter um vínculo formal com a universidade.

Com isto se resolveria a problemática da exigência de tese. Porque a maioria dos artistas não é teórico e não há necessidade disso porque ele vai ensinar a fazer.

Ou seja, os artistas-professores seriam pessoas esporadicamente convidadas a dar aulas na universidade. O curso de artes teria, então, dois tipos de professores: os

professores de formação teórica, que pertenceriam ao quadro de docentes da universidade, e os professores das disciplinas práticas, que seriam artistas convidados para desenvolver tal função num determinado período letivo³⁴.

Deveria haver uma forma qualquer, onde a burocracia fosse menos rígida, de modo que estes artistas, considerados importantes, pudessem dar uma contribuição por um determinado tempo, sem necessariamente passar pela obrigação de uma vida acadêmica regular. (...) Nem todos os artistas têm formação universitária, porque não é um desejo deles, não faz parte do processo pessoal de desenvolvimento. (...) Por que a preferência em torno daqueles que têm um curso regular na universidade, como se isto fosse suficiente o bastante para qualificar um professor-artista? (...) Por que a universidade tem que dar um papel dizendo que aquele indivíduo está em condições de dar aula, e o outro, que teve uma formação autodidata ou não-convencional não está?³⁵

A discussão sobre fazer/não-fazer tese desemboca numa outra, a da necessidade de pesquisa em arte, outra exigência da vida acadêmica. Aqui, as opiniões também se dividem. Para uns, é imprescindível que o artista

34. Contradizem-se, mais uma vez: anteriormente afirmaram a necessidade e importância de terem um vínculo com a universidade que garantisse uma independência econômica; agora afirmam que os artistas-professores não deveriam pertencer ao quadro permanente da instituição.

35. Defendendo o mesmo ponto de vista, diz Wladimir Kourganoff (*A face oculta da universidade*, São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1990, p. 221): "não se pode permitir que alguns práticos, que demonstraram a sua capacidade profissional, sejam sistematicamente descartados nas universidades, sob o pretexto de que eles não são pesquisadores. Além da competência como práticos, seria preciso apenas que demonstrassem aptidão pedagógica para transmitir essa competência aos estudantes." No entanto, é a educação formal que regulamenta e oficializa o saber: "O homem que através de seu fazer adquire um saber no próprio agir não é considerado um educador oficial." Carlos Roberto Jamil Curv, *Educação e contradição*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989, p. 106.

vinculado a uma universidade realize pesquisa em arte³⁶:

O artista que está na universidade tem de fazer pesquisa. Tem dois compromissos: compromisso com o ensino e com a pesquisa. Eu acho um absurdo, por exemplo, a carreira de artista-professor ou professor-artista (...). Eu acho um absurdo, mas não para todo mundo. (...) um artista que não faz pesquisa, que está na universidade e que dá aula, então ele é um professor, não é um pesquisador... Mas a universidade é o local de se fazer pesquisa. Arte na universidade tem uma obrigação, um compromisso com a pesquisa.

Sobressai, na fala acima, o conflito. Ao mesmo tempo em que o autor ressalta a importância da pesquisa e do ensino, abre um precedente para aqueles que não querem fazer pesquisa e, logo em seguida, salienta novamente a necessidade da pesquisa.

Talvez esta confusão resulte da dificuldade que os artistas-professores têm para compreender o significado da pesquisa em arte.

Novamente surgem os mesmos argumentos e contra-argumentos desenvolvidos na discussão sobre o tipo de tese apropriado à área artística: teórica ou prática.

Alguns entendem que a pesquisa teórica em arte não é, propriamente, função do artista, podendo ser desenvolvida pelos historiadores e filósofos. Além disso, nem toda pesquisa prática se refere diretamente ao fazer artístico, como as pesquisas sobre materiais:

36. Elliot W. Eisner, por exemplo, é de opinião que se a teoria e a pesquisa nada têm a ver com a arte, a universidade é um lugar inapropriado para abrigá-la. "The Relationship of Theory and Practice in Art Education". *Art Education*, 35 (1), January, 1982.

Uma pesquisa de pigmentos é uma pesquisa química, não é uma pesquisa artística. Não é pelo fato de que os pigmentos vão virar pinturas que é uma pesquisa artística. O que vai determinar o valor da pesquisa - se ele se coloca como artista dentro da universidade - é a qualidade estética da pintura.

Para alguns dos artistas-professores a pesquisa em arte seria sua própria produção artística:

O que é esta pesquisa em arte? Eu acho que é o próprio produto artístico e isto tem que ser entendido claramente. (...) Fica muito difícil convencer pessoas de outras áreas (...) que uma imagem pode ser uma pesquisa, mas não uma pesquisa no sentido cartesiano, analítico, e nem uma coisa que possa ser plenamente expressa e explicada com textos ou palavras.³⁷

Há uma coisa interessantíssima a aclarar aqui (...) é um problema teórico que nós temos, que se chama pesquisa em arte. A exigência é que se escreva a pesquisa, e gostariam que escrevêssemos como cientistas. Mas a pesquisa é uma pesquisa viva. Uma pesquisa viva é impossível de transcrever. Eu não posso escrever o que eu faço com um pincel na mão porque não há palavra que possa descrever isso. Então, a nossa pesquisa é uma pesquisa realizada dia-a-dia. A grande diferença é essa.

Já outros, discordam:

Tem muita gente que vai dizer que a produção artística é uma pesquisa em arte. Eu não posso aceitar isso.

Eu acho difícil um professor que trabalha numa universidade, mesmo sendo artista plástico, não

37. Kourganoff (*op. cit.*, pp. 08-9) faz críticas ao modo como a pesquisa é realizada na universidade: "*segundo um molde 'acadêmico' único, no qual devem ser encaixados todos os ramos do saber. Aqui, são desconsideradas peculiaridades na elaboração do conhecimento nas diferentes áreas da cultura*". No entanto, diz Kourganoff (*op. cit.*, p. 43.), a pesquisa define-se como "*um conjunto de investigações, operações e trabalhos intelectuais ou práticos, cujo objetivo é a descoberta de novos conhecimentos, a invenção de novas técnicas e a exploração ou a criação de novas 'realidades'*". (Grifos do autor). Neste sentido, a produção artística não poderia ser considerada uma pesquisa?

ter uma pesquisa sobre o trabalho dele.³⁸

A discussão deste tema - a pesquisa em arte - nos conduz à questão da avaliação da produtividade do artista. O entendimento da especificidade do trabalho em arte é particularmente relevante quando se discute a avaliação da produtividade dos artistas-professores, pois a universidade, desconsiderando tal especificidade, padroniza suas avaliações:

A pontuação da universidade para um currículo artístico é realmente esquisita... Fazem uma pontuação em que tanto faz expor num pequeno salão como expor numa bienal internacional, no exterior. Tudo tem o mesmo peso. As exposições, sejam individuais ou coletivas, recebem a mesma pontuação: aquela em que apresentei coisa nova tem a mesma pontuação que uma coletiva, onde expus quatro trabalhos. Eu também posso repetir as obras em quatro coletivas - que não valeriam nem uma individual -, mas a pontuação é a mesma para qualquer uma delas.

Padroniza, ainda, exigências de produção acadêmica que não têm, para a área artística, o mesmo significado e valor que têm para as outras áreas. Por exemplo, para a universidade, a produtividade de seus professores se revela na participação em congressos, nos artigos escritos, nas pesquisas publicadas³⁹:

Produtividade é participar de congressos,

38. Refere-se a uma pesquisa teórica sobre a própria produção artística.

39. "É público e notório que em todas as universidades do mundo as publicações têm um peso importante na reputação de um pesquisador. (...) Na prática, o princípio do primado da pesquisa se traduz, pois, pela 'primazia das publicações'. Em primeiro lugar, de teses, em seguida de artigos para revistas especializadas. Sem ter publicado, um professor universitário jamais alcançará a satisfatória respeitabilidade." Kourganoff, *op. cit.*, pp. 105-6.

escrever, coordenar mesas. E a avaliação do artista plástico? Na universidade ainda está condicionada aos parâmetros que seguem o modelo das ciências exatas. É isso que ainda está funcionando.

Para demonstrar a dificuldade da aplicabilidade desses parâmetros, no caso da arte, tomemos um destes itens: o da exigência de publicações na área. Há poucas revistas especializadas em arte ou ensino de arte. Além disso, a via de acesso para a publicação é muito difícil. O fato de os artistas-professores não escreverem não significa que sejam improdutivos. Apenas a natureza da produção é de outra ordem e se manifesta de uma outra forma - na produção de obras plásticas.

Exigir uma produção teórica é fazer do artista um teórico medíocre. Acredito que o artista tem que ser o artista, não pode deixar de ser o artista. A universidade não pode fugir dessa questão. Se a universidade abriu a possibilidade de uma escola de arte, ela deveria ter preparado o sistema para receber este profissional.

Por outro lado, os próprios artistas-professores reconhecem a dificuldade de uma avaliação baseada na produção artística: como avaliar o processo de criação?

Nem tudo é criar. Eu posso fazer qualquer "porcaria" e dizer que criei! E você sabe que a crítica, às vezes, até favorece. O limite é muito confuso...

Outro agravante é a dificuldade para expor suas obras:

O artista plástico, às vezes, tem dificuldade em fazer suas exposições. Cada exposição, no caso do artista plástico, sempre tem que ser nova, ou pelo menos em parte - 30%. Então, esse processo

de criação é muito maior que o processo de criação do intérprete músico e do intérprete das artes cênicas, é óbvio.

Não existindo uma forma de avaliação adequada à área artística a instituição submete as artes a um padrão único, que não atende às suas necessidades. A falta de critérios de avaliação pode favorecer uns e prejudicar outros:

A coisa foge do parâmetro profissional para cair no parâmetro pessoal: interesses individuais, pessoais, caminhos escusos...

A conclusão dos artistas-professores é de que a universidade ainda não está capacitada para avaliar o trabalho do artista:

É complicadíssimo porque, querendo ou não, toda a estrutura universitária é voltada para a formação acadêmica e as exigências para o artista são equivalentes às das outras áreas. Mas o nosso percurso, o nosso fazer é outro, completamente outro. Tudo o que se tem como válido, aqui não vale; anos de ateliê, anos de pesquisa, horas de ida à biblioteca, museus, exposições, visitas aos ateliês de colegas para discutir trabalhos, viagens para conhecer o trabalho de um artista, nada disto conta. O alimento do artista está fora das vias burocráticas. (...) Para o artista nada bate, porque tudo o que ele faz enquanto artista, não é mérito dentro da universidade. Fica-se sem saber como pegar estes valores e encaixar dentro das normas universitárias.

Em todas estas questões levantadas pelos artistas-professores - fazer ou não uma tese teórica, o que é pesquisa em arte, as dificuldades de avaliação do trabalho do artista, a necessidade ou não de um professor de arte ter tido uma educação formal, ter ou não ter um vínculo

empregaticio - está em jogo o "ser artista", ou seja, a sua angústia na busca de soluções que evitem o apagamento da especificidade de seu trabalho nas regras e normas da instituição.

SER ARTISTA, SER PROFESSOR...

O presente trabalho deve muito às reflexões suscitadas por duas posições contrárias a respeito do exercício de atividades de ensino por artistas.

Em seu artigo "A arte-educação precisa dos artistas"¹ Ana Mae Barbosa afirma:

Recuso o preconceito mesquinho de artistas contra o ensino de arte, atitude que é uma espécie de posse exclusivista do conhecimento estético e artístico, uma tentativa de detenção do poder cultural.

Ela defende a idéia de que o artista deveria estar presente não apenas na universidade, mas em todos os graus da educação formal. Ressaltando o sucesso deste tipo de experiência nas escolas norte-americanas, lembra que grandes artistas como Klee, Kandinsky, Albers, Moholy Nagy, entre outros, desenvolveram atividades de ensino paralelamente à sua produção artística.

Para Barbosa, todo artista é um educador, independentemente de uma atuação no ensino², pois toda

1. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo, Max Limonad, 1984, p. 160.

2. Walter Benjamin, discutindo a produção artística ("O autor como produtor". *In: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 132), ressalta o papel educativo do autor: sua ação não se restringe a uma simples fabricação de produtos, mas tem a intenção de modificar os meios de produção; por isso a obra de arte tem um

obra, mesmo livre desta intenção, tem um caráter educativo, uma vez que influi na formação de um gosto estético.

De modo indireto, Luís Camargo³ também conclama os artistas à tarefa de ensinar, exaltando a importância de seu trabalho educativo ao fazer um depoimento sobre a sua experiência como aluno de Evandro Jardim.

Por outro lado há os que são contrários ao ensino formal de arte, como a artista e professora Carmela Gross:

*Não há conciliação possível. Não há pelo menos do jeito que a universidade está estruturada.*⁴

Para ela, a dificuldade em conciliar as duas atividades ocorre porque

*a Universidade não tem espaço para o processo criativo, ela entra nas questões didáticas de sola, e é didática sempre no sentido de redução do trabalho na medida em que você está preocupada com a questão do ensino, com a questão de uma determinada fatia, essa transmissão se dá de uma maneira muito rasteira, muito pobre, muito pouco...*⁵

Carmela Gross entende o ensino como uma atividade que dificilmente pode ser compatibilizada com a produção

.....
 "caráter modelar"; tanto no sentido de que serve como modelo ao "orientar outros produtores em sua produção", como por "colocar à disposição deles um aparelho mais perfeito." Também para Rilke (apud Agnes Heller, *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972, p. 324) a obra de arte comunica conteúdos e juízos morais. No entanto, diz Heller, apesar do seu caráter eminentemente educativo, a arte não tem esta intenção primeira de educar.

3. "Encontro com Evandro Carlos Jardim". In: Luís Camargo (org.), *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo, Nobel, 1989.

4. Posiciona-se contra, apesar de nele atuar. Entrevista com Carmela Gross. *Ar'te*, São Paulo, 3 (11), 1984, p. 28.

5. *Ibidem*.

artística, porque o ensinar "consome" o artista:

*Dissolve no outro a sua questão. Porque a sua questão, toda sua energia que vai reverter ao nível do trabalho, passa a reverter ao nível do trabalho do aluno.*⁶

Ela acredita que a aprendizagem artística deveria ocorrer "por osmose" e não através de um ensino formal. O aluno aprenderia através da convivência com o artista, acompanhando-o no seu trabalho no ateliê. Não haveria nenhuma intenção de ensinar, pelo menos no que se refere ao entendimento de ensino como uma ação específica, direcionada à consecução de objetivos, empregando-se, para tanto, determinados procedimentos e orientando-se segundo uma programação específica. Ou seja, a aprendizagem artística dar-se-ia de modo informal, nos ateliês, através da observação.

Também Baravelli considera um contra-senso o ensino artístico no sistema institucional. Porque então se nega

*a única faceta redentora dessa atividade: o impulso do estudante de descobrir ele mesmo se quer fazer, o que quer fazer, onde e quando.*⁷

Num tom polêmico e divertido, apresenta inúmeras razões para justificar sua oposição ao ensino formal de arte:

6. Entrevista com Carmela Gross, citada na nota 4.

7. Não sei se Baravelli leciona atualmente, mas, até 1982, era professor, conforme ele mesmo afirma no artigo citado, "Notas para um elogio da bagunça". *Ar'te*, São Paulo, 1 (3), 1982, p. 05.

Uma das coisas boas da Escola Brasil⁸ era que não havia matérias e cada aula tinha o nome do artista que a organizava. Isto não por cabotinismo mas como reconhecimento de que em arte só é possível você dar sua aula, tenha ela o nome que tiver e envolva a técnica que for necessária. Quando o MEC (risos) vai entender uma coisa dessas?

Outros artistas pensariam da mesma forma? Crêem incompatíveis, realmente, as atividades do artista e do professor? O que significa, para o artista, ser professor? Como e por quê alguns assumem este duplo papel?

A razão de ser professor, no caso de Baravelli, é "precisar do dinheiro". Seria este, também, o motivo pelo qual outros artistas se tornam professores? Quais seriam as motivações que conduzem as pessoas para determinado tipo de trabalho⁹?

Como já foi dito, os artistas tornam-se professores principalmente pela necessidade de um emprego. Dada esta contingência, ser professor de arte apresenta-se como a atividade remunerada mais compatível com a carreira artística:

8. Baravelli, juntamente com Carlos Alberto Fajardo, Frederico Nasser e José Resende foi um dos professores da Escola Brasil, uma escola livre de ensino artístico, que funcionou no período de 1970/1974, em São Paulo.

9. "El hombre nace con características particulares y con un punto de vista particular, pero no con motivaciones particulares. Determinadas motivaciones particulares se desenrollan inevitablemente a partir de las características y de los puntos de vista. Pero ya que el hombre nace en el mundo, entre sistemas de exigencias y de usos, en relaciones afectivas gozables por él que son independientes de su yo, todas estas cosas constituyen para él otras tantas 'circunstancias', como su particularidad, y de éstas surgen de un modo igualmente inevitable otras motivaciones. Todas estas circunstancias entran en relación recíproca, en correlación la una con la otra, sin que la una sea la 'causa' de la otra." Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1987, p. 43. Grifos da autora.

É a profissão paralela, super integrada, que ajuda o artista a comprar a tela, a tinta, a pagar o aluguel, pagar isso, pagar aquilo. (...) Eu percebo que a maioria dos artistas que são professores são pessoas que lutaram para conseguir este diploma, pessoas que vêm de classe média-baixa, vieram do interior, chegaram em São Paulo e tiveram que trabalhar para sobreviver - ou em banco ou dando aulas -, para pagar sua pensão, seus estudos. E as aulas são uma maneira de se sobreviver. O motivo de se dar aula é por uma necessidade material, principalmente. É difícil, como artista, sobreviver com um mínimo de dignidade humana, ter o essencial para se alimentar, para morar, para o material que se necessita para trabalhar. Porque é uma profissão completamente instável, aqui no Brasil. Não se pode contar com ela. Você faz exposição, tem um gasto tremendo com material, com convite, com tudo, e a galeria não repõe as vendas, devolve tudo. Então, as aulas ajudam a continuar o trabalho como artista. Eu continuei meu trabalho como artista tirando tudo de aula. (...) Se você começar a analisar verá que é isso: é a parte financeira estável, mensal, que ajuda a desenvolver um trabalho sério, sem a prostituição do mercado.

No trecho acima estão presentes duas concepções freqüentemente encontradas nas falas dos artistas-professores entrevistados: uma, sobre o trabalho; outra, sobre a liberdade.

A concepção de trabalho que os artistas-professores têm é uma concepção comum, expressa em frases como "trabalho é o que se deve fazer" ou, "trabalha-se para ganhar-se o pão". Ou seja, o trabalho é considerado uma atividade que deve ser cumprida para se poder sobreviver:

Las personas, en general, trabajan porque de otro modo no pueden satisfacer sus necesidades vitales fundamentales, no pueden ganarse el

"pan",¹⁰

A idéia de liberdade sempre aparece, explícita ou implicitamente, nas falas dos artistas-professores quando se referem ao seu trabalho artístico. Por exemplo, neste pequeno trecho da fala citada anteriormente:

E a parte financeira estável, mensal, que ajuda a desenvolver um trabalho sério, sem a prostituição do mercado.

A liberdade a que eles se referem é a de poder criar, sem submeter-se às imposições de mercado. Trata-se de um conceito de liberdade que Heller denomina "conceito cotidiano de liberdade"¹¹, ou seja, "poder fazer o que se quer" ou, "não ser obrigado a fazer o que não se quer".

A relação entre trabalho e liberdade, para os artistas-professores, reside no fato de que o trabalho na instituição permite desvincular seu fazer artístico das necessidades econômicas.

Como afirma Heller¹², o artista,

amenazado por la miseria y el hambre, se encuentra frente a una elección. Puede empezar a 'producir' trabajos carentes de valor, correspondientes al gusto general, y en este caso podrá saciar mejor sus necesidades, mientras que sus obras se adecuarán de un modo conformista a la demanda de la sociedad. Habrá así 'encontrado su puesto' en el mundo establecido, se habrá 'orientado' adecuadamente

10. Conforme Heller (op. cit. ~~nota 11~~), este "empirismo" do conceito cotidiano de trabalho ocorre porque, nele, o trabalho - work - é considerado sob o ponto de vista do labor.

11. Para Heller (op. cit. ~~nota 11~~, p. 211) o conceito de liberdade não é absoluto. Existem distintos conceitos de liberdade: "Los más importantes son los conceptos de libertad económico, político, moral, filosófico y cotidiano."

12. Op. cit. ~~nota 11~~, p. 64.

*y estará en condiciones de reproducir su particularidad com mayor amplitud. Pero al mismo tiempo, será cada vez menos capaz de trabajar a su nivel artistico precedente. De este modo tiene efecto a un nivel cada vez más inferior no solo su reproducción artistica, sino también su reproducción general genérico-individual.*¹³

Veíamos, então, como o artista enfrenta o dilema entre viver de seu trabalho e manter a liberdade de seu fazer artistico ou, no dizer de Heller, sem conformar-se "à demanda da sociedade."

A "opção" de ser professor

Para os artistas-professores, o ensino surge como uma "opção" decorrente da necessidade de exercer uma atividade regularmente remunerada:

E importante, talvez, até pelo lado da segurança, da sobrevivência. Numa sociedade como a nossa, atualmente, acho importante se ter um cargo fixo, um trabalho fixo numa faculdade ou numa escola porque, sem dúvida nenhuma, a gente percebe que economicamente o país está numa situação instável e que é muito difícil para o artista sobreviver exclusivamente do trabalho dele, a não ser em alguns casos. Mas, na maioria das vezes não acontece isso. Eu não poderia, por exemplo, estar vivendo do meu trabalho de ateliê. Não dá. Eu ficaria até insegura em

13. Esta mesma questão é tratada por Balzac em *Ilusões Perdidas*. Nesta obra, Balzac discorre sobre as possíveis escolhas de um artista em luta com o ambiente social. Enquanto Luciano de Rubempré é o artista seduzido, aquele que cede à tentação de um sucesso rápido e indigno, Daniel de Arthez se recusa qualquer concessão, buscando a realização do seu ideal sem se deixar corromper pelas facilidades que a sociedade lhe oferece.

produzir sabendo que não tenho um respaldo econômico que me permita pagar o aluguel, comprar tintas. De que maneira se pode fazer este trabalho sem ter as condições mínimas? Num país como o Brasil acho importantíssimo este vínculo. Eu acho, sim. Trabalhei muito tempo em cursos livres, trabalhos em museus, trabalhos avulsos que não tinham nenhum vínculo de contrato. Isto gera uma instabilidade muito grande. Porque se recebe por um mês, dois meses, depois não se recebe, depois é preciso batalhar de novo. Isso leva a um cansaço que é tão grande quanto um trabalho fixo: ter uma carga horária articulada. Em termos de um país como o nosso, acho inviável. É impossível pensar de outra maneira. Eu não teria como sobreviver, teria que desistir do trabalho de ateliê se quisesse ter uma atividade completamente livre, sem vinculação nenhuma.

A decisão de se dedicar ao ensino nem sempre é tomada com tranqüilidade. Surge a questão do conflito entre duas atividades consideradas diferentes e opostas:

Eu me via fazendo um trabalho interessante com aluno, pesquisando, mostrando. Mas me via, também, perdendo a condição de artista. Sentia que outros artistas, como eu, estavam ganhando sucesso, fama, vendendo seu trabalho, e eu ficava um pouco preso, vagaroso, porque me dedicava à escola.

Além da necessidade de um trabalho remunerado, outros fatores pesam na "opção" pela docência, como a idéia romantizada da profissão:

Eu sempre quis ser professor porque na minha infância e adolescência eu adorava artes e não tinha ninguém que me ajudasse.

Ou, a vontade de transmitir um saber:

Na verdade o profissional sempre tem vontade de transmitir aquilo que sabe. Sempre senti esta necessidade de transmitir a outros. (...) Realmente acho que devo ter dentro de mim este sentimento de ser professor, buscando um ensino

honesto, que é transmitir aquilo que se aprendeu, e não querer guardar para si só. (...) Digo que ensino porque sempre me ensinaram. Eu acho que o ensino faz parte da eternidade...

Há, ainda, a vontade de estar num meio que favorece e valoriza o conhecimento teórico, e não apenas o fazer-prático:

Eu queria descobrir, queria ler, pesquisar. E ser professor nos instiga a fazer pesquisa.

Tornar-se professor pode ter sido, também, uma escolha ao "acaso"¹⁴, pela oportunidade de um emprego oferecido:

Fui convidado a lecionar quando me formei. Então foi uma coisa natural que aconteceu comigo e hoje eu vejo que realmente estou dentro de uma vocação.

O início foi curiosíssimo, porque eu sempre dizia aos meus familiares: Lecionar, nunca! (...) queria ser só pintor. Aí aconteceu que a diretora da Faculdade Santa Marcelina foi procurar um professor na Belas Artes. Ela queria um jovem recém-formado, que fosse indicado pela faculdade. Eu tive a felicidade de ser indicado, por ter sido o melhor aluno daquele ano. (...) Meu pai (...) queria que eu fosse professor, pois, além de ser professor, ele gostava, queria que eu seguisse as mesmas pegadas. Mas, sabendo que eu não gostava disse-me que seria só uma experiência. Eu disse: "Se é experiência, tudo bem. Porque depois de uns meses vou embora, porque isto eu não quero, não!". Mas estou lá há 32 anos, você acredita?

Já para outros, ser professor foi, realmente, uma decisão consciente:

14. Acaso, aqui, é entendido como acontecimento fortuito, ou seja, em que não há intenção por parte do sujeito. No entanto, sabemos que as causas que determinam um acontecimento qualquer nem sempre são independentes entre si; a ação dos indivíduos ocorre em contextos historicamente dados que conferem maior ou menor probabilidade a que certos "acazos" aconteçam.

Eu estava naquela expectativa, já formado, querendo atuar na área - e a área era o ensino - mas não tinha meios de começar. (...) Em casa, nos momentos de folga - à noite, final de semana -, eu sonhava na minha máquina: montar um curso.

Das falas dos artistas-professores pode-se apreender que a opção pela educação como carreira paralela à de artista decorre de uma convicção de que o ensino, mais do que qualquer outra profissão, é conciliável com a produção de arte. Além disso, o ensino, dentre as inúmeras possibilidades de trabalho, é aquela com a qual mais se identificam:

Eu poderia trabalhar numa agência de publicidade, num museu; mas não, preferi ser professora.

Não é o dinheiro e nem a sobrevivência, apenas, que dirige uma escolha. Quando se tem esta preocupação com a sobrevivência, pensa-se: "O que eu gosto de fazer? Onde vou me realizar mais como pessoa para poder viver dentro dessa realidade?" Aí se começa a pensar nas possibilidades: um banco, o trabalho num escritório disto ou daquilo, ou o ensino? Aí "bate" em você que o ensino é a solução, é a sua vontade.

Para quem faz arte, acaba sendo uma das poucas alternativas possíveis. Viver de arte é praticamente impossível, mas também não se pode deixar de fazer. Há alternativas, poderia trabalhar com propaganda... Mas, para mim, pessoalmente, seria insuportável; não consigo trabalhar sob esta pressão do tempo e nem com a precisão que este tipo de trabalho exige. Tive uma pequena experiência que não quis repetir. Eu tinha um grande receio de dar aula, mas enfim, era a única alternativa viável. (...) o engraçado é que acabei me dando bem, para minha grande surpresa.

Quando entrei na FAAP, em 1967, era uma

contingência para mim, digamos uma salvação. Salvação no sentido de que eu saía de uma coisa na qual não estava contente, que era a publicidade, onde não me sentia bem, e ia para o ensino, onde achava que poderia me sentir melhor, onde poderia me manifestar melhor.

Entretanto, esta não é a razão de todos os artistas ligados à instituição de ensino superior. Como bem alertaram alguns, essa identificação pode não existir. Há aqueles para os quais o ensino de arte

é meramente uma questão de sobrevivência. O mercado está difícilíssimo, nem sempre os trabalhos são aceitos, então vai-se para o ensino, mesmo. (...) Só que tal pessoa não tem nada a ver, enquanto maneira de ser, com o ensino. Mas não tem mesmo!

Pareceu-me não ser este o caso dos artistas-professores que entrevistei. Pelas suas falas pude perceber que todos - com maior ou menor ênfase - desempenham suas funções com interesse e prazer.

Seria mesmo assim? Não estaria eu enganada? Ensinar não seria uma tarefa exercida "por obrigação"? Para quem tem uma produção artística, que certamente exige muita dedicação, o que significaria dividir o seu tempo entre esta produção e o ensino? As atividades teriam valorações diferentes para os artistas-professores?

Busquei avaliar o valor¹⁵ que os artistas conferem à tarefa de ensinar. Eu partira da idéia pré-concebida de que consideravam esta atividade menos importante do que o

15. E. P. Thompson (*A miséria da teoria*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, p. 38) afirma que ao investigar fenômenos sociais ou culturais pode-se levar em conta as "evidências portadoras de valor".

fazer arte; que a desempenhavam com um certo desinteresse e que consideravam um desprestígio o fato de ser professor¹⁶. Recebi, no entanto, respostas bem diferentes das que esperava:

Qual o problema de ser chamado de professor? E qual o problema de ser chamado de lixeiro? Não são funções sociais que se exercem, atividades que a sociedade necessita? É isso que eu tenho a dizer.

Tem gente que diz: "O mau artista é que se torna professor." Eu não concordo com isso. Até porque temos exemplos vários que estão aí, a comprovar. Léger lecionou, Lhote lecionou. Meu mestre, Flexor, um grande pintor e iniciador da arte abstrata no Brasil, lecionou. Eu aprendi muito com ele, outros aprenderam muito com ele. E ele aprendeu com o Lhote, aprendeu com o Bissière (em Paris). Outros grandes mestres lecionaram. Da Vinci lecionou! Estamos em muito boa companhia!

Nota-se, nestes posicionamentos, que os artistas-professores procuram desmitificar a idéia, arraigada no senso comum, de que o artista é um "ser maravilhoso" que não se submete ao trabalho "trivial" de ensinar:

A figura do artista como professor de arte é fundamental. Aquela figura que vai lá, trabalhar, mostrar.

Imbuída das idéias correntes sobre o trabalho do

16. Segundo Ana Mae T. B. Barbosa (op. cit., p. 158), este preconceito vem de longa data. Quando o Estado Novo fechou a Universidade do Distrito Federal, os alunos do primeiro curso de formação de professores de desenho, a fim de concluírem os estudos, foram encaminhados pelo Ministério da Educação à Escola de Belas Artes e à Faculdade de Educação. Diz Barbosa que "em ambas as instituições eram vistos com estranheza, e aquela ambivalência profissional, numa época de valorização neopositivista do cientificismo e da especialização, passou a ser encarada como falta de seriedade." Como decorrência, os alunos passaram a ser chamados de "artistas" na Faculdade de Educação e de "normalistas" na Belas Artes, sempre pejorativamente.

artista, estranhei a serenidade com que os artistas-professores admitem o ensino como uma atividade paralela à produção artística, mais ainda pelo fato de se engajarem no ensino formal de arte. Porque o ensino no ateliê, de uma certa forma preserva o sagrado da arte, enquanto que, numa instituição, a arte é equiparada às outras atividades, comuns a todos os mortais. Nela, os artistas propõem-se a desmitificar o sagrado da arte e, mais ainda, a dessacralizar o sagrado do seu próprio fazer¹⁷.

A conclusão a que cheguei é que, dentre os entrevistados, todos valorizam o ensino, ainda que o considerem uma atividade paralela à produção artística:

Eu me sinto totalmente envolvido com as questões de arte. E ensinar, enquanto uma destas questões, me interessa e gosto de fazer. Provavelmente não faria só isto. Eu não me afastaria, jamais, do meu trabalho pessoal para só ensinar. Isso, não.

Em comparação ao fazer arte, o que representaria, para os artistas, o ensinar? Estariam as duas atividades em igual nível de valoração?

Sinto que existe nas duas atividades algo muito forte, muito animador. Tanto a produção artística como o trabalho de ensino me animam.

Palavras, podem objetar alguns. Palavras, sim, mas acredito que sinceras, porque durante a realização das

17. Fazendo estas reflexões lembrei-me de um artigo de Joana Lopes - "Pela dessacralização da arte" (*Em Aberto*, Brasília, 2 (15), maio 1983) -, no qual a autora afirma que a educação dessacraliza a arte, por partir do princípio de que o fazer artístico é possível a todos.

entrevistas, vários foram os indicativos de que os artistas gostam, realmente, de ensinar, o que se nota, por exemplo, no entusiasmo e empolgação com que falaram das questões referentes ao ensino. Alguns se detiveram na descrição minuciosa dos procedimentos empregados por eles na tarefa de ensinar arte, dos trabalhos realizados por alunos, dos acontecimentos ocorridos em sala de aula etc.¹⁸

Entretanto, resolvi confirmar esta impressão perguntando-lhes diretamente: "Gosta de ser professor?" ou, "Gosta de ensinar?" As respostas foram todas afirmativas e enfáticas¹⁹: "gosto muito", "adoro ensinar", "o ensino é apaixonante", e ainda:

Acho até um privilégio o artista poder ser professor.

Sim, me realizo! Sofro, reclamo, choro, mas estou lá!

Eu gosto de ensinar. Tem dia que fico de saco cheio, mas eu gosto.

Eu gosto de ser professor, muito! Eu acho que não conseguiria mais não ser professor.

Gosto muito. É altamente satisfatório. Me satisfaz, mesmo. É algo diferente do torpor que me vem quando vejo uma obra minha, pronta. É uma outra relação.

18. Esta questão será explorada mais adiante, quando serão discutidas as concepções e práticas artísticas dos artistas-professores.

19. Apenas um dos entrevistados titubeou na resposta, mas isto ocorreu porque eu havia formulado a pergunta utilizando-me da palavra ensinar. Para ele, ensino tem uma conotação negativa, preferindo a palavra orientação: "Eu gosto de estar envolvido neste processo. Para mim, a palavra ensinar, sinceramente, não sei se cabe. (...) Eu poderia orientar, provavelmente."

Dou aulas já há mais de 20 anos, principalmente no terceiro grau, e o meu trabalho é quase que uma obstinação. Não sei se é um carma... Porque eu adoro dar aula. E cada vez mais. E com a maturidade, não só como pessoa mas como professor, estou vendo o quão importante é. E como é importante ser um bom professor, não naquele sentido de ser bom porque se enquadra ao sistema, mas bom professor no sentido de ajudar a abrir a cabeça desses alunos e da própria entidade em que se dá aulas.

Insistente, perguntei: "Por quê?" As respostas levaram-me à conclusão de que, para os entrevistados, o ensino ultrapassa a questão da sobrevivência, sendo considerado uma atividade que lhes traz realização pessoal²⁰:

Para alguns isso é fundamental: são tanto artistas quanto professores. (...) realizam-se dando aula: querem dar aula, querem pensar nestas questões junto com os alunos, querem passar um conhecimento. Estas pessoas não vão parar nunca, mesmo que ganhem um prêmio ou o seu trabalho estoure no mercado.

As razões do gosto pelo ensino se explicam, principalmente, nas relações que se estabelecem entre professor e alunos. Para os artistas-professores é extremamente gratificante o contato com os estudantes, a interação afetiva que se dá na relação ensino-aprendizagem:

A relação com as pessoas, ver como eles vão crescendo, amadurecendo (...) O convívio humano é uma coisa muito rica; no fundo, a maior

20. O "gostar de ensinar" não é próprio apenas aos professores de arte, mas aos professores em geral (cf. Maria Isabel da Cunha, "A prática pedagógica do "bom professor". Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1988). No entanto, esta relação amorosa com o ensino de arte tem sua especificidade, o que se procurará demonstrar a seguir.

recompensa que se tem na universidade é isto: sentir-se parte do processo de crescimento das pessoas. Isto é muito bonito.

Porque o trabalho como professor, necessariamente, vai colocar a questão da relação, do contato próximo.

Eu acho que é uma coisa de estar se conhecendo, conhecendo o outro, estar se conhecendo enquanto se conhece o outro. É uma coisa muito complexa, intensa, e isso me dá satisfação.

Quantas vezes vou dar aula e penso: "Ah!, hoje eu não estou a fim!" No entanto, saio gratificada! É o diálogo, é a troca. (...) É gratificante estar à frente de uma pessoa que quer dialogar e aprender com você. E saber puxar dessa pessoa o que ela quer expressar é um processo muito bonito.²¹

Para alguns, as trocas afetivas²² são intensas porque os alunos trazem dúvidas, questionamentos, que, muitas vezes, são os do professor, também. Há uma identificação não apenas com as questões de ordem estética, mas com as de vida, mesmo:

Acho que este crescimento, este enriquecimento enquanto ser humano, não só como artista mas como uma pessoa mais apta a se relacionar com a vida num sentido mais profundo, isso não depende só de mim, mas tem como eixo o ensino de arte.

21. Andrei Tarkovski (*Esculpir o tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 43) fala sobre a necessidade que o artista sente de interagir com as pessoas: *"Simplesmente não posso acreditar que um artista seja capaz de trabalhar apenas para dar expressão a suas próprias idéias ou sentimentos, os quais não têm sentido a menos que encontrem uma resposta."* Creio ser possível entender que, para os artistas-professores, esta necessidade se satisfaz, também, na atividade de ensino.

22. Para Elias Canetti (*A consciência das palavras: ensaios*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990), os artistas (ou poetas, como prefere chamá-los) são os únicos que podem manter abertas as possibilidades de trocas entre os homens: *"Eu disse que só pode ser poeta quem sente responsabilidade, embora ele talvez faça menos que os outros para comprová-la em ações isoladas. Trata-se de uma responsabilidade para com a vida que se destrói, e não se deve ter vergonha de dizer que essa responsabilidade é alimentada pela compaixão."*

Eu gosto muito de participar com o outro, de fazer coisas dentro dele, fazer com que consiga botar para fora. (...) pintam conversas, problemas de casa, e então coloco como lidar com isso, como fazer com que a plasticidade expresse a angústia, procuro mostrar que a vida tem que entrar inteira na obra. Muitas pessoas vêm a mim. E percebo que elas vêm porque não falo só sobre arte, falo sobre a vida. Quanto mais aberta se for à vida, mais rico será o trabalho. A arte é uma expressão da vida.²³

Outros motivos ainda explicam o gosto pelo ensino: a satisfação que resulta da possibilidade de poder acompanhar o desenvolvimento expressivo do aluno e a alegria de dividir o prazer da criação:

Tenho o mesmo prazer que sinto quando estou fazendo o meu trabalho. Por ver que consigo, em todos eles, a mesma alegria, o mesmo envolvimento, a mesma curiosidade, a mesma disposição para essa aventura que sinto na minha intimidade, quando estou fazendo o meu trabalho.

Gratificante era a resposta dos alunos, do ponto de vista da produção, quando percebia que um aluno que entrara aturdido, com um talento mal definido, ia crescendo, não só na observação e na reflexão sobre as questões da produção artística mas no próprio produto. Então este desenvolvimento era um prêmio; saber que era possível criar condições para desbastar certos equívocos de formação e criar um território mais sólido para o aluno poder se desenvolver.

Além das trocas afetivas, a relação professor-aluno propicia troca de idéias, de conhecimentos e de práticas:

Quando se faz uma proposta em sala de aula, tem-se 20 possibilidades de se pensar aquilo. A

23. Em "A obra prima ignorada" (A comédia humana. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo, Globo) Balzac faz uma reflexão justamente sobre esta questão: a necessidade do artista não alhear-se à vida. Afastar-se dela significa a sua destruição e a destruição de sua arte.

priori parece um exercício, mas quando se começa a ver os resultados dos trabalhos, realmente se vê os percursos de cada um: - são 20 caminhos diferentes que se puseram ali, à sua frente. Para um ser sensível tudo isto é alimento. (...) Vai crescendo o seu conhecimento. É muito bonito. Não significa que vá mudar a sua maneira de se expressar, mas abre cristalizações que vão se pondo à sua frente e à sua memória visual. Aquilo entra como alimento e como possibilidades e, de repente, ajuda no seu trabalho.

É fantástico, porque não se está sozinha no ateliê; vai-se para o ateliê carregada de questões, carregada de angústias, e aí o trabalho brota.

Ensinar ainda contribui para quebrar a rotina²⁴ em que o exercício do trabalho criador pode, às vezes, se transformar:

Ensinar me anima, me dá força para fazer uma outra coisa. Porque é impossível ficar dentro do ateliê horas, horas, horas, dias, dias, dias, só trabalhando. Chega uma hora que se enche.

Há períodos em que se quer pintar mais, então você se chateia em ter que lecionar - lecionar tem dias marcados. Para mim, às vezes isto é meio chato, porque gostaria de desenvolver uma idéia mas tenho que ir para a aula. Mas há dias em que não tenho vontade nenhuma de pintar e preferiria estar em contato com a mocidade, com os alunos.

O ensino também é considerado uma experiência agradável porque:

É uma atividade criativa, é sempre imprevisível. Dar aula é como estar o tempo todo criando. É a mesma coisa, não tem diferença. Você está num mundo mágico.

24. Para grande surpresa minha, descobri que o trabalho artístico pode se transformar numa rotina. Surpresa porque, mais uma vez, trabalhava com idéias do senso comum: de que fazer arte é uma atividade especialíssima, sempre empolgante, nova, completamente diferente de qualquer outro tipo de trabalho, geralmente repetitivo e enfadonho.

O que acontece é que em toda essa conversa que tenho com os alunos sou obrigado a exigir muito de mim. Exijo muito de mim porque cada um vai colocar um problema diferente. E com cada um tenho que pensar junto, num resultado estético diferente. Isso faz com que eu esteja criando constantemente. Porque mesmo que eu não crie naquele momento em que falo para o aluno, em todos os trabalhos que vejo, na minha cabeça aparece o que seria para mim a melhor solução para eles.

Vivenciando com os alunos os seus processos criadores estou vivendo estes processos criadores, também. Eu acho que daí resulta, um pouco, a minha não-necessidade intensiva de criação. Eu acho que estou criando com eles.

Logicamente, não se trata do mesmo processo artístico de criar:

Não estou pintando, não tenho o produto naquele momento, mas na hora que vejo o trabalho do aluno, tenho que conversar com ele a respeito da temática, das cores que está usando, das linhas, a respeito de tudo que está no pequeno estudo ou no trabalho. Aquilo é um exercício mental. Aparece, sempre, uma solução, para mim.

Apesar disto, é uma atividade que propicia uma satisfação da mesma ordem:

Às vezes até me satisfaz e nem preciso criar sozinho. Porque estou criando junto com os alunos.

Me satisfaz, em termos de criação, estar discutindo o trabalho do outro.

Esse tipo de experiência, no entanto, é restrita àqueles que são capazes de fazer do ensino uma atividade criativa, o que, lembraram os artistas-professores, nem sempre acontece:

Há os que colocam uma estátua para os alunos desenharem, ou coisa assim - "Tem que desenhar

isso." - Esse professor, eu não sei se vai estar ativando sua criatividade...

Mas o ensinar não é, tão somente, uma atividade prazerosa. Ela também é considerada relevante para o trabalho do artista, porque o ajuda a entender melhor o seu próprio processo de criação - "de certa forma, isto reverte para o trabalho artístico." -, o que os artistas-professores consideram fundamental. A convivência com diferentes modos de pensar e fazer arte contribui para a organização do pensamento:

Eu passei a entender, passei a ler muito mais, a observar, a ter um pensamento organizado, sistematizado. Penso que consegui um posicionamento diante da arte muito mais organizado, hoje, do que quando era um artista de ateliê.

À medida que procurava passar para o aluno a minha experiência e o que eu tomava emprestado das pessoas que pensaram sobre o assunto - e pensaram das mais variadas formas, desde o pensamento verbal até o pensamento visual - organizava, também, o meu próprio pensamento visual em relação ao meu trabalho. Foi extremamente útil.

O processo de criação exige que o artista, consciente ou inconscientemente, desenvolva uma idéia. No caso dos artistas-professores, a racionalização do processo criativo é aperfeiçoada pela necessidade de explicitá-la aos alunos:

O artista talvez desenvolva este processo mais inconscientemente, mas o professor, não; deve racionalizar o processo, a idéia. Eu acho importante que ele tenha a capacidade de transmitir, operacionalizar, sistematizar. Que

consiga colocar em ordem o seu propósito, metodizar a sua maneira, o pensamento criador. Penso estar conseguindo sistematizar meu pensamento enquanto professor e artista. Hoje, enquanto artista, procuro pensar sobre o que estou fazendo.

A necessidade de compreender racionalmente o processo criador foi muito enfatizada. O ensino aparece como uma atividade que favorece o exercício de um pensamento organizado e a sistematização do trabalho criador:

O ensino é uma experiência que, inclusive, disciplina o pensamento no trabalho artístico, leva a uma reflexão maior. Quando se ensina, é preciso organizar o pensamento, pensar de uma maneira um pouco mais organizada sobre algumas questões, o que no ateliê também se faz, mas não se verbaliza, não se articula isso para fora. Então, no ensino de arte, existe essa organização e também a reflexão. (...) Isso se reflete diretamente no trabalho no ateliê. Eu paro e começo a pensar: "Por que faço esse tipo de trabalho? Qual o objetivo dele?". São questões pertinentes. E quando se tem esse momento de reflexão, é importante passá-lo numa atividade de educação. Para não acontecer de se fazer um trabalho simplesmente de rotina: ficar dez anos passando atividades da mesma maneira. No trabalho com educação, como se tem, o tempo inteiro, situações diversas, situações até de confronto, passa-se a refletir, também, sobre a rotina do ateliê, sobre propostas novas que surgem, sobre conflitos (o conflito é importante, também).

Quando se ensina é preciso passar pela razão e pela análise todo o fenômeno de criação que se vivencia como artista. Não mais a arte apenas praticada intuitiva e emocionalmente, mas a arte encarada sob o ponto de vista analítico e, portanto, uma forma de apreendê-la numa nova dimensão. Foi nesse sentido que achei que tive um aprendizado, uma experiência riquíssima na universidade. (...) que veio, mais tarde, a causar um progresso enorme no meu trabalho de

pintor.

Essa atividade reflexiva sobre o trabalho do aluno e sobre o seu próprio trabalho também é importante para os artistas-professores porque os conduz a uma atitude mais crítica em relação à sua produção artística:

A gente passa a se julgar mais exigentemente. Eu lucrei muito com essa minha vivência analítica, porque passei a ter do meu próprio trabalho, ao longo dos anos, uma opinião terrivelmente crítica, que me ajudou, em todo caso, a crescer. (...) sem isso, eu teria ficado ali, naquilo em que estava, muitas vezes incompleto, insatisfatório.

Esta exigência de reflexão sobre a obra de arte e o fazer artístico torna indispensável o estudo, a pesquisa, o que, naturalmente, reverte em ganhos:

O trabalho de professor me obriga - ainda bem! - a estar sempre lendo, sempre estudando, comprando material novo, vendo o que existe no mercado, estar produzindo, estar no mercado. (...) Estando atualizada isto, automaticamente, vai refletir no meu trabalho. Me obriga a estar por dentro das novas teorias, das novas correntes filosóficas. É preciso estar atualizada a todo instante.

O aluno propõe muito. Ele indaga, questiona, ele incomoda, às vezes. (...) e com isso cria uma indagação, um chamamento que nos faz trabalhar mais. Os alunos nos fazem estudar. Uma hora se está na Idade Média, outra hora se está aqui, no século XX. Os alunos questionam muito.

Finalmente, dois dos artistas-professores valorizaram o ensino de arte porque vêem nele a oportunidade de exercer uma atividade de caráter social:

Além de gostar, acho que tenho claro esse compromisso, que é uma coisa meio social. (...)

de acrescentar, fazer uma coisa (...) além da minha pintura, meu trabalho.

É tudo tão precário no Brasil, que acho que qualquer pessoa, em qualquer nível, que tenha uma informação, tem que passar esta informação para diante. E onde é que se pode passar para um jovem, para um conjunto maior de pessoas, a sua experiência? Se tiver um ateliê passo para dez; até já fiz isso. Mas na hora em que entro para a universidade eu inoculo. Aquele indivíduo para o qual passo a minha experiência e com quem discuto as questões do conhecimento, do processo artístico, ele é um transmissor. Então, a gente multiplica, cria uma cadeia, e isto para mim era super importante. Eu achava que não podia sonegar nada num país como o Brasil; quem sabe ler tem que ensinar o outro a ler, quem sabe alguma coisa tem que passar para diante. Esta forma meio aristocrática de ter um ateliê, onde se tem alguns alunos que podem pagar e que, às vezes, é uma coisa até meio diletante, não me atraía tanto.

Entretanto, apesar de gostarem de ensinar, os artistas não estão interessados nas chamadas "questões pedagógicas". Entre eles, apenas um defendeu a idéia de que deveriam estar mais engajados na problemática do ensino:

Por que não participar, discutir o processo de ensino? É preciso que haja um comprometimento com a educação, com a escola. Acho que fica um pouco de receio, de relutância, até por causa dessa Educação Artística falida, dessa coisa mentirosa que ainda está aí. O artista reluta em ser um arte-educador porque quer negar esse sistema que está posto e com o qual ele não concorda. Há professores que têm um trabalho fantástico com os alunos, mas que se negam ser denominados arte-educadores: "Eu sou o artista que trabalha na universidade."

Criar e ensinar: trocas, aproximações e distanciamentos

Tendo apresentado o modo pelo qual os artistas concebem o ensino - um trabalho relevante e compatível com a produção artística -, entendo ser necessário discutir melhor a existência, ou não, de alguma afinidade entre as duas atividades. Existem pontos comuns ou elas coexistem de modo independente uma da outra? Que implicações o exercício de uma traria à outra? Em que aspectos se aproximam ou se distanciam?

Para os artistas-professores há uma grande relação entre o criar e o ensinar:

Me parece importante colocar a inter-relação total entre estas duas atividades. Talvez até pudesse dizer que uma é a extensão da outra. Não vejo como se possa dar uma aula prática de arte sem ter esta experiência na vida, como profissional.

É um ping-pong o tempo inteiro. (...) se você é uma pessoa que se envolve com o seu trabalho, começa a misturar o seu trabalho com o ensino.

Não consigo desvincular uma coisa da outra: se entro na sala de aula sou professora, se saio da sala de aula sou artista. Ser artista e ser professor é uma coisa só, é um processo único.

Esta relação, que se estabelece entre ensino e

produção artística, decorre da necessidade de coadunar as duas formas de trabalho:

Para sobreviver ensinando, sem deixar de fazer o meu trabalho, tive que fazer destas atividades uma atividade só. (...) Embora parta do princípio de que elas estariam separadas em duas ações independentes, eu acho que têm a ver porque, à medida em que trabalhamos e ensinamos começamos a perceber que, em muitos aspectos, a questão é uma só.

A relação entre ensino e produção de arte ocorre, em primeiro lugar, nas trocas que acontecem entre uma atividade e outra. Muitas vezes as questões, as pesquisas, a temática, os materiais e procedimentos que os artistas-professores desenvolvem no seu trabalho pessoal são levados para a sala de aula.

Meus produtos de trabalho, minhas pinturas, minhas gravuras - que são os meus pensamentos -, direta ou indiretamente, vão rebater no projeto de ensino. Posso fazer um programa muito simples, mas na hora em que vou discutir com esse aluno, a minha experiência passa de imediato.

Mas não com o deliberado intuito de influenciar ou direcionar o trabalho dos alunos:

De repente vejo meus alunos fazendo coisas que elaboro com os meus materiais, sem que eu tenha dito. Quer dizer, há algumas coisas aí, no inconsciente, que acabam se cruzando o tempo inteiro, o que é muito curioso.

Também pode ocorrer o inverso, quando os artistas-professores se vêem influenciados pela temática, pelos procedimentos ou materiais utilizados pelos alunos:

Eu vejo os alunos trabalharem e isso me dá uma

idéia de uma coisa que posso desenvolver também. Daí, no ateliê, pego essa idéia, essa experiência, e trabalho em cima disso.

Certos caminhos que vão desenvolver em seus projetos - uma matéria diferente, uma soma de duas matérias que eu nunca tinha pensado em juntar... Acho interessante.

O modo como os alunos resolvem certos problemas que são do artista, também, ajuda o artista a criar sua própria visão. (...) Às vezes, coisas que você não saberia resolver direito, eles resolvem de uma maneira brilhante e inesperada, e isto acaba se refletindo; não no sentido de apropriação, mas porque tende a abrir cada vez mais as barreiras que nós mesmos criamos.

E fica muito evidente (...) como o artista se abastece do processo de arte na escola e vice-versa. E a cada dia isto fica mais provado. À medida em que fico buscando questões que acho que são só minhas, vejo que não: são questões coletivas.

Estas influências não se consubstanciam diretamente no produto, mas ficam "arquivadas" durante certo tempo, até surgir o momento propício para serem trabalhadas:

Eu não vejo como possa discernir diretamente a influência da minha atuação como professor sobre os meus trabalhos. Talvez ocorra num ato mais inconsciente (...).

É flagrante a preocupação dos professores em ressaltar que, apesar de muitas vezes se sentirem influenciados pelos trabalhos dos alunos, esta influência se distingue de uma apropriação do trabalho do outro.

Eu acabo incorporando no meu trabalho um ou outro procedimento, mas não que tenha sido uma coisa pensada, que eu extraia. Pelo contrário. Este mesmo empenho que espero que meus alunos tenham no seu trabalho de criação me incentiva a

não cair em coisas fáceis: ele descobre e eu incorporo no meu trabalho. Não acontece nunca desta maneira. Às vezes eu vejo coisas deslumbrantes, que até poderiam ser aparentadas com o meu trabalho pessoal, que eu poderia estar usando ou incorporando, mas eu, deliberadamente me furto a fazer isso, e quero sempre o que está atrás, a atitude: o que é que levou o aluno a buscar aquilo?

O fato é que as trocas entre professor e alunos certamente ocorrem:

Então acaba acontecendo uma espécie de troca. Percebe-se coisas, na aula, que se pode, inclusive, usar como estímulo para o próprio trabalho. Por outro lado, coisas que já se desenvolveu pode-se mostrar como experiências, como propostas. Então a troca acontece de uma maneira mais rica.

Houve um processo de ida e de vinda. Quer dizer, na medida em que eu dava para os alunos uma informação e procurava criar uma sistematização na aprendizagem, recebia em troca alguns elementos que eram muito novos para mim e que pertenciam ao mundo da visualidade também.

Essas trocas de conhecimentos e experiências acontecem porque o ensino não é uma via de mão única - professor ensina e os alunos aprendem -, mas um processo no qual professor e alunos ensinam e aprendem:

Ensinar é fazer com que o seu aluno lhe desperte para o que você tem para levar a ele. Existe a troca no sentido de que, se estou ensinando estou aprendendo, se estou pintando estou aprendendo. De repente o aluno lê um texto que o professor nunca viu, ou o aluno consegue uma mancha, mexendo numa resina, e o professor vai lá e redescobre isso.

Em relação ao processo de trabalho, dar aula e fazer arte são considerados processos semelhantes, porque em ambos se lida com o inusitado, com o inesperado que uma

situação criativa sempre envolve:

Eu sinto que a mesma disponibilidade para a criação, para a invenção, para o inesperado, está presente nas duas atividades. Por exemplo, mesmo que o meu trabalho de arte não prescindia de um projeto, sempre faço com seja composto de uma grande carga de surpresa, do inesperado - até para mim mesmo. (...) e o trabalho com ensino eu faço da mesma forma. Diante de uma aula nunca sei, exatamente, o que vai acontecer.

Outro ponto comum às duas atividades é que tanto o ensinar quanto o criar exigem muito empenho, seriedade, "uma presença absoluta ao que está sendo feito."

Por fim, muitos ressaltaram que tanto o ensino quanto a produção artística lidam com a questão do conhecimento:

Eu vejo ambas as atividades como uma coisa só, como produção de conhecimento. E acho que estou produzindo igualmente, como professor e como artista.

Sob outros aspectos, "fazer arte" e "ensinar a fazer arte" são atividades bem diferentes.

Em relação ao processo, o fazer artístico é um trabalho solitário, enquanto o do professor é uma atividade que favorece a interação entre as pessoas:

Porque o trabalho como professor necessariamente vai colocar a questão da relação, do contato próximo. E no trabalho com a arte, especificamente, esta relação fica mais fluída, você não a tem diretamente. Está solto o trabalho no mundo e você não colhe retorno imediato. No trabalho com educação vejo esta diferença.

Na relação professor-alunos, os problemas, muitas

consiga colocar em ordem o seu propósito, metodizar a sua maneira, o pensamento criador. Penso estar conseguindo sistematizar meu pensamento enquanto professor e artista. Hoje, enquanto artista, procuro pensar sobre o que estou fazendo.

A necessidade de compreender racionalmente o processo criador foi muito enfatizada. O ensino aparece como uma atividade que favorece o exercício de um pensamento organizado e a sistematização do trabalho criador:

O ensino é uma experiência que, inclusive, disciplina o pensamento no trabalho artístico, leva a uma reflexão maior. Quando se ensina, é preciso organizar o pensamento, pensar de uma maneira um pouco mais organizada sobre algumas questões, o que no ateliê também se faz, mas não se verbaliza, não se articula isso para fora. Então, no ensino de arte, existe essa organização e também a reflexão. (...) Isso se reflete diretamente no trabalho no ateliê. Eu paro e começo a pensar: "Por que faço esse tipo de trabalho? Qual o objetivo dele?". São questões pertinentes. E quando se tem esse momento de reflexão, é importante passá-lo numa atividade de educação. Para não acontecer de se fazer um trabalho simplesmente de rotina: ficar dez anos passando atividades da mesma maneira. No trabalho com educação, como se tem, o tempo inteiro, situações diversas, situações até de confronto, passa-se a refletir, também, sobre a rotina do ateliê, sobre propostas novas que surgem, sobre conflitos (o conflito é importante, também).

Quando se ensina é preciso passar pela razão e pela análise todo o fenômeno de criação que se vivencia como artista. Não mais a arte apenas praticada intuitiva e emocionalmente, mas a arte encarada sob o ponto de vista analítico e, portanto, uma forma de apreendê-la numa nova dimensão. Foi nesse sentido que achei que tive um aprendizado, uma experiência riquíssima na universidade. (...) que veio, mais tarde, a causar um progresso enorme no meu trabalho de

pintor.

Essa atividade reflexiva sobre o trabalho do aluno e sobre o seu próprio trabalho também é importante para os artistas-professores porque os conduz a uma atitude mais crítica em relação à sua produção artística:

A gente passa a se julgar mais exigentemente. Eu lucrei muito com essa minha vivência analítica, porque passei a ter do meu próprio trabalho, ao longo dos anos, uma opinião terrivelmente crítica, que me ajudou, em todo caso, a crescer. (...) sem isso, eu teria ficado ali, naquilo em que estava, muitas vezes incompleto, insatisfatório.

Esta exigência de reflexão sobre a obra de arte e o fazer artístico torna indispensável o estudo, a pesquisa, o que, naturalmente, reverte em ganhos:

O trabalho de professor me obriga - ainda bem! - a estar sempre lendo, sempre estudando, comprando material novo, vendo o que existe no mercado, estar produzindo, estar no mercado. (...) Estando atualizada isto, automaticamente, vai refletir no meu trabalho. Me obriga a estar por dentro das novas teorias, das novas correntes filosóficas. É preciso estar atualizada a todo instante.

O aluno propõe muito. Ele indaga, questiona, ele incomoda, às vezes. (...) e com isso cria uma indagação, um chamamento que nos faz trabalhar mais. Os alunos nos fazem estudar. Uma hora se está na Idade Média, outra hora se está aqui, no século XX. Os alunos questionam muito.

Finalmente, dois dos artistas-professores valorizaram o ensino de arte porque vêem nele a oportunidade de exercer uma atividade de caráter social:

Além de gostar, acho que tenho claro esse compromisso, que é uma coisa meio social. (...)

de acrescentar, fazer uma coisa (...) além da minha pintura, meu trabalho.

É tudo tão precário no Brasil, que acho que qualquer pessoa, em qualquer nível, que tenha uma informação, tem que passar esta informação para diante. E onde é que se pode passar para um jovem, para um conjunto maior de pessoas, a sua experiência? Se tiver um ateliê passo para dez; até já fiz isso. Mas na hora em que entro para a universidade eu inoculo. Aquele indivíduo para o qual passo a minha experiência e com quem discuto as questões do conhecimento, do processo artístico, ele é um transmissor. Então, a gente multiplica, cria uma cadeia, e isto para mim era super importante. Eu achava que não podia sonegar nada num país como o Brasil; quem sabe ler tem que ensinar o outro a ler, quem sabe alguma coisa tem que passar para diante. Esta forma meio aristocrática de ter um ateliê, onde se tem alguns alunos que podem pagar e que, às vezes, é uma coisa até meio diletante, não me atraía tanto.

Entretanto, apesar de gostarem de ensinar, os artistas não estão interessados nas chamadas "questões pedagógicas". Entre eles, apenas um defendeu a idéia de que deveriam estar mais engajados na problemática do ensino:

Por que não participar, discutir o processo de ensino? É preciso que haja um comprometimento com a educação, com a escola. Acho que fica um pouco de receio, de relutância, até por causa dessa Educação Artística falida, dessa coisa mentirosa que ainda está aí. O artista reluta em ser um arte-educador porque quer negar esse sistema que está posto e com o qual ele não concorda. Há professores que têm um trabalho fantástico com os alunos, mas que se negam ser denominados arte-educadores: "Eu sou o artista que trabalha na universidade."

Criar e ensinar: trocas, aproximações e distanciamentos

Tendo apresentado o modo pelo qual os artistas concebem o ensino - um trabalho relevante e compatível com a produção artística -, entendo ser necessário discutir melhor a existência, ou não, de alguma afinidade entre as duas atividades. Existem pontos comuns ou elas coexistem de modo independente uma da outra? Que implicações o exercício de uma traria à outra? Em que aspectos se aproximam ou se distanciam?

Para os artistas-professores há uma grande relação entre o criar e o ensinar:

Me parece importante colocar a inter-relação total entre estas duas atividades. Talvez até pudesse dizer que uma é a extensão da outra. Não vejo como se possa dar uma aula prática de arte sem ter esta experiência na vida, como profissional.

É um ping-pong o tempo inteiro. (...) se você é uma pessoa que se envolve com o seu trabalho, começa a misturar o seu trabalho com o ensino.

Não consigo desvincular uma coisa da outra: se entro na sala de aula sou professora, se saio da sala de aula sou artista. Ser artista e ser professor é uma coisa só, é um processo único.

Esta relação, que se estabelece entre ensino e

idéia de uma coisa que posso desenvolver também. Daí, no ateliê, pego essa idéia, essa experiência, e trabalho em cima disso.

Certos caminhos que vão desenvolver em seus projetos - uma matéria diferente, uma soma de duas matérias que eu nunca tinha pensado em juntar... Acho interessante.

O modo como os alunos resolvem certos problemas que são do artista, também, ajuda o artista a criar sua própria visão. (...) Às vezes, coisas que você não saberia resolver direito, eles resolvem de uma maneira brilhante e inesperada, e isto acaba se refletindo; não no sentido de apropriação, mas porque tende a abrir cada vez mais as barreiras que nós mesmos criamos.

E fica muito evidente (...) como o artista se abastece do processo de arte na escola e vice-versa. E a cada dia isto fica mais provado. À medida em que fico buscando questões que acho que são só minhas, vejo que não: são questões coletivas.

Estas influências não se consubstanciam diretamente no produto, mas ficam "arquivadas" durante certo tempo, até surgir o momento propício para serem trabalhadas:

Eu não vejo como possa discernir diretamente a influência da minha atuação como professor sobre os meus trabalhos. Talvez ocorra num ato mais inconsciente (...).

É flagrante a preocupação dos professores em ressaltar que, apesar de muitas vezes se sentirem influenciados pelos trabalhos dos alunos, esta influência se distingue de uma apropriação do trabalho do outro.

Eu acabo incorporando no meu trabalho um ou outro procedimento, mas não que tenha sido uma coisa pensada, que eu extraia. Pelo contrário. Este mesmo empenho que espero que meus alunos tenham no seu trabalho de criação me incentiva a

produção artística, decorre da necessidade de coadunar as duas formas de trabalho:

Para sobreviver ensinando, sem deixar de fazer o meu trabalho, tive que fazer destas atividades uma atividade só. (...) Embora parta do princípio de que elas estariam separadas em duas ações independentes, eu acho que têm a ver porque, à medida em que trabalhamos e ensinamos começamos a perceber que, em muitos aspectos, a questão é uma só.

A relação entre ensino e produção de arte ocorre, em primeiro lugar, nas trocas que acontecem entre uma atividade e outra. Muitas vezes as questões, as pesquisas, a temática, os materiais e procedimentos que os artistas-professores desenvolvem no seu trabalho pessoal são levados para a sala de aula.

Meus produtos de trabalho, minhas pinturas, minhas gravuras - que são os meus pensamentos -, direta ou indiretamente, vão rebater no projeto de ensino. Posso fazer um programa muito simples, mas na hora em que vou discutir com esse aluno, a minha experiência passa de imediato.

Mas não com o deliberado intuito de influenciar ou direcionar o trabalho dos alunos:

De repente vejo meus alunos fazendo coisas que elaboro com os meus materiais, sem que eu tenha dito. Quer dizer, há algumas coisas aí, no inconsciente, que acabam se cruzando o tempo inteiro, o que é muito curioso.

Também pode ocorrer o inverso, quando os artistas-professores se vêem influenciados pela temática, pelos procedimentos ou materiais utilizados pelos alunos:

Eu vejo os alunos trabalharem e isso me dá uma

não cair em coisas fáceis: ele descobre e eu incorporo no meu trabalho. Não acontece nunca desta maneira. Às vezes eu vejo coisas deslumbrantes, que até poderiam ser aparentadas com o meu trabalho pessoal, que eu poderia estar usando ou incorporando, mas eu, deliberadamente me furto a fazer isso, e quero sempre o que está atrás, a atitude: o que é que levou o aluno a buscar aquilo?

O fato é que as trocas entre professor e alunos certamente ocorrem:

Então acaba acontecendo uma espécie de troca. Percebe-se coisas, na aula, que se pode, inclusive, usar como estímulo para o próprio trabalho. Por outro lado, coisas que já se desenvolveu pode-se mostrar como experiências, como propostas. Então a troca acontece de uma maneira mais rica.

Houve um processo de ida e de vinda. Quer dizer, na medida em que eu dava para os alunos uma informação e procurava criar uma sistematização na aprendizagem, recebia em troca alguns elementos que eram muito novos para mim e que pertenciam ao mundo da visualidade também.

Essas trocas de conhecimentos e experiências acontecem porque o ensino não é uma via de mão única - professor ensina e os alunos aprendem -, mas um processo no qual professor e alunos ensinam e aprendem:

Ensinar é fazer com que o seu aluno lhe desperte para o que você tem para levar a ele. Existe a troca no sentido de que, se estou ensinando estou aprendendo, se estou pintando estou aprendendo. De repente o aluno lê um texto que o professor nunca viu, ou o aluno consegue uma mancha, mexendo numa resina, e o professor vai lá e redescobre isso.

Em relação ao processo de trabalho, dar aula e fazer arte são considerados processos semelhantes, porque em ambos se lida com o inusitado, com o inesperado que uma

situação criativa sempre envolve:

Eu sinto que a mesma disponibilidade para a criação, para a invenção, para o inesperado, está presente nas duas atividades. Por exemplo, mesmo que o meu trabalho de arte não prescindia de um projeto, sempre faço com seja composto de uma grande carga de surpresa, do inesperado - até para mim mesmo. (...) e o trabalho com ensino eu faço da mesma forma. Diante de uma aula nunca sei, exatamente, o que vai acontecer.

Outro ponto comum às duas atividades é que tanto o ensinar quanto o criar exigem muito empenho, seriedade, "uma presença absoluta ao que está sendo feito."

Por fim, muitos ressaltaram que tanto o ensino quanto a produção artística lidam com a questão do conhecimento:

Eu vejo ambas as atividades como uma coisa só, como produção de conhecimento. E acho que estou produzindo igualmente, como professor e como artista.

Sob outros aspectos, "fazer arte" e "ensinar a fazer arte" são atividades bem diferentes.

Em relação ao processo, o fazer artístico é um trabalho solitário, enquanto o do professor é uma atividade que favorece a interação entre as pessoas:

Porque o trabalho como professor necessariamente vai colocar a questão da relação, do contato próximo. E no trabalho com a arte, especificamente, esta relação fica mais fluída, você não a tem diretamente. Está solto o trabalho no mundo e você não colhe retorno imediato. No trabalho com educação vejo esta diferença.

Na relação professor-alunos, os problemas, muitas

vezes, são antecipados pelo professor:

Enquanto professor de arte você tem de desempenhar o seguinte papel: colocar problemas para os alunos, problematizar alguns assuntos. Você tem que dar a aula e eles têm de tentar encontrar as soluções deste assunto.

E para solucioná-los, os alunos sempre contam com o apoio do professor:

Eles têm sempre - e isto está explicitado - a garantia de que contam comigo para um apoio.

Você senta junto e tenta resolver, (...) você está sempre lá, com a energia lá em cima. Deve estar sempre pronta para ajudar, tentar encontrar quais são os problemas que ele está enfrentando.

Além do que, com freqüência o professor sabe, de antemão, qual é o caminho que o aluno tem a percorrer no processo de criação:

Você tem que mostrar: "O problema é esse, o trabalho é difícil, você vai passar por isto, aquilo e tal." Porque você já sabe qual é o processo pelo qual o aluno tem que passar.

Já o artista vive, sozinho²⁵, a angústia da incógnita do resultado de um trabalho que se define num processo:

Eu, enquanto artista, tenho momentos de muita ansiedade, de muita depressão, porque como se está trabalhando com aquilo que ainda não se sabe o que vai ser, você tem todas essas doenças

25. "o desrespeito desenfreado por todas as barreiras e proibições é e continua a ser o princípio vital da arte moderna. Por muito que o artista dos nossos tempos reconheça, com entusiasmo, a autoridade de escolas, grupos, movimentos e professe fe nos seus companheiros de armas, tão depressa começa a pintar ou a escrever, fica sendo, e sente-se, só ele. A arte moderna é a expressão do ser humano solitário, do indivíduo que se sente diferente, trágica ou felizmente diferente dos seus companheiros." Arnold Hauser, História social da literatura e da arte. São Paulo, Mestre Jou, 1973, pp. 803-4.

depressivas.

Fazer arte, além de ser uma atividade que se desenvolve só, é um trabalho que desperta um conjunto de preocupações; o artista vive profunda e solitariamente a ansiedade e a responsabilidade da criação:

Esta angústia, este branco, esta coisa que eu vivo, tenho que ficar extraíndo de mim mesma. Não tenho, imediatamente, uma pessoa a quem recorrer.

PODE-SE ENSINAR ARTE?

Beuys, whose head was covered with honey and gold leaf, held a dead hare in his arms and carried it, walking through the exhibition and talking to it, from picture to picture, letting it touch the pictures with its paw. After the tour was finished he sat down on a chair and began to thoroughly explain the pictures to the hare "because I do not like to explain them to people."¹

É isso que a gente fica fazendo com os alunos. (...) Quem é o teu aluno? Uma lebre morta. Tanto no sentido de que ela pode ressuscitar e renascer, como no sentido da surdez que um morto lhe coloca: a impossibilidade da comunicação. Existe uma grande dificuldade de comunicar arte. Você levanta cedo, de manhã, vai lá e tal e "Meus queridos alunos, a arte é uma coisa maravilhosa, a arte é uma beleza..." Não vai ensinar nada. A arte não se ensina assim. Arte se ensina na atração com o aluno.

É possível ensinar arte? O que é ensinar arte? A resposta vai depender do que entendemos por ensino e, especificamente, por ensino de arte². Se concebermos o

1. Descrição de uma performance de Joseph Beuys, apresentada em 26 de novembro de 1965, na Galeria Schmela, em Düsseldorf, por ocasião da abertura da exposição "Joseph Beuys... any rope...". Ursula Meyer, "How to Explain Pictures to a Dead Hare", *Artnews*, January 1970, p. 57. In: Gotz Adriani et alii, *Joseph Beuys, Life and Works*. New York, Barron's Educational Series, Inc., 1979, p. 130.

2. A concepção de ensino reflete uma visão de mundo, expressa nas práticas pedagógicas. Cf. Carlos Roberto Jamil Cury, *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez/Autores

ensino como uma ação mais ou menos diretiva, organizada, visando a consecução de um fim³, e se considerarmos a habilidade artística como um dom, notaremos a incompatibilidade de ambas e seremos obrigados a responder negativamente: Não, arte não se ensina.

Entretanto, esta idéia decorre de uma concepção equivocada de arte, de educação, ou de ambas. Neste tipo de afirmação está implícita a noção comum de arte como dom e/ou uma concepção de ensino como mera transmissão de conhecimentos.

Mas os artistas-professores não concordam com nenhuma destas concepções. Para eles, é possível ensinar arte, mas este ensino deve ser entendido como uma orientação:

Para mim, a palavra ensinar, sinceramente, não sei se cabe. O que eu poderia fazer? Eu poderia orientar, provavelmente. (...) Eu não diria que arte se ensina, mas que um trabalho de arte pode se desenvolver, pode crescer, pode se manifestar plenamente, dependendo de uma série de fatores.

Acho que é um pensamento romântico, esta idéia de que o artista nasce pronto. Pode ser que uma pessoa com talento, por felicidade caia em determinados lugares que favoreçam o seu desabrochar, mas imagine o desperdício! As dificuldades que terá que enfrentar! Se se consegue criar um núcleo onde se queima etapas mais facilmente, para que estas pessoas tenham condições mais favoráveis para se desenvolver, é

Associados, 1989.

3. "trata-se de uma atividade orientada para uma meta. (...) cuja consecução envolve normalmente atenção e esforço, proporcionando, ao mesmo tempo, uma definição relevante de êxito." Israel Scheffler, *A linguagem da educação*. São Paulo, Saraiva/Editora Universidade de São Paulo, 1974.

muito melhor. E quem não tem condições, pelo menos vai ter uma formação adequada, vai aprender a olhar, pelo menos.

Neste sentido, ensinar é ser capaz de levar o aluno a "buscar um caminho próprio", mostrando-lhe como

olhar as coisas sempre de uma maneira nova, como se elas aparecessem pela primeira vez. No trabalho de arte com o adulto você tenta fazer esse movimento de redescoberta, de tentar olhar o trabalho de arte não como uma coisa convencional - fórmulas, coisas já convencionadas -, mas tentar olhar cada momento como se isso fosse a primeira vez. Acho que essa curiosidade é fundamental. Essa abertura... Porque senão você começa a criar fórmulas, começa a fechar, e o trabalho também vai sofrer esta consequência. A tarefa principal de ensinar é essa.

No ensino de arte o importante é "trabalhar a sensibilidade", "conseguir com que o outro se expresse", desenvolver no aluno a capacidade de "ser afetado pelo mundo e de dar expressão a esses afetos" ou:

é buscar dentro do aluno aquilo que ele tem de singular, aquilo que ele tem de criativo. Você o estimula a criar, o estimula a externar as suas singularidades.

É abrir para as pessoas uma experiência de vida. Eu acho que o trabalho de arte é uma experiência de vida das mais profundas, porque mexe com sensibilidade, mexe com idéias. Quando se ensina arte tenta-se passar para o aluno um pouco dessa sensibilidade, um pouco dessa curiosidade de ver o mundo, de olhar o mundo de uma maneira mais curiosa, de olhar as coisas de uma maneira diferente.

Ao mesmo tempo o trabalho criativo exige condições e possibilidades de expressão. Assim, o ensino de arte tem que trabalhar com o conhecimento e a sensibilidade:

É evidente que esta poética sem técnica torna-se absolutamente inviável. O que seria técnica, neste caso? Eu acho que a técnica poderia ser uma produção que pressuponha conhecimento. Então o primeiro elo para quem orienta seria tentar estabelecer este encontro das necessidades que são naturalmente levantadas - ou aquelas que têm origem na poética - e uma aquisição ou busca de conhecimento.

Acho o espontaneísmo horrível. Porque ele não faz parte de um processo, e acredito neste processo. Porque ensino de arte não tem começo nem fim, é um processo. Não é exatamente que seja uma coisa de causa e efeito: dá-se um dado, o aluno trabalha aquele dado e acontece outra coisa. Acho que existe uma sincronia de elementos que geram alguma coisa. Para mim, isto não é espontaneidade, é um processo que foi elaborado profundamente, em todos os níveis: da consciência, da inconsciência, do subconsciente, do que se quiser.

E como isto pode ser feito? "Ah, para ser professor tem que ser muito artista!" Não necessariamente um artista que esteja no circuito de arte, mas artista enquanto uma pessoa familiarizada com os processos expressivos através da sua própria experiência⁴:

Não precisa obrigatoriamente ser uma pessoa ativa em termos de mercado, de exposições, mas acho importante ter uma vivência de ateliê. Porque aí você tem uma vivência com a prática, com o fazer, com as experiências, e você passa (...) uma experiência de vida, não uma experiência teorizada, abstrata, que se tenta aplicar. Uma coisa que se passa a partir de uma experiência vivida você passa com outra paixão.

Infelizmente, dizem os entrevistados, não é o que acontece nos cursos de Educação Artística, muitos dos

4. "Então o arte-educador não precisa ser artista para ensinar, mas precisa ter a sensibilidade de um artista." Fayga Ostrower, "Sobre a questão da arte na educação". *Fazendo Artes*, Rio de Janeiro, FUNARTE, (9), 1986.

quais não contam com artistas-professores:

A maioria dá aula de desenho sem nunca ter feito uma exposição, não têm um trabalho próprio... Não que uma exposição seja importante para ser professor, mas pelo menos seria necessário que eles desenvolvessem um trabalho de ateliê, que no mínimo, o tivessem como um *hobby*.⁵

Existe um consenso: para ensinar arte é preciso conhecer concretamente o processo de criação. É fundamental que o professor de arte tenha uma vivência criativa:

O professor só vai poder ensinar arte se tiver a experiência criativa. (...) para poder ensinar arte você tem que entender todo este procedimento. Para quem é artista é fácil, porque ele tem uma prática. Ele bate o olho e sabe quando o aluno trabalhou daquela forma, quando ele já está experimentando a sensação de produzir o novo; mesmo que este novo não seja um novo "bom", não seja totalmente novo, mas pelo menos ele está tentando. Eu acho que, como artista, tenho este outro olhar que, talvez, um técnico não tenha.

Um professor que seja artista é sempre necessário, particularmente, nos dois primeiros anos do curso:

Porque nos 1o. e 2o. anos você começa a fazer um trabalho de abertura, começa a mostrar para o aluno todo um universo que, muitas vezes, ele nem conhecia. Você tem que romper uma série de barreiras, preconceitos que eles mesmos têm contra determinados trabalhos. No conceito de muitos alunos um trabalho de arte é um trabalho que tem de ser naturalista, realista. A qualquer coisa que fuja deste âmbito eles resistem. Então, se você coloca num 1o. ano um professor com formação técnica - em ilustração, por

5. No entanto, José Teixeira Coelho Netto ("A excitação da arte". *Ar'te*, São Paulo, (11), 1984) pergunta: "é possível a alguém ensinar arte ou educar para a arte se não tiver uma experiência de arte não apenas de alguma coisa que seja um vago exercício amadorístico e fim-de-semanístico de, como se diz, 'criatividade'?" Grifos do autor.

exemplo - ele pode enfatizar exatamente esta visão e ficar uma coisa fechada.

Apenas através da própria experiência o professor de arte pode entender determinados percalços presentes no trabalho de criação. Se não vivenciar tais dificuldades, como pode compreender que, em determinados momentos, elas não significam acomodação, mas que, ao contrário, geram angústia e sofrimento? Somente tendo passado por experiência semelhante é que o professor, ao invés de tomar atitudes de cobrança e expectativa em relação ao trabalho dos alunos, poderá expressar o seu apoio:

Sabendo como é que acontece comigo, no meu processo pessoal, eu acho que me preparo melhor para acolher e para entender, para ver o processo que pode estar se anunciando em cada um dos meus alunos. Eu sei das dificuldades, sei por minha própria experiência que nem sempre tenho certeza absoluta do que vou fazer, sei que ainda que eu parta de uma idéia, de um desejo, isto toma um outro curso no desenvolvimento da atividade.

Isso não significa, contudo, que todo "bom artista" seja um "bom professor". Não basta saber conduzir o processo do aprendizado artístico. Existem excelentes artistas que se mostram incapazes de passar para o ensino a sua experiência criativa:

Parece que este conhecimento, esta formação - que, com certeza, era construída a partir do próprio trabalho pessoal dele, artista - quase acabava se transformando em exercícios padrão, em coisas mais ou menos padronizadas, que acabavam fazendo com que a gente, enquanto aluno, ao responder ou ao ter este envolvimento com a proposta do professor, acabasse tendo uma produção muito parecida. Mas as nossas coisas

não estavam emergentes. Não seria tanto neste ponto, mas mais na postura do professor, nessa coisa de achar que tem de ficar ensinando o aluno algum tipo de coisa. Esse ensinamento pode se dar, pode acontecer, mas eu acho que é uma questão mesmo de postura, da relação que acaba sendo criada.

Certas pessoas são artistas, têm temperamento de artista mas não têm a humildade, como professores, de perceber as dificuldades inerentes a cada aluno, de perceber o universo de cada aluno. Não conseguem, como artistas, ser mediadores deste conhecimento que poderiam estar levando para os alunos. E têm um certo menosprezo, inclusive, pelo aluno - "Porque eu sou um artista!"-, como se fosse a maior coisa do mundo. (...) Para eles a escola é meramente uma forma de sobrevivência.⁶

Aprende-se arte na escola ?

Minha experiência ilustra - uma vez mais - que o aprendizado escolar não faz de ninguém um artista. Para ser um artista, não basta aprender certas coisas e adquirir técnicas e métodos. Na verdade, como disse alguém, para ser um bom escritor é preciso esquecer a gramática.

(Andrei Tarkovski)

Como foi visto, existe o consenso de que arte pode ser ensinada. Mas os artistas-professores foram unânimes em afirmar que a escola não é diretamente responsável pela

6. Notei que as atitudes avaliadas negativamente são sempre atribuídas a outros artistas-professores - "eles" -, e jamais são assumidas como próprias. Quem são estes "eles"? Não encontrei ninguém com este tipo de posição nas entrevistas que realizei.

formação do artista, mas acreditam que ela tem a função de despertar e orientar uma vocação:

O que nós fazemos é levar o aluno a se encontrar, a ultrapassar certas dificuldades, a adquirir alguns conhecimentos. Não é o artista plástico, dentro da faculdade, que gera um artista. Isso é impossível, porque esta questão de ser artista é intrínseca a algumas pessoas, que estão mais preparadas no plano espiritual, mais sensibilizadas com as problemáticas humanas e estéticas com relação a beleza.

Esta voz interior - tudo aquilo que sentimos que gostaríamos de fazer -, quando ouvida, pode se desenvolver plenamente. A escola, no meu entender, também tem essa função.

No entanto, existem dificuldades no ensino formal de arte. A opinião corrente na literatura sobre o assunto é de que o grande problema deste ensino decorre do fato de o conhecimento artístico não poder ser organizado de forma acumulativa e generalizada porque estas são características incompatíveis com o processo criativo⁷.

Dentre os artistas entrevistados muitos afirmaram já terem se questionado sobre a validade do seu trabalho - o ensino de arte num curso formal:

Faculdade de Artes Plásticas não existe, não dá para aprender arte numa instituição. (...) o

7. A estrutura do sistema formal de ensino de arte acabou por gerar o que Arthur D. Efland ("The School Art Style: a functional analysis". *Studies in Art Education*, 17 (2), 1976) chamou de "estilo escolar de arte", ou seja, um gênero particular de experiência artística garantida na escola. Também Fábio Magalhães ("A formação do arte-educador e a reprodução do equivoco". *Em Aberto*, Brasília, 2 (15), maio 1983) afirma que o ensino artístico, uma vez legalizado, "se amoldou às exigências e tipologia do curso que transmite conhecimento acumulativo e isso praticamente expulsou a possibilidade criativa de dentro dessas formas curriculares. Vejo que os cursos de artes são cursos onde, através de uma camisa-de-força, os aspectos criativos são introduzidos a partir de uma dinâmica generalizada para o conjunto dos alunos."

ideal era pegar um emprego num ateliê de artista: misturar pigmento, limpar pincéis, ficar olhando o cara pintando, limpar, qualquer coisa.

O consenso é de que o artista não se forma num curso de arte e que a função de formá-lo não pode ser assumida por curso nenhum:

Realmente, acho que seria um pouco pretensioso pedir para a universidade - ou exigir dela - criar o artista. Porque acho que é um conjunto de coisas que forma o artista. É a vida, é a sua idéia e tudo mais. (...) não se pode ensinar alguém a ser artista, esta não é a função da universidade (...) o que se faz na universidade é uma experiência. O que ele (o aluno) vai fazer fora é outra coisa.

Por outro lado, entendem que o ensino formal pode colaborar para a preparação do artista:

Eu acho que um professor pode, sem dúvida, auxiliar o seu aluno a se expressar. Não acho que seja a escola, de fato, que vai formar, apesar do professor ter essa possibilidade de ser o facilitador, alguém que dá esta garantia para o outro se autorizar nesta aventura de conhecimento.

Segundo os entrevistados, a formação do artista decorre de inúmeros fatores, entre eles o tempo:

Ser artista é uma questão de tempo, de vida.

É uma coisa lenta, do dia-a-dia, uma coisa de acumulação.

Você vai tendo uma informação aqui, outra ali, e vai somando, cada vez mais.

A faculdade pode formar professores e pesquisadores em arte, mas, em relação à formação do artista, funciona mais como "um período de maturação":

Ninguém fica artista porque tem um diploma. É uma coisa que vem vindo, que vai crescendo dentro de você.

Se ele quer se formar artista plástico, tenho minhas dúvidas se isso acontece numa instituição acadêmica.

Eu acredito que um curso de arte deva formar pessoas que vão pesquisar arte ou ensinar arte. O que temos de formar são professores de Educação Artística. É do que o país precisa. Há artistas demais, ou melhor, pessoas que se dizem artistas.

De qualquer modo, um curso formal de arte é considerado válido enquanto um espaço e tempo em que o aluno se confronta com diferentes modos de pensar e fazer arte:

Eu acho que a universidade vai oferecer uma série de questionamentos, sem dúvida nenhuma! Ele vai ter, mais do que em outros lugares e de maneira mais contundente, as questões, as ambivalências, as crises, as tensões e os paradoxos. Todos eles aparecem aqui, logo de cara. Então, é o lugar para a crise e para a discussão. Acho que ele não vai sair imune disso. Agora, se sai daqui um artista preparado para enfrentar uma outra situação, de uma maneira melhor, é difícil responder. A escola é o lugar da crise, da confrontação com a crise. Ele encontra pensamentos antagônicos aos seus, encontra críticas pesadas ao seu procedimento, encontra apoios, enfim, é um lugar onde se encara a crise. Sobreviver à escola é amadurecer; é sair adulto para o circuito de arte do terceiro mundo.

Mas os artistas-professores admitem que, contrariando a sua opinião, os alunos, ao fazerem um curso de arte, querem mesmo é ser artistas. Ainda que, na opinião de alguns dos entrevistados, muitos "caiam de

pára-queda" no curso⁸:

É o aluno que escolheu arte como última opção, ou aquele que pensa que é habilidoso e que, porque sabe copiar alguma coisa, quer fazer arte. Aí a gente tem um problema incrível, que é o fato de que essas pessoas vêm sem preparo de leitura, sem preparo de leitura visual, principalmente. Nunca têm dinheiro para comprar um livro de arte e, muito menos, um papel ou material decente. Você ensina e as técnicas, principalmente, ficam muito a desejar. O que se pode fazer é ajudar o aluno a pensar mais, a refletir sobre sua criação.

Alguns artistas-professores sentem que falta, aos alunos, interesse e objetividade:

As pessoas vão para os lugares sem saber por quê, não têm envolvimento nenhum com o que fazem, é um desestímulo a tudo. Eles nem sabem por que estão lá: "porque é mais fácil", "porque não tem matemática", "porque não tem cálculo", "porque não tem física". Então, é como uma fuga. Não vai fazer Educação Artística porque tem desenho, porque tem pintura.

Mesmo entre os alunos interessados falta preparo, conhecimento e experiência:

Nós abraçamos grupos de alunos que não têm nenhum conteúdo artístico, nenhum conteúdo técnico, têm uma sensibilidade muito pouco desenvolvida e um senso estético não contemporâneo. A maioria não tem, às vezes, nem vocabulário para entender o quê você está dizendo. Os alunos que vão para Educação Artística, Comunicação Visual ou Desenho Industrial, não têm a mínima noção. Eles não sabem o que é um papel *canson*, não sabem o que é um lápis *B*, não sabem o mínimo necessário. Nunca

8. Segundo Andrei Tarkovski (*Esculpir o tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 101), a seleção dos estudantes para um curso de arte "não deve ser feita pragmaticamente, pois envolve uma questão de ética: oitenta por cento dos que estudaram para se tornarem diretores ou atores vão engrossar as fileiras das pessoas profissionalmente inadequadas, que passam o resto de suas vidas gravitando em torno do cinema."

usaram guache, nunca freqüentaram museus. O pessoal vem sem conteúdo nenhum, sem saber o que é arte, sem conhecimento nenhum da necessidade da arte ou da profissão que eles vão abraçar.

Nestes casos, o ensino médio é responsabilizado, tanto pela falta de conhecimentos como pela dificuldade de expressão plástica que os alunos universitários apresentam:

Eles passam por um 1o. e 2o. graus sem essa orientação, sem essa sensibilização. Fazem um cursinho que também é muito mal feito, que não dá a mínima idéia do que irão abraçar numa escola de arte. Eles chegam e não conseguem entender por que tem desenho, pintura, marcenaria, fotografia. Eles não gostam. Muitos falam: "Tenho que ir para aquela aula chata de pintura!" ou "Desenho enche!", "Estou no curso errado!". Ao mesmo tempo em que dá dó, fico preocupado. Quanta perda de tempo, quanta perda de investimento deles, de investimento dos pais!

Para os artistas-professores existe uma grande dificuldade no ensino de arte porque:

O aluno chega no 3o. grau sem ter trabalhado com sua capacidade de expressão plástica, que já foi podada por mimeógrafo, desenho geométrico, pelo modelo, pelo molde, estas coisas todas que impedem que as pessoas desenvolvam o hábito de expressão plástica, esse lado do imaginário. Isto, por causa de uma Educação Artística que vai por outros caminhos que nem sempre são o caminho da arte.

Ainda que o professor se esforce em suprir estas falhas, este é um trabalho difícil, porque, a seu ver, além daqueles alunos que não têm um interesse real, há os que não têm um mínimo de aptidão:

Há certas coisas que você jamais vai poder ensinar, se a pessoa não nasceu para isso.

Levo material, livros meus, tudo, mas o resultado fica muito aquém. Na hora em que vou ensinar, na hora em que vou transmitir um pouco do que sei, tenho certeza que não é consumido nem 10% daquilo que tenho para dar. Eu tenho que fazer um trabalho incrível de sensibilização e conscientização dos alunos, como pessoas, para ver se eles conseguem se sensibilizar um pouco para a arte.

Esta opinião, no entanto, não é compartilhada por todos.

Se alguém, por essa ou aquela razão, se encaminhou para um curso de arte, ele pode chegar fraquinho, sub-nutrido, sem formação, sem recurso, mas de alguma forma tem a ver com aquilo. Então, tem que ser visto que tipo de acolhimento ele precisa. Deve caber ao professor essa percepção. Ele, que já tem uma vivência maior, uma maior consciência das etapas da sua formação (já elaboradas), deveria saber compreender estas coisas. E deveria estar percebendo como é que poderia estar recebendo cada um dos seus alunos. Evidentemente, pode ser que alguém, ainda que chegue com essa vontade, chegue em condições irreversíveis. Ou não. Pode ser que consiga se reabilitar, consiga ter um envolvimento, uma possibilidade de produção que o coloque, realmente, como alguém cuja produção vai extrapolar os limites da coisa pessoal, individual. Além de estar fazendo conhecimento para si e de si, aquilo extrapola, já diz respeito a um tempo, que é o que caracteriza, de uma forma especial, a produção destes grandes artistas.

Quanto ao desinteresse dos alunos pelo magistério, na opinião dos entrevistados ele ocorre porque:

Se você for professor, hoje, morre de fome. Ou então você trabalha de manhã, de tarde e de noite para poder viver.

Tem a ver com o ensino, com a péssima imagem da educação no país, atualmente. (...) A situação econômica do país influi diretamente nos valores que determinam a escolha de uma profissão. O prazer, a necessidade, a satisfação, estão sendo

trocados por outros valores: ganhar dinheiro, comprar coisas.

Independentemente de formar o artista ou o professor, há consenso entre os entrevistados de que a principal função de um curso de arte é questionar, indicar, apontar caminhos.

Cabe à escola levar o aluno a refletir o mais aprofundadamente possível, discutindo, da forma mais abrangente, mais competente, estas questões; oferecendo o conhecimento de todos os aspectos que envolvem a Criação Artística, a Apreciação da Arte, a História da Arte, o Pensamento Estético etc.

Um curso de arte, entendem, não deve ter como objetivo uma educação acabada, completa, mas deve, isto sim, ser polêmico, provocar inquietações, dúvidas, buscando

instigar e obrigar o aluno a sair pesquisando mais. A universidade dá uma série de informações e ele tem de ir à luta. Se a universidade der receitas prontas, der fórmulas, e convencê-lo de que é um artista, ele cai na mesmice. A escola não é lugar de receita, um lugar pronto, mas o lugar que vai deixá-lo cheio de questionamentos. O aluno tem que sair de lá com uma vontade enorme de aprender. (...) começando a descobrir o mundo. Se quiser ser artista plástico, ou professor, vai ter que batalhar muito, vai ter de correr atrás.

Os desafios do ensino formal de arte

Na verdade, a gente tende a desenvolver propostas direcionadas o tempo inteiro⁹. (...) Sem dúvida que uma série de questões são importantes, são pertinentes. O professor tem que chamar a atenção sobre a questão de linha, de cor, de textura, de forma, figura e fundo, enfim, todo esse repertório eu acho que tem que ser trabalhado. (...) Muitas propostas passadas a nível de ensino têm objetivos claros, nítidos, mas são objetivos que, muitas vezes, vêm de fora para dentro. (...) Sempre se pressupõe que o professor tem que levar um projeto. Quando ele não leva um projeto muita gente fica meio angustiada: o que é isso? o que vai acontecer? Confundem esta postura com livre criação, mas a entendem de uma maneira pejorativa. (...) Quando se tem uma programação a seguir o aluno executa bem os trabalhos, chega a resultados satisfatórios. Mas, na hora em que se lança uma proposta na qual não existe um direcionamento, ele volta a fazer uma imagem que assusta: volta o coqueiro numa ilha, volta uma borboleta, um vaso de flores, uma caricatura... Quando se tem um programa onde o tempo todo se direciona as propostas, onde existir a válvula - o momento de respiração - o aluno começa a mostrar o repertório dele. Isso é uma coisa que ainda não sei como resolver, mas sei de experiências de alunos que começaram a fazer propostas abstratas porque o professor olhou de cara feia um trabalho figurativo ou acadêmico: o aluno começou a pular para projetos abstratos por medo de não tirar nota¹⁰. Isso é bastante sério

9. "com ou sem consciência do agente, os métodos são sempre uma ação em execução em que os fins explícitos ou implícitos são, ao mesmo tempo, condição e resultante da ação." Cury, *op. cit.*, p. 111.

10. Sobre como os alunos de arte procuram adaptar-se às preferências estéticas dos professores de arte, ver Maurice Sevigny e Marguerite Fairchild, "Treinamento profissional e aprendizado visual: uma análise sócio-lingüística sobre a crítica de arte no ensino de artistas." In: Ana Mae Tavares B. Barbosa e Heloisa Margarido Sales

porque ele não chegou a uma resolução abstrata por um desenvolvimento próprio, mas por uma fuga. (...) Acho muito importante o exercício da liberdade, o exercício do mergulhar no próprio universo, no próprio repertório, para daí começar a desenvolver um trabalho de arte seu, próprio. (...) Só que na escola, onde se tem uma programação, um ritmo de trabalho, não há muito tempo para se permitir essa respiração; ela acaba não existindo, mesmo. Não dá tempo, a carga horária é muito curta. E existe um outro componente escolar que acho sério - que é a nota.

No trecho reproduzido acima, é possível localizar algumas das preocupações, concepções e práticas dos artistas-professores que especificamente dizem respeito ao ensino de arte, tais como: os objetivos de ensino, o conteúdo do programa, os procedimentos metodológicos, o repertório de experiências e conhecimentos do aluno, a carga horária da disciplina, o ritmo e o tempo destinados ao desenvolvimento do trabalho e a questão da avaliação em arte. Nesta fala estão expressas dúvidas e convicções sobre o quê, como e por que ensinar arte. Vejamos o que outros artistas-professores dizem a respeito do ensino de arte.

A análise das entrevistas revelou que os artistas-professores preocupam-se com questões referentes ao ensino, como a organização do programa e a escolha do método. A idéia predominante é de que, uma vez professores, devem se conscientizar das responsabilidades decorrentes dessa função:

Eu acredito que seja importante o artista saber a hora em que ele é professor e a hora em que é artista. Porque temos liberdade para criar, temos os nossos momentos de concentração, mas também temos o momento em que é preciso se imbuir que se está querendo ensinar. E se você está querendo ensinar, tem que ter um método de ensino.

Esta responsabilidade decorre do fato de se tratar de um ensino formal de arte:

Na universidade, enquanto escola, você tem um programa, tem conteúdos programáticos, tem um certo roteiro para seguir (...), e eu sinto que isso muda¹¹. De certa maneira eu articulo uma série de projetos, levanto uma série de temas, de assuntos, enfim, de propostas que desenvolvo junto com os alunos. (...) Existe um horário determinado, há seqüências - o professor que pegar a sua turma, depois, vai querer saber o que você desenvolveu. Então, existe uma objetividade mais direcionada.

Em relação ao programa de ensino, alguns artistas-professores entendem que ele necessita ser bem estruturado, mas não deve ser aplicado com excessivo rigor. O que existe é uma preocupação em fornecer informações de forma organizada e seqüencial, de modo que seja possível "montar um sistema didático, de ensino" que, no entanto, seja maleável.

Acho impossível estabelecer um prazo de tempo para qualquer resultado, como acho também impossível estabelecer um programa rígido. Isso faz com que o programa possa ser mais aberto (...) mas comum a todos os alunos. (...) À medida que o trabalho caminha, o programa refeito, modificado, repensado, continua assistindo a cada aluno nas suas necessidades. (...) Por exemplo, programar um trabalho que se

11. Refere-se à diferença entre o ensino de arte em ateliê (ensino informal) e o ensino formal de arte.

relacione com a água forte, que é um aspecto da gravura em metal (...) não quer dizer que vá cumpri-lo friamente. Vou cumprir de acordo com o trabalho em progresso de cada um. Acredito nos programas como um desafio para cada um, porque o aluno vai ter que enfrentar uma questão de determinada natureza. Os programas são referências com relação ao conhecimento. Não sei se são referências às intenções pessoais, às poéticas, mas ao conhecimento acho que sim.

Ainda que permaneçam os mesmos objetivos, o programa passa por alterações, principalmente porque "o método depende dos grupos de alunos.":

Todo ano o programa se altera. Não 100%, não altero todo o programa, mas sempre acrescento algumas coisas e tiro outras.

O consenso é de que o plano de ensino deve ser apenas uma referência, adequando-se ao que vai se construindo no processo. Ou seja, o trabalho é desenvolvido a partir de alguns elementos considerados a "coluna vertebral" da disciplina. No entanto, ao lado deles deve existir espaço para as diferenças individuais; há uma organização do programa e das atividades de ensino, mas há uma preocupação em resguardar a liberdade do aluno:

Você pode prever uma programação flexível, mas sem dúvida nenhuma, é o convívio com o aluno, com o trabalho dele que vai, depois, direcionar o trabalho. Você vai perceber que talvez não seja o momento certo para apresentar certas propostas, que se pode desenvolver mais outras questões. Eu acho importante ter essa flexibilidade. Existe uma programação mas existe uma flexibilidade para você articular conforme a turma, conforme o aluno. (...) uma flexibilidade que permite um atendimento individual (...) Eu acho isso importantíssimo, porque o desenho é uma expressão individual. A não ser que se uniformize tudo, como na escola (...), onde você

olha cinquenta desenhos e eles são praticamente idênticos.

Os artistas-professores entendem que a proposta de ensino precisa ser sólida, bem fundamentada, para que as pessoas compreendam que o fazer arte não decorre de pura intuição e improvisação, mas é produto de conhecimento, experiência e muito trabalho. Entendem ser necessário mostrar que as artes plásticas têm um código específico que precisa ser conhecido para poder ser utilizado e que este conhecimento só poderá ser adquirido através de um ensino fundamentado em noções de forma, no domínio da técnica, em conhecimentos de história da arte e na leitura da obra de arte. A ênfase dada a cada um destes elementos, o grau de rigidez na estruturação do programa e a diretividade na atuação do professor irão caracterizar os diferentes métodos empregados no ensino de arte¹².

Outro problema apontado no ensino institucionalizado de arte refere-se à grade curricular dos cursos. Para muitos o currículo é como uma camisa de força que homogeneiza, simplifica e, portanto, desqualifica o trabalho do artista-professor e o aprendizado artístico.

Alguns entrevistados lamentam a falta de disciplinas fundamentais como a filosofia¹³ - "A lógica é

12. A questão dos métodos será discutida mais pormenorizadamente nos capítulos seguintes.

13. Mário de Andrade (Mário de Andrade-Oneyda Alvarenga: cartas. São Paulo, Duas Cidades, 1983, p. 288) ressalta a importância do estudo de filosofia para a arte,

própria da arte!", diz um deles -, a sociologia e outras áreas de conhecimento, por entenderem que o fazer artístico deveria estar fundamentado numa reflexão e num conhecimento teórico:

Deveria ser feita uma mistura bem grande de outras áreas de conhecimento. Por exemplo, filosofia, e outras como política, direito. Porque são formas de se pensar o mundo. Porque qual é, na realidade, a matéria de trabalho do artista? É o mundo. Eu acho que falta um pouco mais, o leque de disciplinas da faculdade tem que ser ampliado. Tem que ter muitos cursos livres de matérias que não são específicas dos suportes, das linguagens, dos instrumentos que se trabalha.

Entendem que essa despreocupação com a teoria não ocorre apenas por causa de um currículo que privilegia o fazer prático¹⁴, mas, também, porque

A universidade não tem um corpo docente qualificado na área de artes. (...) o corpo docente, na maior parte, não tem pós-graduação, não tem conhecimento em arte. (...) quando muito ele faz uma pequena especialização numa área, num curso *lato sensu*.¹⁵

Outra lacuna apontada é a pequena atenção dada à leitura da obra de arte¹⁶, considerada um aspecto essencial do aprendizado artístico¹⁷. Uma omissão que é mais marcante

considerando-o, mesmo, imprescindível: "a aquisição filosófica (...) virá dar, por certo, maior profundidade e totalidade à (...) compreensão estética das obras."

14. Esta afirmação contraria queixa anterior de que a universidade não valoriza as disciplinas práticas!

15. Também aqui há diversidade de opiniões: ao mesmo tempo em que alguns se posicionam contrariamente à obrigatoriedade da qualificação do artista que trabalha na instituição através das teses de mestrado e doutorado, outros acreditam que a formação dos artistas-professores é insatisfatória.

16. O termo "apreciação", amplamente utilizado nos anos 60 e 70, pela conotação de exortação e gozo que carrega, vem sendo substituído por "leitura da obra de arte".

17. "É possível imaginar um pintor que não vá aos museus e ateliês de seus colegas, ou

no que toca à arte contemporânea e à análise do sentido sociológico da obra de arte.

É preciso analisar, além da mensagem que ela tem, o que ela é no contexto da sociedade e quais são as interferências e as influências disso. Essa é uma questão que os cursos dificilmente colocam.

Mais uma vez discordam de uma orientação excessivamente preocupada com o fazer prático, que relega o conhecimento teórico e a leitura crítica da obra de arte a um segundo plano:

Eu acredito que um curso de arte deva formar pessoas que vão pesquisar ou ensinar arte. Para tanto é necessário teoria, reflexão, conhecimento de história da arte, filosofia, conhecimento sobre arte contemporânea.

Outro aspecto apontado pelos artistas-professores refere-se à pouca importância dada à pesquisa e à experimentação no ensino artístico¹⁸:

O aluno sai da graduação sem saber fazer pesquisa, sem ter familiaridade com a metodologia de trabalho acadêmico e artístico.

O mesmo acontece em relação à orientação quanto a futura carreira artística do aluno:

É preciso colocá-lo a par da infra-estrutura de que precisa o trabalho de arte. Porque num curso de profissionalização isso é muito emergente. O aluno quer saber como entrar no mercado, como montar uma exposição, como se inscrever para um salão. (...) Tem que pensar que o aluno entra em 1990 mas vai se formar em 94. Você tem que

um escritor que não leia livros? e um cineasta que não veja filmes?" (M. de Andrade, op. cit., p. 105).

18. O que também é um problema pois, como já vimos, nem os próprios artistas-professores conseguiram definir o que é pesquisa em arte.

preparar este aluno não para 90, nem para 94, tem que preparar para o ano 2000, que é quando ele vai estar no mercado.

De todas as falhas ou carências apontadas pelos artistas-professores a "fragmentação" dos cursos de arte foi a mais enfatizada. Uma fragmentação que decorre da própria estrutura de funcionamento dos cursos universitários:

Uma universidade cheia de créditos, cheia de disciplinas, uma universidade debulhada, uma universidade que pega a questão da especialização e subdivide, subdivide, subdivide... Quer dizer, cria uma série de disciplinas, um mosaico do desentendimento.

Aparentemente, dizem os artistas-professores, a estrutura curricular é bem organizada,

Mas, os artistas (...) sabem, por si, que o processo é diferente. Eles o vivem de maneira diferente. Como artistas sabem que eles também não sabem, que às vezes não tem solução, que de um passo para o outro pode haver um intervalo de 6 meses, 10 anos, de não sei quanto tempo. Não é uma coisa lógica que vai, que volta, e que é retomada, reelaborada. Essa flexibilidade toda, essa maleabilidade que caracteriza o trabalho de arte não fica garantida. Então você vai fazer gravura numa hora em que não está nem um pouco disposto a imaginar a sua imagem dentro de um circuito de multiplicabilidade. (...) Porque a gente fica aprendendo uma técnica, fica se envolvendo com um material num momento em que nada daquilo representa. Não é esse dado externo o importante. Você acaba fazendo como tarefa, como se fosse obrigado a saber.

A divisão artificial do conteúdo da arte entre as várias disciplinas é responsabilizada, também, pela fragmentação do ensino artístico. Na multiplicidade das disciplinas o aluno fica perdido, não consegue trabalhar

em profundidade:

Por exemplo, se estou lecionando Pintura (...) não posso abranger outras partes do ensino. Porque tenho que cumprir o programa daquela disciplina.

Essa pulverização das experiências e dos conteúdos artísticos tem como origem a pretendida formação polivalente dos cursos de arte:

Parece que todos vão sair polivalentes, vão ser artistas poliédricos: todos terão excelentes habilidades. No entanto, irão se encaminhar para uma atividade específica.

Na formação do aluno de Educação Artística esta polivalência se estende a outras áreas artísticas como música, teatro, etc.:

Fizeram do professor de Educação Artística o homem dos sete instrumentos. (...) tem que dar teatro, argila, escultura, cerâmica, música, dança, expressão corporal... Conclusão: é uma embromação. Não dá nada.

A fragmentação do ensino se consolida na falta de integração entre as disciplinas, que são estanques, mesmo quando deveriam ter uma continuidade, como no caso de Desenho, ministrado em diferentes etapas do curso. Assim,

pela fragmentação das disciplinas, das técnicas, (...) se retira do aluno a possibilidade de consciência sobre como ele se configura num processo pessoal de trabalho. (...) a atividade formadora, em vez de ser uma coisa que dê uma dimensão de globalidade de vida, um aprofundamento dos seus processos expressivos, artísticos, faz o contrário: segmenta, secciona e coloca fora desse circuito um indivíduo completamente fragmentado, inclusive comprometendo, evidentemente, o próprio trabalho expressivo desta pessoa.

Mas, a fragmentação não ocorre apenas em relação ao conteúdo das disciplinas específicas de arte. Ela é tida como mais ampla, porque afeta o curso como um todo, dividindo o conjunto das disciplinas em teóricas e práticas, específicas pedagógicas:

Você limita o ensino de arte aos professores que são artistas. Será que isso é o ensino de arte? Eu acho que não. Eu acho que o ensino da arte envolve todo um processo. Envolve o processo da área pedagógica, os professores que trabalham com didática, o professor de filosofia, de estética, de história, e o professor de desenho. A gente não faz o ser humano por partes, a gente faz o ser humano como um todo.

Essa fragmentação se manifesta, também, na diversidade de concepções de arte:

Um professor de uma disciplina fala que a arte é isso, o outro, de outra disciplina, fala que arte é outra coisa. O curso todo teria que ter uma diretriz de pensamento e não ficar como hoje, com vários pensamentos, cada um para um lado.(...) Logicamente que a arte é de uma complexidade muito grande. Não que ache que todo mundo deva ensinar a mesma coisa, porque essa pluralidade é importante, também. Mas na pluralidade se nega um ao outro. Se tem um artista contemporâneo dando uma disciplina, e tem um acadêmico dando outra, naturalmente que vai haver um choque entre os dois; o ensino dos dois é incompatível. Esse é o problema do curso.

Isto não quer dizer que os artistas-professores aspirem trabalhar dentro de um padrão único, mas sentem falta de uma linha de trabalho que dê coesão ao curso. Preocupam-se com a ausência de uma filosofia estética, de um projeto único que oriente o curso, dando-lhe unidade¹⁹:

19. Cf. Bernardet (Ar'te, São Paulo, (4), 1982) que defende a idéia de um curso de arte

É uma colcha de retalhos, um ensino extremamente fragmentado. (...) Eu acho que falta uma idéia central: o que nós queremos dos alunos de artes plásticas?

Acaba cada grupo fazendo um trabalho. Às vezes se repete, fica uma coisa muito fragmentada. Na verdade não tem uma estrutura correta, ordenada, para este ensino crescer mais legal. Então eu acho que, na verdade, estamos precisando fazer uma revisão da estrutura de ensino na faculdade.

Enfim, os artistas-professores são contrários à experimentação e improvisação que parece vigorar nos cursos de arte. Eles se ressentem da falta de propostas claras e definidas. No caso da Educação Artística, defendem a necessidade urgente de uma reestruturação tanto da licenciatura quanto do bacharelado porque, na forma como estão organizados, estes cursos

não preparam o aluno: nem para ensinar, para poder ser um razoável professor, nem para ser artista.²⁰

Nas queixas dos artistas-professores, lê-se as tensões e contradições do ensino de arte na instituição. Trata-se de uma reação nascida de um trabalho concreto e particular que impõe as necessidades de sua própria

fundamentado num "projeto de atividades" interdisciplinar e interdepartamental, dada a necessidade dos alunos manterem contatos com a pluralidade dos meios de expressão. Caso contrário, teremos "técnicos e intelectuais com conhecimentos eventualmente aprofundados num determinado setor, mas ignorantes do que acontece ao lado e ignorantes principalmente dos processos gerais de produção sócio-cultural que, numa sociedade, atingem e transformam o conjunto dos meios e das formas de expressão."

20. Alfredo Bosi ("Cultura Brasileira". In: Demerval Saviani et alii, *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, p. 151) entende que na universidade coexistem tendências especulares e tendências críticas. As primeiras têm um caráter tecnicista, espelhando a rede dos interesses dominantes. Quando predominam ocorre uma educação à base de receitas, o que tem graves conseqüências no ensino médio, uma vez que ele se torna, então, "quase sempre, a fórmula final, reduzida, reificada, da antepenúltima tendência da cultura superior."

natureza. Um trabalho qualificado que requer um saber e um fazer específicos. Nas relações da produção e do ensino artístico tornam-se claras as especificidades da arte. Tendo que se conformar às normas do sistema formal de ensino, comuns às outras áreas, dá-se o embate entre o que pede a especificidade de um trabalho e a homogeneidade exigida pela instituição.

A fragmentação dos saberes, a multiplicidade das disciplinas, o distanciamento entre teoria e prática, a ênfase no fazer repetitivo em detrimento do pensar e do fazer críticos conduzem a uma desqualificação e homogeneização do trabalho do artista-professor, porque o limitam, filtram o conhecimento e a produção artística que passam a ser definidos, delimitados, classificados e quantificados.

É preciso não esquecer que muitos dos problemas levantados pelos artistas-professores são comuns a outras áreas, porque não são problemas específicos do ensino de arte, mas decorrentes do sistema de ensino vigente na nossa sociedade, que quantifica e desqualifica o trabalho do professor na instituição.

Entretanto, é preciso ressaltar que, embora sujeitos às normas da instituição, o modo como os professores desenvolvem seu trabalho concreto na instituição lhes pertence, embora nem sempre eles tenham

consciência disso²¹.

21. Esta questão será retomada no capítulo "A harmonia dissonante das propostas metodológicas".

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE ARTE

A harmonia dissonante das propostas metodológicas

A escassa literatura sobre o ensino superior de arte o descreve como um processo maniqueísta, no qual se batem duas formas opostas: uma, excessivamente diretiva, restringe a expressão e conduz a formas acadêmicas de produção artística; outra, marcada pela total ausência de diretividade, deixa o aluno sem parâmetros para elaborar seu trabalho¹. Há autores que vêm propondo uma terceira forma, vista como um objetivo a ser alcançado no ensino de arte². Essa resultaria de um equilíbrio entre as duas precedentes, sendo acrescida do entendimento de que o fazer prático deve ser acompanhado de estudos históricos e

1. Cf. Icléia Maria Borsa Cattani, "Problemas do ensino e da teoria da arte". *Ar'te*, São Paulo, 3 (11), 1984. Já Teresinha Rosacruz ("A universidade e o desafio da arte na educação". *Em Aberto*, Brasília, 2 (15), maio 1983) afirma a predominância do ensino acadêmico nos cursos superiores de arte, o que, segundo ela, representa um retrocesso nas conquistas obtidas no ensino de arte através da Educação Artística, "conduzindo o processo, passo a passo, ao academicismo que tem governado as Escolas de Arte e os Conservatórios de Música desde o século passado."

2. Cattani, *op. cit.*

críticos.

Volto à questão dos mitos. É preciso ter consciência de que eles exercem um papel de mascaramento da realidade, pois são contaminados ideologicamente. Para desmitificar é necessário partir do cotidiano, buscar o que as pessoas, no seu agir e pensar, entendem por arte e ensino de arte. Percebi que, ao invés de perguntar o que é o ensino de arte, deveria procurar saber como é produzido este ensino³. No trabalho cotidiano, nenhum procedimento metodológico corresponde integralmente a um modelo teórico:

Eu me oriento muito mais pela reação dos alunos e pela minha experiência; acho que nenhuma teoria resiste ao embate com a realidade.

A meu ver, as diferentes concepções sobre o ensino artístico não se opõem e sim coexistem, complementam-se, numa relação dialética que as transforma em múltiplas formas de concretização. As oposições entre técnica e expressão, diretividade e livre deixar-fazer, figuração e abstração, mimese e livre-expressão, teoria e prática, tão comumente citadas nas teorias sobre o ensino de arte, nem sempre ocorrem, na prática. Nela, o que se observa é uma convivência pacífica entre as diversas e contraditórias teorias de ensino artístico. Por vezes é um ensino mais tradicional, calcado nas regras da representação mimética

3. Esta segunda forma é que nos permite escapar ao caráter "naturalizado" e "reificado" das respostas obtidas quando se pergunta: o que é?

mas que, ao mesmo tempo, valoriza os conhecimentos teóricos e a leitura da obra de arte. Outras vezes, a preocupação é com um ensino que favoreça a criação, a livre-expressão mas, ao mesmo tempo, apóia-se no estudo dos elementos formais da arte; ou é um ensino preocupado com a gramática visual, mas desenvolvido a partir de uma postura contextualista.

Contrariando a teoria, as diferentes concepções e práticas presentes no ensino de arte não se distinguem em categorias nitidamente diferenciadas, mas entrelaçam-se, misturam-se. No cotidiano, as concepções e práticas nunca se apresentam de forma "pura". A "adoção" de um modelo de ensino - seja ela consciente, ou não - decorre das diferentes concepções de arte e de educação vigentes numa sociedade específica, em determinada época. O ensino de arte reproduz uma visão de mundo. Além disso, a escolha do método depende de inúmeros fatores e condições, tais como: o conteúdo da disciplina, o período do curso em que é ministrada, o local de trabalho, os instrumentos e materiais necessários para a implementação da disciplina, os alunos.

Tentando compreender as concepções e práticas dos artistas-professores no que diz respeito ao ensino de arte, descobri que seria impossível organizá-las em categorias, conforme os diferentes modelos de ensino

descritos pela teoria. Sob um determinado aspecto, as concepções e práticas poderiam ser enquadradas em um modelo de ensino, sob outro, assemelham-se a um segundo modelo, e assim por diante. Percebi, então, que não poderia submeter a riqueza e heterogeneidade de uma realidade concreta à homogeneização da teoria, à abstração de categorias. O problema é que a teoria trabalha com categorias fixas, imateriais e idealizadas, enquanto que a realidade está em permanente transformação. Como bem diz John Barth⁴, as categorias são ficções que representam a realidade, mas não são a realidade.

Concluí que a categorização dos modelos de ensino artístico deve ser tomada apenas como referência para uma compreensão das diversas tendências praticadas pelos artistas-professores entrevistados. Vejamos, então, como se configuram essas tendências e de que modo elas podem, ou não, ser associadas às categorias elaboradas pela teoria sobre os métodos empregados no ensino de arte.

4. "Postmodernismo revisado". *El Paseante*. Ediciones Siruela S.A. España, 14, s/d.

a ênfase nas representações miméticas

Füller⁵ ressalta o valor da cópia no ensino de arte, pois entende que a expressão artística não depende apenas de imaginação e intuição, mas de habilidades que podem e devem ser ensinadas. Diz ele que é preciso aprender a observar o mundo, conhecer as formas visíveis que o constituem, enfim, ter uma "*percepção empírica da forma.*" Negar tal prática seria o mesmo que pretender preservar a capacidade de expressão num nível primário.

Dentre os entrevistados, muitos ressaltaram a importância de um aprendizado artístico fundado na observação e representação plástica, sendo objeto de estudo o delineamento, textura, proporção, volume e movimento das formas, bem como, luz e sombra, cores, perspectiva, e a composição da obra como um todo.

A grande maioria dos artistas-professores não se mostraram preocupados com a cópia fiel da natureza, dos objetos ou de figuras, nos moldes da teoria representacional ou mimética. Mas, sem dúvida, alguns são adeptos de uma linha mais tradicional de ensino, privilegiando um enfoque no qual a cópia desempenha papel importante:

O que eu ensino ao aluno é a observar uma forma,

5. Peter Füller, "Pela recuperação de um método e da arte". *Ar'te*, São Paulo, 2 (6), 1983.

ver as proporções. Meu curso (...) é desenho de análise. (...) Eu ponho uma figura na frente, para ser observada e copiada. Pode ser um cavalo, um gato, um rato, uma mulher nua, uma estátua grega, é igual. Nada de arte caduca ou decadente. O que estou usando é uma forma, simplesmente. Coloco estátuas gregas porque é aquilo que temos aqui. Se tivesse dinheiro traria uma belíssima modelo loira e a poria nua, aí. (...) Depois eu levo o aluno a ver uma paisagem, a observar os efeitos da luz do sol sobre as folhas, o efeito que o vento faz sobre as folhas, as mutações da cor, as mutações quando passa uma nuvem. Isto é, você o ensina a observar.

Não se trata, necessariamente, da cópia acadêmica, que exige a maior semelhança possível com o real:

Eu sempre pedi para os meus alunos que desenhem de dentro para fora; não é olhar para a superfície e copiar aquilo (...), mas tentar compreender a estrutura do objeto. É isto que o ensino acadêmico não ensina. Agora, se se entende os processos construtivos (...), você pode criar desenhos sem referência de observação, mas eles têm estrutura, também.

Por esta razão, os exercícios de cópia não são vistos como uma atividade incompatível com a livre-expressão:

Eu acho que esta cisão no ensino do desenho - livre-expressão ou cópia - não é nada mais do que uma consequência da cisão que se verifica principalmente no século XX, entre o sensível e o racional. (...) Eu acho que nem o desenho deva ser cópia, nem que tenha que ser só expressão. (...) a cópia é uma busca de se tentar compreender a estrutura dos objetos, mas que não serão compreendidos a fundo se a cópia for encarada apenas como cópia. Agora, mesmo encarando desta maneira, por mais cópia que seja tem uma parte expressiva individual, que se manifesta inevitavelmente.

a ênfase na expressividade

Os adeptos da teoria do ensino expressivo privilegiam a livre expressão e a liberdade total de representação. Para eles, os exercícios de cópia não são importantes ou necessários; acreditam que a habilidade artística pode ser desenvolvida através de exercícios livres - nos quais prevalecem a imaginação e a expressão dos sentimentos - realizados a partir das necessidades individuais dos alunos.

Muitas das concepções de ensino artístico apresentadas pelos artistas-professores aproximam-se da teoria da livre expressão:

Eu trabalho basicamente com o que a gente pode chamar de livre-expressão. O que faz com que uma grande parte das pessoas interessadas neste assunto fiquem arrepiadas. Eu acho uma profunda contradição um professor artista trabalhar de uma outra forma que não seja a da livre expressão. Realmente, acho profundamente contraditório que ele, enquanto artista que vive esta plenitude de liberdade não consiga, na relação com o estudante, garantir, propiciar condições bastante livres. A grande confusão que se faz é: se é livre não preciso estar, faço-me ausente. E do meu ponto de vista é completamente o contrário. Eu acho que é necessária uma presença absoluta nesta hora em que você deixa de ser o conteúdo para o trabalho do aluno e se transforma num continente - aquele que vai agüentar e vai deixar que essas coisas do seu aluno emerjam. Essa postura que venho construindo desemboca em condições que procuro criar: desde a localização - o local de trabalho é muito importante, a sala onde a gente vai estar -, os materiais que estarão disponíveis e uma série de coisas que são passadas

verbalmente. São diversas as condições colocadas para que os alunos possam trabalhar. Os alunos são convidados a irem experimentando, escolhendo os recursos, os materiais, e aí se detona o processo.

Nesta tendência poderiam estar, por exemplo, os que buscam desenvolver, nos seus alunos, uma expressão autêntica e sensível, com o objetivo de levá-los a produzir uma arte carregada de emoção:

Ensinar arte é conseguir que o outro se expresse. Ele tem uma série de emoções internas. Como vai colocar para fora essas emoções diante de uma realidade que está aí, da vida? Como vai expressar de uma maneira que possa comunicar ao outro? O artista tem as antenas. Ele percebe uma série de coisas que estão acontecendo e vai expressar essas emoções de uma maneira que comunique ao outro. (...) Eu desenvolvo muito esta questão do colocar uma coisa muito pessoal para fora. Porque mostro que quanto mais pessoal, mais força vai ter.

Para estes artistas-professores, o processo criativo é mais importante do que o seu resultado - a obra de arte. O que importa não é tanto a qualidade do produto final, mas a autenticidade de expressão do aluno:

O resultado para mim, enquanto professor, é o que menos interessa. O que mais me interessa é o processo.

Porque não adianta dar exercícios para que tudo saia com um efeito bonito, tudo fique bom, se aquilo é mentiroso, se não é autêntico.

Por esta razão procuram, inclusive, opor-se à excessiva importância que os alunos geralmente conferem ao produto:

Eu destruo o trabalho para que o refaçam. Eles ficam desesperados e dizem: "Não dá para fazer

outro trabalho sem destruir esse?". A preocupação é com o bonitinho, que o pai gostou, a mãe gostou. Eles não percebem a questão maior: que o importante é o processo de fazer e refazer, de construir e destruir.

A concepção de ensino como livre expressão pode apresentar-se em outras variações. É o caso do procedimento que pretende combinar razão e emoção através de atividades que buscam desenvolver, nos alunos, a capacidade de "imagizar"⁶, ou seja, a ênfase reside na criação de imagens espontâneas: não intelectualizadas, feitas aleatoriamente, com o objetivo de trabalhar a emoção do aluno. A emoção prevalece no fazer, enquanto a razão interfere posteriormente, na análise e reflexão crítica do trabalho realizado, ambas fundamentadas no conhecimento de história da arte. A intenção é

buscar o seu potencial, o seu domínio do código das artes plásticas, mas em função de sua capacidade criadora, o que é uma coisa muito complicada. Porque as pessoas, às vezes, ficam esperando o molde, a proposta.

olha cinquenta desenhos e eles são praticamente idênticos.

Os artistas-professores entendem que a proposta de ensino precisa ser sólida, bem fundamentada, para que as pessoas compreendam que o fazer arte não decorre de pura intuição e improvisação, mas é produto de conhecimento, experiência e muito trabalho. Entendem ser necessário mostrar que as artes plásticas têm um código específico que precisa ser conhecido para poder ser utilizado e que este conhecimento só poderá ser adquirido através de um ensino fundamentado em noções de forma, no domínio da técnica, em conhecimentos de história da arte e na leitura da obra de arte. A ênfase dada a cada um destes elementos, o grau de rigidez na estruturação do programa e a diretividade na atuação do professor irão caracterizar os diferentes métodos empregados no ensino de arte¹².

Outro problema apontado no ensino institucionalizado de arte refere-se à grade curricular dos cursos. Para muitos o currículo é como uma camisa de força que homogeneiza, simplifica e, portanto, desqualifica o trabalho do artista-professor e o aprendizado artístico.

Alguns entrevistados lamentam a falta de disciplinas fundamentais como a filosofia¹³ - "A lógica é

12. A questão dos métodos será discutida mais pormenorizadamente nos capítulos seguintes.

13. Mário de Andrade (Mário de Andrade-Oneyda Alvarenga: cartas. São Paulo, Duas Cidades, 1983, p. 288) ressalta a importância do estudo de filosofia para a arte,

própria da arte!", diz um deles -, a sociologia e outras áreas de conhecimento, por entenderem que o fazer artístico deveria estar fundamentado numa reflexão e num conhecimento teórico:

Deveria ser feita uma mistura bem grande de outras áreas de conhecimento. Por exemplo, filosofia, e outras como política, direito. Porque são formas de se pensar o mundo. Porque qual é, na realidade, a matéria de trabalho do artista? É o mundo. Eu acho que falta um pouco mais, o leque de disciplinas da faculdade tem que ser ampliado. Tem que ter muitos cursos livres de matérias que não são específicas dos suportes, das linguagens, dos instrumentos que se trabalha.

Entendem que essa despreocupação com a teoria não ocorre apenas por causa de um currículo que privilegia o fazer prático¹⁴, mas, também, porque

A universidade não tem um corpo docente qualificado na área de artes. (...) o corpo docente, na maior parte, não tem pós-graduação, não tem conhecimento em arte. (...) quando muito ele faz uma pequena especialização numa área, num curso *lato sensu*.¹⁵

Outra lacuna apontada é a pequena atenção dada à leitura da obra de arte¹⁶, considerada um aspecto essencial do aprendizado artístico¹⁷. Uma omissão que é mais marcante

considerando-o, mesmo, imprescindível: "a aquisição filosófica (...) virá dar, por certo, maior profundidade e totalidade à (...) compreensão estética das obras."

14. Esta afirmação contraria queixa anterior de que a universidade não valoriza as disciplinas práticas!

15. Também aqui há diversidade de opiniões: ao mesmo tempo em que alguns se posicionam contrariamente à obrigatoriedade da qualificação do artista que trabalha na instituição através das teses de mestrado e doutorado, outros acreditam que a formação dos artistas-professores é insatisfatória.

16. O termo "apreciação", amplamente utilizado nos anos 60 e 70, pela conotação de exortação e gozo que carrega, vem sendo substituído por "leitura da obra de arte".

17. "É possível imaginar um pintor que não vá aos museus e ateliês de seus colegas, ou

no que toca à arte contemporânea e à análise do sentido sociológico da obra de arte.

É preciso analisar, além da mensagem que ela tem, o que ela é no contexto da sociedade e quais são as interferências e as influências disso. Essa é uma questão que os cursos dificilmente colocam.

Mais uma vez discordam de uma orientação excessivamente preocupada com o fazer prático, que relega o conhecimento teórico e a leitura crítica da obra de arte a um segundo plano:

Eu acredito que um curso de arte deva formar pessoas que vão pesquisar ou ensinar arte. Para tanto é necessário teoria, reflexão, conhecimento de história da arte, filosofia, conhecimento sobre arte contemporânea.

Outro aspecto apontado pelos artistas-professores refere-se à pouca importância dada à pesquisa e à experimentação no ensino artístico¹⁸:

O aluno sai da graduação sem saber fazer pesquisa, sem ter familiaridade com a metodologia de trabalho acadêmico e artístico.

O mesmo acontece em relação à orientação quanto a futura carreira artística do aluno:

É preciso colocá-lo a par da infra-estrutura de que precisa o trabalho de arte. Porque num curso de profissionalização isso é muito emergente. O aluno quer saber como entrar no mercado, como montar uma exposição, como se inscrever para um salão. (...) Tem que pensar que o aluno entra em 1990 mas vai se formar em 94. Você tem que

um escritor que não leia livros? e um cineasta que não veja filmes?" (H. de Andrade, op. cit., p. 105).

18. O que também é um problema pois, como já vimos, nem os próprios artistas-professores conseguiram definir o que é pesquisa em arte.

preparar este aluno não para 90, nem para 94, tem que preparar para o ano 2000, que é quando ele vai estar no mercado.

De todas as falhas ou carências apontadas pelos artistas-professores a "fragmentação" dos cursos de arte foi a mais enfatizada. Uma fragmentação que decorre da própria estrutura de funcionamento dos cursos universitários:

Uma universidade cheia de créditos, cheia de disciplinas, uma universidade debulhada, uma universidade que pega a questão da especialização e subdivide, subdivide, subdivide... Quer dizer, cria uma série de disciplinas, um mosaico do desentendimento.

Aparentemente, dizem os artistas-professores, a estrutura curricular é bem organizada,

Mas, os artistas (...) sabem, por si, que o processo é diferente. Eles o vivem de maneira diferente. Como artistas sabem que eles também não sabem, que às vezes não tem solução, que de um passo para o outro pode haver um intervalo de 6 meses, 10 anos, de não sei quanto tempo. Não é uma coisa lógica que vai, que volta, e que é retomada, reelaborada. Essa flexibilidade toda, essa maleabilidade que caracteriza o trabalho de arte não fica garantida. Então você vai fazer gravura numa hora em que não está nem um pouco disposto a imaginar a sua imagem dentro de um circuito de multiplicabilidade. (...) Porque a gente fica aprendendo uma técnica, fica se envolvendo com um material num momento em que nada daquilo representa. Não é esse dado externo o importante. Você acaba fazendo como tarefa, como se fosse obrigado a saber.

A divisão artificial do conteúdo da arte entre as várias disciplinas é responsabilizada, também, pela fragmentação do ensino artístico. Na multiplicidade das disciplinas o aluno fica perdido, não consegue trabalhar

em profundidade:

Por exemplo, se estou lecionando Pintura (...) não posso abranger outras partes do ensino. Porque tenho que cumprir o programa daquela disciplina.

Essa pulverização das experiências e dos conteúdos artísticos tem como origem a pretendida formação polivalente dos cursos de arte:

Parece que todos vão sair polivalentes, vão ser artistas poliédricos: todos terão excelentes habilidades. No entanto, irão se encaminhar para uma atividade específica.

Na formação do aluno de Educação Artística esta polivalência se estende a outras áreas artísticas como música, teatro, etc.:

Fizeram do professor de Educação Artística o homem dos sete instrumentos. (...) tem que dar teatro, argila, escultura, cerâmica, música, dança, expressão corporal... Conclusão: é uma embromação. Não dá nada.

A fragmentação do ensino se consolida na falta de integração entre as disciplinas, que são estanques, mesmo quando deveriam ter uma continuidade, como no caso de Desenho, ministrado em diferentes etapas do curso. Assim,

pela fragmentação das disciplinas, das técnicas, (...) se retira do aluno a possibilidade de consciência sobre como ele se configura num processo pessoal de trabalho. (...) a atividade formadora, em vez de ser uma coisa que dê uma dimensão de globalidade de vida, um aprofundamento dos seus processos expressivos, artísticos, faz o contrário: segmenta, secciona e coloca fora desse circuito um indivíduo completamente fragmentado, inclusive comprometendo, evidentemente, o próprio trabalho expressivo desta pessoa.

Mas, a fragmentação não ocorre apenas em relação ao conteúdo das disciplinas específicas de arte. Ela é tida como mais ampla, porque afeta o curso como um todo, dividindo o conjunto das disciplinas em teóricas e práticas, específicas pedagógicas:

Você limita o ensino de arte aos professores que são artistas. Será que isso é o ensino de arte? Eu acho que não. Eu acho que o ensino da arte envolve todo um processo. Envolve o processo da área pedagógica, os professores que trabalham com didática, o professor de filosofia, de estética, de história, e o professor de desenho. A gente não faz o ser humano por partes, a gente faz o ser humano como um todo.

Essa fragmentação se manifesta, também, na diversidade de concepções de arte:

Um professor de uma disciplina fala que a arte é isso, o outro, de outra disciplina, fala que arte é outra coisa. O curso todo teria que ter uma diretriz de pensamento e não ficar como hoje, com vários pensamentos, cada um para um lado.(...) Logicamente que a arte é de uma complexidade muito grande. Não que ache que todo mundo deva ensinar a mesma coisa, porque essa pluralidade é importante, também. Mas na pluralidade se nega um ao outro. Se tem um artista contemporâneo dando uma disciplina, e tem um acadêmico dando outra, naturalmente que vai haver um choque entre os dois; o ensino dos dois é incompatível. Esse é o problema do curso.

Isto não quer dizer que os artistas-professores aspirem trabalhar dentro de um padrão único, mas sentem falta de uma linha de trabalho que dê coesão ao curso. Preocupam-se com a ausência de uma filosofia estética, de um projeto único que oriente o curso, dando-lhe unidade¹⁹:

19. Cf. Bernardet (Ar'te, São Paulo, (4), 1982) que defende a idéia de um curso de arte

É uma colcha de retalhos, um ensino extremamente fragmentado. (...) Eu acho que falta uma idéia central: o que nós queremos dos alunos de artes plásticas?

Acaba cada grupo fazendo um trabalho. Às vezes se repete, fica uma coisa muito fragmentada. Na verdade não tem uma estrutura correta, ordenada, para este ensino crescer mais legal. Então eu acho que, na verdade, estamos precisando fazer uma revisão da estrutura de ensino na faculdade.

Enfim, os artistas-professores são contrários à experimentação e improvisação que parece vigorar nos cursos de arte. Eles se ressentem da falta de propostas claras e definidas. No caso da Educação Artística, defendem a necessidade urgente de uma reestruturação tanto da licenciatura quanto do bacharelado porque, na forma como estão organizados, estes cursos

não preparam o aluno: nem para ensinar, para poder ser um razoável professor, nem para ser artista.²⁰

Nas queixas dos artistas-professores, lê-se as tensões e contradições do ensino de arte na instituição. Trata-se de uma reação nascida de um trabalho concreto e particular que impõe as necessidades de sua própria

fundamentado num "projeto de atividades" interdisciplinar e interdepartamental, dada a necessidade dos alunos manterem contatos com a pluralidade dos meios de expressão. Caso contrário, teremos "técnicos e intelectuais com conhecimentos eventualmente aprofundados num determinado setor, mas ignorantes do que acontece ao lado e ignorantes principalmente dos processos gerais de produção sócio-cultural que, numa sociedade, atingem e transformam o conjunto dos meios e das formas de expressão."

20. Alfredo Bosi ("Cultura Brasileira". In: Demerval Saviani et alii, *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, p. 151) entende que na universidade coexistem tendências especulares e tendências críticas. As primeiras têm um caráter tecnicista, espelhando a rede dos interesses dominantes. Quando predominam ocorre uma educação à base de receitas, o que tem graves conseqüências no ensino médio, uma vez que ele se torna, então, "quase sempre, a fórmula final, reduzida, reificada, da antepenúltima tendência da cultura superior."

natureza. Um trabalho qualificado que requer um saber e um fazer específicos. Nas relações da produção e do ensino artístico tornam-se claras as especificidades da arte. Tendo que se conformar às normas do sistema formal de ensino, comuns às outras áreas, dá-se o embate entre o que pede a especificidade de um trabalho e a homogeneidade exigida pela instituição.

A fragmentação dos saberes, a multiplicidade das disciplinas, o distanciamento entre teoria e prática, a ênfase no fazer repetitivo em detrimento do pensar e do fazer críticos conduzem a uma desqualificação e homogeneização do trabalho do artista-professor, porque o limitam, filtram o conhecimento e a produção artística que passam a ser definidos, delimitados, classificados e quantificados.

É preciso não esquecer que muitos dos problemas levantados pelos artistas-professores são comuns a outras áreas, porque não são problemas específicos do ensino de arte, mas decorrentes do sistema de ensino vigente na nossa sociedade, que quantifica e desqualifica o trabalho do professor na instituição.

Entretanto, é preciso ressaltar que, embora sujeitos às normas da instituição, o modo como os professores desenvolvem seu trabalho concreto na instituição lhes pertence, embora nem sempre eles tenham

consciência disso²¹.

21. Esta questão será retomada no capítulo "A harmonia dissonante das propostas metodológicas".

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE ARTE

A harmonia dissonante das propostas metodológicas

A escassa literatura sobre o ensino superior de arte o descreve como um processo maniqueísta, no qual se batem duas formas opostas: uma, excessivamente diretiva, restringe a expressão e conduz a formas acadêmicas de produção artística; outra, marcada pela total ausência de diretividade, deixa o aluno sem parâmetros para elaborar seu trabalho¹. Há autores que vêm propondo uma terceira forma, vista como um objetivo a ser alcançado no ensino de arte². Essa resultaria de um equilíbrio entre as duas precedentes, sendo acrescida do entendimento de que o fazer prático deve ser acompanhado de estudos históricos e

1. Cf. Icléia Maria Borsa Cattani, "Problemas do ensino e da teoria da arte". *Arte*, São Paulo, 3 (11), 1984. Já Teresinha Rosacruz ("A universidade e o desafio da arte na educação". *Em Aberto*, Brasília, 2 (15), maio 1983) afirma a predominância do ensino acadêmico nos cursos superiores de arte, o que, segundo ela, representa um retrocesso nas conquistas obtidas no ensino de arte através da Educação Artística, "conduzindo o processo, passo a passo, ao academicismo que tem governado as Escolas de Arte e os Conservatórios de Música desde o século passado."

2. Cattani, *op. cit.*

críticos.

Volto à questão dos mitos. É preciso ter consciência de que eles exercem um papel de mascaramento da realidade, pois são contaminados ideologicamente. Para desmitificar é necessário partir do cotidiano, buscar o que as pessoas, no seu agir e pensar, entendem por arte e ensino de arte. Percebi que, ao invés de perguntar o que é o ensino de arte, deveria procurar saber como é produzido este ensino³. No trabalho cotidiano, nenhum procedimento metodológico corresponde integralmente a um modelo teórico:

Eu me oriento muito mais pela reação dos alunos e pela minha experiência; acho que nenhuma teoria resiste ao embate com a realidade.

A meu ver, as diferentes concepções sobre o ensino artístico não se opõem e sim coexistem, complementam-se, numa relação dialética que as transforma em múltiplas formas de concretização. As oposições entre técnica e expressão, diretividade e livre deixar-fazer, figuração e abstração, mimese e livre-expressão, teoria e prática, tão comumente citadas nas teorias sobre o ensino de arte, nem sempre ocorrem, na prática. Nela, o que se observa é uma convivência pacífica entre as diversas e contraditórias teorias de ensino artístico. Por vezes é um ensino mais tradicional, calcado nas regras da representação mimética

3. Esta segunda forma é que nos permite escapar ao caráter "naturalizado" e "reificado" das respostas obtidas quando se pergunta: o que é?

mas que, ao mesmo tempo, valoriza os conhecimentos teóricos e a leitura da obra de arte. Outras vezes, a preocupação é com um ensino que favoreça a criação, a livre-expressão mas, ao mesmo tempo, apóia-se no estudo dos elementos formais da arte; ou é um ensino preocupado com a gramática visual, mas desenvolvido a partir de uma postura contextualista.

Contrariando a teoria, as diferentes concepções e práticas presentes no ensino de arte não se distinguem em categorias nitidamente diferenciadas, mas entrelaçam-se, misturam-se. No cotidiano, as concepções e práticas nunca se apresentam de forma "pura". A "adoção" de um modelo de ensino - seja ela consciente, ou não - decorre das diferentes concepções de arte e de educação vigentes numa sociedade específica, em determinada época. O ensino de arte reproduz uma visão de mundo. Além disso, a escolha do método depende de inúmeros fatores e condições, tais como: o conteúdo da disciplina, o período do curso em que é ministrada, o local de trabalho, os instrumentos e materiais necessários para a implementação da disciplina, os alunos.

Tentando compreender as concepções e práticas dos artistas-professores no que diz respeito ao ensino de arte, descobri que seria impossível organizá-las em categorias, conforme os diferentes modelos de ensino

descritos pela teoria. Sob um determinado aspecto, as concepções e práticas poderiam ser enquadradas em um modelo de ensino, sob outro, assemelham-se a um segundo modelo, e assim por diante. Percebi, então, que não poderia submeter a riqueza e heterogeneidade de uma realidade concreta à homogeneização da teoria, à abstração de categorias. O problema é que a teoria trabalha com categorias fixas, imateriais e idealizadas, enquanto que a realidade está em permanente transformação. Como bem diz John Barth⁴, as categorias são ficções que representam a realidade, mas não são a realidade.

Concluí que a categorização dos modelos de ensino artístico deve ser tomada apenas como referência para uma compreensão das diversas tendências praticadas pelos artistas-professores entrevistados. Vejamos, então, como se configuram essas tendências e de que modo elas podem, ou não, ser associadas às categorias elaboradas pela teoria sobre os métodos empregados no ensino de arte.

4. "Postmodernismo revisado". *El Paseante*. Ediciones Siruela S.A. España, 14, s/d.

a ênfase nas representações miméticas

Füller⁵ ressalta o valor da cópia no ensino de arte, pois entende que a expressão artística não depende apenas de imaginação e intuição, mas de habilidades que podem e devem ser ensinadas. Diz ele que é preciso aprender a observar o mundo, conhecer as formas visíveis que o constituem, enfim, ter uma "*percepção empírica da forma.*" Negar tal prática seria o mesmo que pretender preservar a capacidade de expressão num nível primário.

Dentre os entrevistados, muitos ressaltaram a importância de um aprendizado artístico fundado na observação e representação plástica, sendo objeto de estudo o delineamento, textura, proporção, volume e movimento das formas, bem como, luz e sombra, cores, perspectiva, e a composição da obra como um todo.

A grande maioria dos artistas-professores não se mostraram preocupados com a cópia fiel da natureza, dos objetos ou de figuras, nos moldes da teoria representacional ou mimética. Mas, sem dúvida, alguns são adeptos de uma linha mais tradicional de ensino, privilegiando um enfoque no qual a cópia desempenha papel importante:

O que eu ensino ao aluno é a observar uma forma,

5. Peter Füller, "Pela recuperação de um método e da arte". *Ar'ta*, São Paulo, 2 (6), 1983.

ver as proporções. Meu curso (...) é desenho de análise. (...) Eu ponho uma figura na frente, para ser observada e copiada. Pode ser um cavalo, um gato, um rato, uma mulher nua, uma estátua grega, é igual. Nada de arte caduca ou decadente. O que estou usando é uma forma, simplesmente. Coloco estátuas gregas porque é aquilo que temos aqui. Se tivesse dinheiro traria uma belíssima modelo loira e a poria nua, aí. (...) Depois eu levo o aluno a ver uma paisagem, a observar os efeitos da luz do sol sobre as folhas, o efeito que o vento faz sobre as folhas, as mutações da cor, as mutações quando passa uma nuvem. Isto é, você o ensina a observar.

Não se trata, necessariamente, da cópia acadêmica, que exige a maior semelhança possível com o real:

Eu sempre pedi para os meus alunos que desenhem de dentro para fora; não é olhar para a superfície e copiar aquilo (...), mas tentar compreender a estrutura do objeto. É isto que o ensino acadêmico não ensina. Agora, se se entende os processos construtivos (...), você pode criar desenhos sem referência de observação, mas eles têm estrutura, também.

Por esta razão, os exercícios de cópia não são vistos como uma atividade incompatível com a livre-expressão:

Eu acho que esta cisão no ensino do desenho - livre-expressão ou cópia - não é nada mais do que uma consequência da cisão que se verifica principalmente no século XX, entre o sensível e o racional. (...) Eu acho que nem o desenho deva ser cópia, nem que tenha que ser só expressão. (...) a cópia é uma busca de se tentar compreender a estrutura dos objetos, mas que não serão compreendidos a fundo se a cópia for encarada apenas como cópia. Agora, mesmo encarando desta maneira, por mais cópia que seja tem uma parte expressiva individual, que se manifesta inevitavelmente.

a ênfase na expressividade

Os adeptos da teoria do ensino expressivo privilegiam a livre expressão e a liberdade total de representação. Para eles, os exercícios de cópia não são importantes ou necessários; acreditam que a habilidade artística pode ser desenvolvida através de exercícios livres - nos quais prevalecem a imaginação e a expressão dos sentimentos - realizados a partir das necessidades individuais dos alunos.

Muitas das concepções de ensino artístico apresentadas pelos artistas-professores aproximam-se da teoria da livre expressão:

Eu trabalho basicamente com o que a gente pode chamar de livre-expressão. O que faz com que uma grande parte das pessoas interessadas neste assunto fiquem arrepiadas. Eu acho uma profunda contradição um professor artista trabalhar de uma outra forma que não seja a da livre expressão. Realmente, acho profundamente contraditório que ele, enquanto artista que vive esta plenitude de liberdade não consiga, na relação com o estudante, garantir, propiciar condições bastante livres. A grande confusão que se faz é: se é livre não preciso estar, faço-me ausente. E do meu ponto de vista é completamente o contrário. Eu acho que é necessária uma presença absoluta nesta hora em que você deixa de ser o conteúdo para o trabalho do aluno e se transforma num continente - aquele que vai agüentar e vai deixar que essas coisas do seu aluno emergjam. Essa postura que venho construindo desemboca em condições que procuro criar: desde a localização - o local de trabalho é muito importante, a sala onde a gente vai estar -, os materiais que estarão disponíveis e uma série de coisas que são passadas

verbalmente. São diversas as condições colocadas para que os alunos possam trabalhar. Os alunos são convidados a irem experimentando, escolhendo os recursos, os materiais, e aí se detona o processo.

Nesta tendência poderiam estar, por exemplo, os que buscam desenvolver, nos seus alunos, uma expressão autêntica e sensível, com o objetivo de levá-los a produzir uma arte carregada de emoção:

Ensinar arte é conseguir que o outro se expresse. Ele tem uma série de emoções internas. Como vai colocar para fora essas emoções diante de uma realidade que está aí, da vida? Como vai expressar de uma maneira que possa comunicar ao outro? O artista tem as antenas. Ele percebe uma série de coisas que estão acontecendo e vai expressar essas emoções de uma maneira que comunique ao outro. (...) Eu desenvolvo muito esta questão do colocar uma coisa muito pessoal para fora. Porque mostro que quanto mais pessoal, mais força vai ter.

Para estes artistas-professores, o processo criativo é mais importante do que o seu resultado - a obra de arte. O que importa não é tanto a qualidade do produto final, mas a autenticidade de expressão do aluno:

O resultado para mim, enquanto professor, é o que menos interessa. O que mais me interessa é o processo.

Porque não adianta dar exercícios para que tudo saia com um efeito bonito, tudo fique bom, se aquilo é mentiroso, se não é autêntico.

Por esta razão procuram, inclusive, opor-se à excessiva importância que os alunos geralmente conferem ao produto:

Eu destruo o trabalho para que o refaçam. Eles ficam desesperados e dizem: "Não dá para fazer

outro trabalho sem destruir esse?". A preocupação é com o bonitinho, que o pai gostou, a mãe gostou. Eles não percebem a questão maior: que o importante é o processo de fazer e refazer, de construir e destruir.

A concepção de ensino como livre expressão pode apresentar-se em outras variações. É o caso do procedimento que pretende combinar razão e emoção através de atividades que buscam desenvolver, nos alunos, a capacidade de "imagizar"⁶, ou seja, a ênfase reside na criação de imagens espontâneas: não intelectualizadas, feitas aleatoriamente, com o objetivo de trabalhar a emoção do aluno. A emoção prevalece no fazer, enquanto a razão interfere posteriormente, na análise e reflexão crítica do trabalho realizado, ambas fundamentadas no conhecimento de história da arte. A intenção é

buscar o seu potencial, o seu domínio do código das artes plásticas, mas em função de sua capacidade criadora, o que é uma coisa muito complicada. Porque as pessoas, às vezes, ficam esperando o molde, a proposta.

a ênfase nos elementos formais

Nesta tendência, a cópia e a livre expressão são substituídas pela análise e representação dos elementos e da estrutura que compõem a obra de arte. A preocupação

6. Termo cunhado por um dos artistas entrevistados para indicar o ato de "imaginar imagens".

maior é com a gramática visual, com a relação entre os elementos que compõem a obra e o modo como devem ser arranjados para produzir um determinado efeito estético. Os alunos devem conhecer e dominar os elementos plásticos - espaço, linha, forma, superfície, volume, luz - e suas relações formais - ritmo, proporção, unidade, equilíbrio.

Os artistas-professores adeptos desta linha de ensino, relegam a um segundo plano a questão do tema e desconsideram a imaginação como elemento fundamental da expressão artística⁷.

Dentro desta concepção observamos inúmeras variações. Há, por exemplo, os que estruturam o projeto de ensino ressaltando as questões formais específicas de cada técnica - luz, contraste e textura, por exemplo, em se tratando de gravura:

Quando tenho que ensinar gravura, eu não dou um tema, mas coloco questões específicas da gravura.

No ensino de arte segundo uma concepção mais formalista o tema é secundário, podendo ser descartado. O aluno "não pode fazer nenhuma leitura literária"⁸, devendo se preocupar exclusivamente com os problemas técnicos e formais:

7. Esta tendência guarda estreita relação com a teoria essencialista, que defende a idéia de que a arte deve centrar-se em si mesma, em oposição às propostas contextualistas, nas quais a arte sempre deve referir-se ao contexto social.

8. É corrente, entre os artistas, o uso da expressão "leitura literária", empregada para designar a obra plástica que tem um enredo.

Uma coisa que combato muito nos alunos é o fato deles trabalharem com crônicas, anedotas. Crônica não é arte, não é pintura. Não adianta você ficar fazendo pintura sobre a problemática da mulher no século XX. Isto é problema do sociólogo, do sexólogo, seja lá de quem for. Pintura é outra coisa. (...) Eu acho que a figura pode ser uma excelente metáfora para se falar de um problema de cor ou de um problema de proporção, mas a figura, em si, não me interessa mais. E isso eu procuro mostrar para os meus alunos. Num conjunto de análise, primeiro a gente vai ter que dar conta do que é o *corpus* da pintura. A partir daí se pode usar metáforas várias para dizer isso. Eu não estou elegendo a arte abstrata, estou elegendo a abstração no sentido bem *readiano*⁹, a abstração como método de produção artística. Não a arte abstrata, mas a abstração. Neste sentido, acho que a arte é produto do pensamento. Daí é começar a abstrair. É bem esta idéia: fazer com que o aluno descole do problema, veja com olhos de pesquisa, para não ficar na emoção, na qualidade da coisa.

Descartados os trabalhos temáticos, principalmente os fundados no imaginário pessoal, a atenção é transferida para o estudo dos elementos da obra de arte, e dos princípios que regem a sua organização na composição. Isto pode ocorrer, por exemplo, através de um trabalho com imagens, mas utilizando-as apenas como suporte para resoluções formais, sem nenhuma preocupação temática:

Aí a gente vai esquecer a história. Se ele me traz um vidro de perfume - de uma propaganda - , um assassinato que saiu no jornal, uma fotografia de guerra... Nada me interessa. A guerra, o perfume, o assassinato, nada me interessa. O que me interessa são as questões

9. Refere-se à concepção de Herbert Read (*Educacion por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1977, p. 49) sobre um dos "estilos históricos de arte", comumente denominado abstrato mas para o qual, segundo Read, "'constructivo', 'absoluto' ou 'intuicional', serian términos más exactos". Este estilo de arte, diz Read, "evita todos los elementos imitativos e invita a una respuesta estética a las relaciones puramente formales de espacios, masas, colores, sonidos, etc."

visuais. Como que uma coisa se liga com a outra em termos de luz, de cor, de forma. Então nós vamos trabalhar, problematizar a própria questão visual, o que ainda não é arte, é um exercício visual. Porque aprendendo a trabalhar com este instrumento que é o visual, depois ele poderá trabalhar com o sentido.

Assim como a imagem não é relevante pelo seu conteúdo temático, menos relevante, ainda, é a imagem proveniente da imaginação:

Eu não deixo fazer desenho de imaginação. Porque a imaginação dele é uma coisa que não interessa a ninguém. E a arte tem que interessar a todo mundo. Você tem que pegar aquilo que está em você, que é o mais afetivo, que é o mais singular que existe em você, mas que é do mundo.¹⁰

Numa concepção de ensino de caráter formalista também há uma grande preocupação com a racionalização do processo de criação, o que pode ser observado, por exemplo, na descrição de um procedimento que, partindo do real, visa chegar ao virtual pela transformação contínua, sistemática e racional de um objeto ou idéia:

Eu acredito que só faz arte quem pensa a arte. Eu acho que tem que ter começo, meio e fim. (...) Quero que o aluno tenha muita consciência de que é um trabalho de desenvolvimento de idéia. Pega-se um objeto, desenvolve-se a idéia deste objeto passando por várias técnicas etc. Para que o aluno possa ver que é possível organizar uma idéia inteira. Eu acho que é uma coisa que gratifica o professor e o aluno.

10. "La realización concreta de una obra de arte exige la presencia de los afectos más diversos, pero están excluidos - por poner de relieve una antítesis - los afectos inmediatamente particulares tanto en la realización como en el goce de aquélla. (...) en la objetivación genérica en la que los afectos poseen una función determinante - el arte - su jerarquía está siempre fundada sobre la genericidad." Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1987, pp. 93 e 95, respectivamente.

Porque não se fica inventando história, buscando imagem. Você pega uma garrafa de café e começa desenhando o que ela é - o real - até chegar no virtual: o cheiro do café, o gosto do café, a cor do café... No final, pode nem mais existir a garrafa; você acaba com os códigos da garrafa.

Pode ocorrer, também, que o ensino seja fundado nas grandes linhas desenvolvidas ao longo da história da arte, trabalhando com "eixos da semelhança e da diferença":

Por exemplo, construtivismo é uma estrutura, surrealismo é uma estrutura, expressionismo é uma estrutura. Bem, entendeu os três? Então você já vai entender toda a história da arte moderna.

A aprendizagem de noções de forma também pode se dar através de uma situação de "estímulo aberto":

Existe um projeto, um método, que eu diria ser de estímulo aberto. A gente propõe estímulos, técnicos ou conceituais, para que o aluno venha a resolver algumas questões que são dele. Não se vai trabalhar com tema, com técnica: hoje é técnica de espátula, hoje o tema é natureza morta...

a postura contextualista

A maioria dos artistas-professores demonstraram preocupação com a inserção da arte num contexto histórico e social¹¹. Para eles, é necessário que a arte reflita

11. Aproximam-se, portanto, da teoria contextualista, que defende uma abordagem sociológica no ensino da arte. Ana Mae T. B. Barbosa (*Arte-Educação: conflitos/acertos*, São Paulo, Max Limonad, 1984) entende que existe um contextualismo psicológico, cujo principal representante é Robert Saunders. Baseando-se nos estudos de Guilford sobre criatividade, Saunders defende um ensino artístico que promova o desenvolvimento de

sobre uma realidade concreta, abordando problemas relativos ao ambiente físico e sócio-cultural; as questões estéticas devem passar pela discussão de problemas sociais. A obra de arte - seja figurativa ou abstrata - deverá expressar um conteúdo inspirado nas questões de ordem social, política ou econômica:

Eu trabalho com um pessoal que viveu muito tempo passivamente, reflexo de tudo que nós vivemos e que começou em 64. Procuro transformar essa passividade numa crítica, uma crítica ao que está acontecendo (...) Se o aluno está cada vez mais consciente da realidade que o cerca, ele percebe que durante as várias épocas a arte expressou uma situação social, política, econômica. É isso que ele tem que perceber: o que está acontecendo, hoje em dia, com a arte? Ela está expressando o quê em termos de história política, social e econômica, brasileira e mundial? (...) Eu ensino, o tempo inteiro, essa conscientização, a ponto de encher o saco: "Olhe, o que está acontecendo? O que você sente a respeito disso?, Como você percebe a cidade onde mora? Qual é o caos, o caos em termos de poluição visual? O que você tem em termos de violência, em termos de prédios, em termos de sujeira? Isso é a vida!" (...) Então, o tempo inteiro está acontecendo uma conscientização acompanhada do estudo de determinados elementos: a questão da estruturação, do desenho, a cor, o que acontece com o trabalho como um todo... E essas duas coisas vão sendo trabalhadas juntas.

Em algumas propostas a contextualização da obra se dá a partir da pesquisa histórica, dos estudos sobre arquitetura urbana, do levantamento de questões sociais e

determinados processos mentais, a saber: sensibilidade para captar problemas, fluência (ideativa, associativa, expressiva), flexibilidade (adaptativa, espontânea), originalidade, habilidade para redefinir ou rearranjar, capacidade de análise e síntese. Não encontramos entre as concepções e práticas dos professores entrevistados nenhuma que se aproximasse da proposta de Saunders, conforme a apresenta em "A educação criadora nas artes", *Ar'te*, 3 (10), 1984.

ambientais, enfim, a partir da construção de um "em torno" teórico para a feitura da obra:

Existe uma proposta certa, pensada. Nas primeiras aulas levo os alunos para um local fora da universidade: a rua - o calçadão -, uma ferrovia da cidade, o museu (tem um acervo etnográfico e etnológico muito grande). Nestes locais eles fazem um estudo das figuras que escolhem para desenhar. Também, às vezes, a gente discute a questão do "em torno". Por exemplo, no trabalho sobre a ferrovia, os alunos fizeram um estudo sobre a história, a arquitetura da ferrovia. Em cima desse estudo teórico fizeram os desenhos interpretativos desse levantamento teórico.

A pesquisa teórica e a observação de cenas do cotidiano são atividades complementares no trabalho de reconstrução de um contexto, que tanto fundamentam o fazer artístico como buscam desmitificar a obra de arte como fruto de uma inspiração:

Eu vejo que é uma solução para que se desperte no aluno o que ele tem de espontâneo. E para que ele descubra o que é criar, descubra que a criação não é uma coisa divina, que vem de Deus, por inspiração. Se na aula a gente mostra o desenho de um artista, o aluno acha que o artista se põe na frente da tela e cai a inspiração. Isso não é verdade. Existe um trabalho. E o trabalho artístico é um trabalho teórico, de estudo, pensado. Tem um porquê, não é à toa que surge.

a valorização do conhecimento teórico e da leitura da obra

Um maior espaço e atenção à experiência estética e ao conhecimento teórico no ensino de arte têm sido reivindicados, a partir dos anos 60, por Feldman, Barkan, Clark, Zimmerman, Annie Smith, Ralph Smith, Brent Wilson, Eisner e Lanier¹², entre outros. Estes autores entendem que a aprendizagem do fazer artístico deve ser complementada pelo conhecimento crítico e histórico da obra de arte: conhecer é tão importante quanto fazer¹³. No Brasil, a chamada "metodologia triangular" vem sendo divulgada, desde 1987, por Ana Mae T. B. Barbosa. Sobre esta metodologia, diz a autora em *A imagem no ensino da arte*:

*Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte.*¹⁴

Ainda que não claramente explicitada enquanto prática de ensino, a concepção de que o fazer artístico

12. Cf. Barbara Weir Huber, "What Does Feminism Have to offer DBAE?". *Art Education*, 40 (3), may, 1987; Ana Mae T. B. Ana Mae T. B. Barbosa, *A imagem no ensino da arte*. São Paulo, Perspectiva; Porto Alegre, Fundação IOCHPE, 1991 e "Modernidade e pós-modernidade no ensino de arte". *MAC Revista*, (1), abril de 1992; Maria Cristina Alves dos Santos Pessi, *Questionando a livre-expressão*. Florianópolis, FCC, 1990.

13. Contrariando esta posição Robert B. Beeching ("Art as Analogue". *Art Education*, 40 (2), march, 1987) entende ser questionável a idéia de se ensinar arte através da história e da apreciação da obra de arte. Para este autor, esta é uma abordagem completamente inefetiva quando o objetivo é desenvolver habilidades práticas. Beeching acredita que o conhecimento teórico no ensino artístico visa apenas legitimar uma prática - o fazer arte - numa sociedade que valoriza conhecimento intelectual e deprecia as atividades manuais.

14. *Op. cit.*, pp. 31-2.

supõe conhecimento histórico e crítico parece ter penetrado no ensino superior de arte. Entre as diversas tendências foi possível perceber a importância dada aos conhecimentos de história da arte e à leitura da obra de arte, considerados fundamentais para o fazer artístico:

Ensinar é mostrar que existe história da arte, que existe história de artistas, que existe história de homens que foram artistas, de homens que escreveram sobre arte. Eu acho que é importante. Faz parte do ensino de desenho, (...) para o aluno poder ter a visão de que a arte não é uma coisa estanque. (...) Nisso entra toda a problemática construtiva. Não construtiva no sentido do suprematismo - a estrutura da linguagem pura, sem a iconização das imagens -, mas construtiva no sentido de que o aluno pode, quando construir o seu trabalho, considerar os procedimentos que outros artistas usaram.

Os artistas-professores entendem que a arte tem um conteúdo e linguagem próprios e que o professor deve valorizar tanto a prática quanto o conhecimento teórico e a leitura da obra de arte; o ensino de arte deve compreender o fazer, o conhecer e o apreciar arte:

Dou a proposta, explico, pego livros e revistas, mostro, falo. (...) Pego os livros de *design* e mostro; "Isso é resolução formal, é releitura de forma."

A análise e apreciação da obra de grandes artistas - "exemplos de soluções formais" - devem fundamentar a prática:

Eu tinha, também, aulas teóricas, nas quais fazia projeção de *slides*, justamente dessas obras exemplares do desenho, desde a pré-

história, passando pelo velho Egito e outras épocas, para que o estudante de arte pudesse conhecer variedades e alternativas no desenho, já que Desenho Artístico era a minha matéria.

Uma vez que o conhecimento teórico é considerado fundamental à feitura da obra, a leitura de textos diretamente relacionados ao conhecimento prático passa a ser valorizada¹⁵:

Você tem que dar texto para lerem, tem de pedir para que façam pesquisa, principalmente têm de dominar o vocabulário artístico. Não para saber o que é uma coisa ou outra, mas para poder fazer a relação entre a teoria e a prática.

Junto com a perspectiva matemática, junto com a perspectiva de observação, sempre lendo um livro. O que é ver o mundo sob um determinado tipo de olhar? Qual a diferença de ver o mundo estático do Renascimento, depois o Barroco? Como é que fica a perspectiva depois da invenção da fotografia e, principalmente, do cinema, do vídeo?

Entre parênteses: a técnica no aprendizado artístico

*não basta para ser um grande poeta
conhecer a fundo a sintaxe e não
cometer erros de linguagem. (Balzac)*

Merece destaque na discussão sobre concepções e práticas no ensino de arte a necessidade e importância da

15. Foram citados textos de Kandinsky, Klee, Matisse, Van Gogh, Artigas, Arnheim, Mário Pedrosa, Argan, Francastel, Oswald de Andrade e Mário de Andrade.

técnica no aprendizado artístico. Afinal, é preciso ou não aprender a técnica? A resposta tanto pode ser afirmativa - "Sim, quanto mais refinada a minha técnica, mais profunda a possibilidade de expressão." - como negativa - não, porque a habilidade é um dom, porque a técnica reprime a criatividade e porque, na arte contemporânea, a técnica não é importante:

Hoje, a técnica é elementar. (...) A arte contemporânea deste século, quer dizer o seguinte: todo mundo pode se expressar. Essa pseudo liberdade da arte é um trunfo que a sociedade tem mas que não admite. Porque ela está ligada ao passado, quer aquela coisa do virtuosismo: pintar bem! Então, se ensina muito bem gravura, pintura, escultura, cerâmica, o que for, sem questionar o pensamento, a idéia. Às vezes, no ateliê, aparece gente que faz arte há vinte anos - sabe todas as técnicas! - e que não consegue ser artista. Mas, por quê? Porque não desenvolveu o pensamento, não se organizou para isso. É necessário sistematizar, organizar o pensamento, questionar, ser crítico.

Não é esta, no entanto, a posição da maioria dos artistas-professores entrevistados. Para os que são favoráveis a uma aprendizagem técnica na formação do artista, a oposição entre dom e técnica não existe, porque mesmo a habilidade inata precisa ser burilada:

Acho que existe o dom artístico, e aí é importante o ensino, porque se ele não for devidamente desenvolvido e respeitado, pode se perder.

Posso dizer que o artista nasce. O grande artista é um fenômeno da natureza, um fenômeno divino, um fenômeno de arte. Agora, a formação artística é fundamental para aquele indivíduo que, num ambiente espiritual mais apto,

umentará sua própria vibração.

Quanto à oposição técnica e criatividade, ela também é considerada falsa:

Não há por que preocupar-se tanto em pensar que, por aprender a técnica, se perde a criatividade. Isto é uma estupidez absoluta! Porque se uma pessoa é genial, manipula a técnica, usa a técnica, mas vai pensar a técnica só como uma linguagem.

Para os favoráveis ao aprendizado técnico, o grande problema da arte contemporânea é, justamente, esta concepção equivocada de que o espontâneo, o simples, não requer técnica. O argumento contra os que refutam a aprendizagem técnica é o de que, primeiro, é preciso aprender as regras para, depois, poder desfazer-se delas, porque é justamente o conhecimento e domínio das regras técnicas que possibilitarão uma futura ousadia criativa.

Sempre falo para eles: "Gente, está lá, este é o método, vocês têm que saber." Depois o aluno pode destruir as regras.(...) O aluno do primeiro ano de graduação tem que ter, no mínimo, um pouco de segurança em saber representar graficamente alguma coisa. Isso é muito importante para que ele possa dar um outro passo (...) para começar a ler as imagens. Isso, se ele se propuser a querer fazer e a querer ler uma imagem. Depois, ele abandona aquilo tudo e vai mexer com vídeo, vai mexer com laser, com não sei o quê. Mas, ele teve aquele caminho - eu não sei se a gente pode dizer tradicional - que é mais ou menos natural para o artista. Você já pensou se Kurosao não soubesse desenhar? Nós estaríamos sendo privados de desenhos fantásticos. Eu acredito que o desenho é básico. É o b-a-bá, é saber escrever. É fundamental o desenho de observação, saber luz, sombra... Se vai usar, ou não, é um outro problema. Depois, você rabisca, destrói. Tudo o que se quer destruir tem que se saber construir. Se você

quiser destruir uma perspectiva, tem de saber construir uma perspectiva. Ou, então, você faz o trabalho ingenuamente.¹⁶

Entretanto, a técnica não faz o artista: ela é condição necessária mas não suficiente; mais importante é o pensamento visual:

O problema não é a instrumentalização - o computador faz coisas que um desenhista não faz - mas o pensamento visual, a criação de um pensamento visual. O que se precisa discutir é a "artisticidade" do processo pedagógico, não a sua instrumentalização.

Sua função principal é atender uma necessidade de resolução do trabalho:

Acho que a técnica tem que ser introduzida de acordo com os materiais que são usados; na verdade a técnica se apropria ao projeto. Muitas técnicas são desenvolvidas com mais ênfase quando necessárias. Eu não colocaria tanta ênfase na técnica enquanto técnica, pois a vejo sempre ligada ao projeto.

A técnica, por ela mesma, é secundária. Sua importância decorre da necessidade do artista expressar-se através de determinado material ou de determinada forma:

O ensino tem que acompanhar a capacidade do aluno. O professor tem que descobrir a capacidade do aluno para colocar a técnica a favor desse potencial. Porque alguns desenharam mais rápido, outros mais lentamente, uns de modo mais perfeito, outros de maneira mais deformada, mas o que importa nisso tudo é se o aluno está se sentindo bem, se aquilo está de acordo com o que ele quer colocar no trabalho.

Por isso, a técnica não é o problema central do

16. Beeching (*op. cit.*) afirma que o desenho é uma forma de expressão básica, que fundamenta todas as outras: pintura, escultura, construção etc. Compara a importância do desenho à da caligrafia para a escrita e à da matemática para a física.

ensino de arte:

Se a pessoa quer pintar um efeito de céu, isso não é difícil de transmitir. (...) a técnica é simples. O difícil é fazer com que o aluno seja autêntico no trabalho dele. Isso é que é difícil.

Percebi, nas falas dos artistas-professores, uma indeterminação quanto ao sentido da palavra "técnica". Assim, antes de prosseguir a discussão, é conveniente esclarecer os conceitos de "técnica". Os artistas-professores utilizam-se indistintamente de palavras como "técnica", "processo", "procedimento" e "conhecimento técnico", algumas vezes empregando outras igualmente vagas, na tentativa de explicitá-las, tais como "recursos", "instrumentação", "método", "b-a-bá".

Para esclarecer esta questão, resolvi buscar um apoio teórico. Encontrei-o em diferentes obras de Mário de Andrade, que distingue três tipos de técnica: artesanato, técnica tradicional e técnica expressiva pessoal¹⁷.

Por artesanato, Mário de Andrade não entende apenas o fazer artístico popular, "*artesanal por princípio*", mas a técnica que decorre das exigências do material e que, portanto, não é exclusivamente popular, já que não deriva do homem, mas do objeto. O artesanato é o "*saber-fazer*" ou, segundo os artistas-professores:

É saber pintar uma trama mais suave, saber

17. Uma distinção didática, porque na verdade os três "tipos" de técnica coexistem na feitura da obra de arte.

misturar cores, ou mexer com espátula, mexer com textura, uma técnica, enfim.

Já a técnica tradicional, que M. de Andrade também chama de virtuosidade, envolve o conhecimento e prática das diversas técnicas desenvolvidas ao longo da história da arte, particularmente os procedimentos utilizados na arte acadêmica. Em "O artista e o artesão" define a técnica tradicional como

*o conhecimento abalizado de como historicamente as épocas e os artistas resolveram os seus problemas de artefazer.*¹⁸

Aquilo que os artistas-professores, muitas vezes, chamam simplesmente de "técnica" seria uma técnica específica, própria de um conhecimento e um fazer prático consagrados num determinado período histórico:

As pessoas confundem técnica com a técnica renascentista, com a técnica acadêmica: esfumato, perspectiva, enquadramento.

O terceiro tipo de técnica, a expressiva pessoal, é, segundo M. de Andrade,

*a solução pessoal do artista no fazer a obra-de-arte. Esta faz parte do 'talento' de cada um, embora não seja todo êle.*¹⁹

Esta carrega consigo o próprio ato criativo, conforme explica em carta a Oneyda Alvarenga:

*no segundo em que o pintor dá a pincelada, só agora ele está na criação, está em estado de técnica.*²⁰

18. "O artista e o artesão". In: O baile das quatro artes São Paulo, Livraria Martins Editora, 1963, pp. 14-5.

19. Id. *ibid.*, grifos do autor.

20. Mário de Andrade - Oneyda Alvarenga: cartas. São Paulo, Duas Cidades, 1983, p. 290.

Ou, no dizer dos artistas-professores:

É alguma coisa ligada a uma ordenação orgânica da própria pessoa. É tudo que ela faz. Processo²¹, para mim, é o que eu li, o que me interessa, é a minha movimentação corporal, é como eu vou usar tudo isso na hora em que vou trabalhar com aquarela.

Temos, então, dois tipos de técnica, mediadas por um terceiro - expressiva, pessoal, essencialmente criadora - que se confunde com o artesanato e a técnica tradicional e os congloba mas, ao mesmo tempo, deles se distingue tanto na concepção como na feitura da obra²².

Para Mário de Andrade, tanto a técnica artesanal quanto a tradicional são passíveis de serem ensinadas; trata-se do aprendizado de como manipular o material com que se faz a obra de arte, o que é não apenas útil e necessário, mas imprescindível. Mas nisto é preciso muito cuidado, adverte o autor, para não conduzir ao academismo:

*É porque realmente, em arte, a regra deverá ser apenas uma norma e jamais uma lei. O artista que vive dentro de suas leis será sempre um satisfeito. E um medíocre.*²³

Já a técnica criativa não é ensinável, porque ela é

a objetivação, a concretização de uma verdade

21. Este artista distingue "técnica" de "processo". O que Mário de Andrade chama de "técnica expressiva pessoal" é o que ela está chamando de "processo".

22. "Aqui entra um ponto que é difícil de explicar bem. Si divido a técnica em artesanato, técnica tradicional, ambas coisas que se aprendem, e um terceiro grau mais elevado que é a técnica expressiva pessoal, técnica que é criação e é criadora, pelo menos esta parte tem de entrar na compreensão profunda da obra." Op. cit. nota 20, p. 284.

23. Op. cit. nota 18, p. 28. Grifos do autor.

interior do artista. Esta parte da técnica obedece a segredos, caprichos e imperativos do ser subjetivo, em tudo que ele é, como indivíduo e como ser social. Isto não se ensina e reproduzir é imitação. (...) É de todas as regiões da técnica a mais sutil, a mais trágica, porque ao mesmo tempo imprescindível e inensinável.²⁴

A mesma posição pode ser encontrada na fala de alguns artistas-professores:

É a distinção entre saber desenhar e pensar o desenho. Ou, saber fazer arte e pensar arte. Você pode enveredar para o caminho do tecnicismo, em que você desenha, pinta magistralmente bem aquilo que é o *déjà vu*, aquilo que já foi feito. E não faz nenhuma interferência, nenhuma recriação com aquilo. Então você não está pensando, só está fazendo um ato mecânico. É a questão do fazer e do fazer pensando.²⁵

Sem referir-se especificamente a um dos três tipos de técnica, Mário de Andrade também afirma que ela envolve "adestramento, treino, experiência". Ou, como disse um dos artistas-professores:

Saber desenhar pode ser um exercício, um treino, um adestramento. É aquilo que a gente chama, às vezes, de habilidade. É um exercício que a gente tem de fazer a vida inteira.²⁶

A oposição entre técnica e criação é apenas aparente, porque o fato de uma habilidade ser treinada, não necessariamente implica a perda de sua natureza

24. *Ob. cit. nota 18* pp. 13 e 15. Grifos do autor.

25. Para este artista, a "técnica expressiva pessoal" é o que chama de "fazer pensando".

26. Tuneu ("Entrevista com Tuneu". *Ar'te*, São Paulo, 1984) conta que no seu aprendizado artístico com Tarsila ela valorizava muito o exercício constante do desenho: "Ela me disse também: 'O ideal é desenhar todo dia, e se você não conseguir desenhar todo dia, você escreva que também está treinando.'" Cf. também Beeching (*op. cit.*), para quem a habilidade para desenhar só pode ser adquirida através da prática repetitiva.

criadora. Trata-se de um auto-treinamento, de uma repetição constante de uma atividade prática que, mesmo sendo repetitiva, é sempre pessoal e única.

Aqui podemos tentar uma aproximação entre o pensamento de Mário de Andrade e o de Lefèbvre²⁷, que distingue a *praxis* repetitiva da inventiva. Na segunda, dá-se a produção de algo novo (tal como na técnica expressiva pessoal), enquanto na primeira ocorre a repetição de esquemas práticos desenvolvidos por gerações precedentes (assim como na técnica tradicional e no artesanato). Também o pensamento, diz Lefèbvre, opera segundo estes princípios. O pensamento repetitivo está presente nas atividades exercidas espontaneamente, enquanto que o pensamento inventivo é a busca intencional da resolução de um problema. Embora distintos, não são excludentes:

*El pensamiento, especialmente en las amplias esferas de la vida cotidiana, es a menudo una unidad de aspectos inventivos y de aspectos repetitivos que cambia indistintamente en una u otra dirección.*²⁸

É a combinação do pensamento e da prática repetitivos que permite a criatividade²⁹:

Sem este procedimento técnico incorporado em você, a ponto de não se perceber mais que se está fazendo uma atividade técnica, não se chega

H. Lefèbvre, Critique de la vie quotidienne,

27. *Apud* Agnes Heller, *op. cit.*

28. Heller, *op. cit.*, p. 245.

29. "el lado creativo del lenguaje -, sólo surge cuando el proceso lingüístico se ha hecho espontáneo, es decir, repetitivo," Heller, *op. cit.*, p. 246.

a lugar nenhum. Ou se fica preso à técnica, ou o trabalho sai mal feito: não se consegue passar a imagem que se quer.

Ou seja, esta combinação resulta na técnica expressiva pessoal; é o saber-fazer já interiorizado que possibilita a produção criadora³⁰.

Não podemos dizer até onde vai a técnica, pois as duas coisas são inseparáveis no processo. Eu acho que a parte criativa acontece a todo momento, deve ser respeitada e estimulada, mas é apoiada por uma parte técnica que não é um fim, mas uma maneira de fazer com que a parte criativa, sensível, intelectual, se concretize, se materialize de alguma forma.

Precisamente aqui entra o papel do professor no que diz respeito à técnica:

Você tem que transmitir a técnica ao nível da pessoa incorporá-la. (...) O artista não pode se preocupar com a técnica. Tem que saber a técnica dentro dele (...) tem que a ter incorporada. Para se libertar da técnica é preciso treinar suficientemente.

É o domínio da técnica (artesanato e técnica tradicional) que permite a invenção (técnica expressiva pessoal):

Aí, você já teria dominado técnicas, já estaria conhecendo certas linguagens, teria uma opção por algum método. (...) Neste momento o artista está próximo de poder passar algum conhecimento para as outras pessoas, e não só a técnica. Ele vai poder passar vivência do objeto artístico, vai poder refletir sobre as formas visuais, e então já pode esquecer meio, esquecer técnica, pode esquecer tudo. Porque ele está refletindo

30. "la praxis y el pensamiento repetitivos permiten hacer las cosas de un modo incomparablemente más rápido que el pensamiento inventivo." O exercício repetitivo também possibilita fazer-se de modo mais preciso, e ainda, "paralelamente a la praxis y al pensamiento repetitivos se pueden ejercer simultáneamente más actividades repetitivas". Heller, op. cit., p. 247.

sobre algo maior, que é a visualidade. (...) E neste momento ele volta para o desenho, faz aquilo que bem entender, porque já está com uma visão global.

Voltemos a Mário de Andrade, que faz, também, uma diferenciação entre técnica e conhecimento técnico³¹. Ambos "*coexistem na feitura da obra*", mas distinguem-se, ao mesmo tempo³². O conhecimento técnico é a "*vida intelectual da técnica*", ou seja, o saber necessário para o fazer prático - que tinta utilizar, como fazer a mistura das cores, a escolha de um ou outro tipo de pincel:

A técnica³³ é, pura e simplesmente, a informação que você recebe lendo um manual. Um manual é capaz de dar a informação. Técnica de aquarela: eu pego este manual - Manual prático de aquarela - e leio determinadas informações de como preparar a técnica.

Assim, podemos concluir que o conhecimento técnico é comum, compartilhado (e, portanto, passível de ser ensinado/aprendido), enquanto a técnica expressiva pessoal é única (uma descoberta pessoal), dizendo respeito somente a determinado modo de criação, específico de um dado artista³⁴:

31. Ao fazer esta distinção, Mário de Andrade deixa de esclarecer a qual técnica se refere. Entretanto, pela leitura integral do texto percebe-se que se trata da "técnica expressiva pessoal". Por isso, a partir de agora, será empregado o termo "técnica expressiva pessoal" para distingui-la do "artesanato" e da "técnica tradicional", apesar desta especificação não aparecer explicitamente nos escritos de Mário de Andrade.

32. Em suas cartas a Oneyda Alvarenga (*op. cit.* nota 20, p. 290), Mário de Andrade diz: "*técnica e conhecimento técnico coexistem na feitura da obra (não na criação, mas na feitura), um inconsciente e sublime, outro consciente, crítico e castigador, terrivelmente martirizador.*" Grifos do autor.

33. A palavra "técnica" é empregada, aqui, no sentido de "conhecimento técnico", conforme Mário de Andrade.

34. "*Todo artista é regido por suas próprias leis, mas estas não são, em absoluto,*

O papel da técnica é solucionar bem uma proposta, um trabalho, uma idéia. Mas eu sempre faço questão de ressaltar que a técnica foi inventada por alguém e vem sendo aprimorada ao longo do tempo. O meu interesse é que o meu aluno se integre à essa corrente de aprimoramento de uma técnica, mas também com a contribuição do seu conteúdo particular, pessoal, não como uma coisa externa, que não tem nada a ver.

O conhecimento técnico é necessário à técnica expressiva pessoal para lhe dar fundamento. Por outro lado, diz Mário de Andrade, ele é conservador e reacionário, porque acaba se tornando um hábito e, enquanto hábito, contrapõe-se ao novo:

especialmente o conhecimento técnico é 99 vezes sobre cem um elemento reacionário e conservador. (...) De forma que quem conhece uma técnica é irresistivelmente levado a reprovar, a repudiar mesmo, tudo quanto contradiz a tradição dessa técnica. (...) as reações conservadoras derivam principalmente, são organizadas e dirigidas pelos que de fato conhecem uma determinada especialidade pois que a sabiam até o ponto em que a inovação veio contrariar o conhecimento, o hábito adquirido.³⁵

Um exemplo de hábito arraigado no ensino de arte é a concepção de que a figuração deve preceder a abstração, o que é contestado por alguns dos artistas-professores:

Muitos artistas passaram do acadêmico para o contemporâneo e então acham que deve ser assim o ensino. Todo o ensino de arte tem seguido do acadêmico para o contemporâneo. E não deve ser assim.

Mesmo os adeptos de tal método reconhecem a

obrigatórias para as demais pessoas." Andrei Tarkovski, *Esculpir o tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 38.

35. *Op. cit.* nota 20, p. 248. Para M. de Andrade reagimos contra tudo o que representa uma ameaça aos nossos hábitos, porque esta é "uma forma defensiva da vida."

existência de exceções:

E eu, que sou um pintor abstrato, tenho esse costume, de pôr os alunos, primeiro, na experiência de registrar com verdade o que vêem. (...) O artista, estando apto a representar com um mínimo de verdade o que vê, tem uma visão e uma mão muito mais obedientes à sua imaginação. Mas eu tive o caso de uma aluna que é uma verdadeira artista (...), é uma pintora de tendência primitiva. E eu pus a esponja. Punha a esponja, punha maço de cigarros, objetos com formas derivadas do cubo. Ela ficou louca, durante dois, três meses. Fazia cada vez pior. Até que eu disse: "Vá embora, você não precisa de mim para ser pintora, você tem todo o sentimento de uma pintora. Faça sem perspectiva, porque a perspectiva é uma coisa recente, de há alguns séculos. A pintura é milenar, a arte é milenar." E ela continua, entusiasmada e confiante em si mesma. Temos uma admiração recíproca, mas ela não tem necessidade de fazer a esponja. Ou, se quiser, faz, do jeito que pode. Se ela fizer a música da pintura - e faz! -, então muito bem.

Além de conservador e reacionário o conhecimento técnico também pode

*se desenvolver abusivamente, pode tomar o lugar da expressão, substituindo-se a esta e sendo a determinante exclusiva da criação.*³⁶

Já a técnica expressiva pessoal, nunca é excessiva para o artista³⁷. Ou, como disseram alguns dos artistas-professores: "quanto maior, mais facilita a expressão criadora."

Mesmo sendo conservador e "inflacionário", o

36. *Op. cit.* nota 20, p. 291.

37. "A técnica em si nunca é demais, não está em condições de inflar abusivamente, porque ela é só do artista em seu ofício, e nunca do público. (...) Quanto ao artista, a técnica em si jamais o prejudica, jamais pode inflar abusivamente, porque ela se exerce inconscientemente no momento de criação." *Id. ibid.*, p. 289.

M. de Andrade, nota 20,

conhecimento técnico é necessário ao artista, tanto quanto a técnica:

*o artista precisa ter fortíssimo conhecimento técnico e fortíssima técnica (...) para que a obra-de-arte seja bela (...)*³⁸.

Ou, conforme os entrevistados:

Hoje, não dá para acreditar num trabalho só sensitivo. Não dá porque se o cara não tem instrumentação para organizar o projeto, experiência de ordenação, ele não organiza nada. A instrumentação que eu digo é você ensinar o b-a-bá, mesmo. É o cara fazer desenho de observação com linha, por exemplo. O aluno vem e quer fazer a perspectiva, quer por tudo no espaço. É lógico que ele tem que aprender. Acho que é importante aprender pôr as coisas no espaço, faz parte do *métier*. (...) Precisa ter uma noção de composição para depois desmontar.

No ensino de arte, a discussão sobre a importância da técnica é fundamental, porque em seu âmago está a questão da relação entre forma e conteúdo, problema fundamental da arte³⁹.

Uma obra só será arte se fruto de uma ligação perfeita entre forma e idéia: o menor desequilíbrio entre ambas provocado pela falta ou excesso de técnica⁴⁰ resulta no fracasso da criação.

No caso de uma excessiva valorização da técnica -

M. de Andrade, op.cit. nota 20,

38. ~~Id. ibid.~~, p. 284.

39. "a beleza sendo, sinão exclusivamente, meu Deus! ao menos predominantemente uma questão de forma e esta derivando imediatamente de uma boa realização técnica, o artista precisa ter fortissimo conhecimento técnico e fortissima técnica (...) pra que a obra-de-arte seja bela." *Id. ibid.*

40. "A verdadeira imagem artística fundamenta-se sempre na ligação orgânica entre idéia e forma. Na verdade, qualquer desequilíbrio entre forma e conceito irá frustrar a criação de uma imagem artística, pois a obra permanecerá alheia ao domínio da arte." Tarkovski, *op. cit.*, p. 26.

quando ela é explicitada, facilmente identificada - a obra de arte perde o seu caráter de verdade, soa falsa⁴¹, porque o fazer estético acaba se restringindo ao fazer técnico. Este, diz Mário de Andrade, é o grande perigo da exacerbação da técnica, opinião compartilhada por Tarkovski, para quem a verdadeira arte deve ser simples⁴².

E é justamente neste equilíbrio/desequilíbrio entre forma e conteúdo que se discute a finalidade do aprendizado da técnica:

É preciso saber qual é a finalidade da técnica, porque senão o seu trabalho vai embora. (...) você só poderá fazer desenho de uma maneira técnica: você só faz, faz, faz... Sempre é luz, é sombra, é perspectiva... Mas pensar desenho é querer, pelo menos, (...) fazer uma interpretação das imagens que vê ou que esteja criando. É aquilo que vai se chamar plástica. Então, o desenho pode ter uma finalidade prática, funcional, ou pode ser o desenho artístico, plástico.

Por isso o ensino artístico deve ser cuidadoso no que diz respeito à técnica. Para M. de Andrade, a regra técnica deverá ser uma norma, não uma lei. Da mesma forma entendem os artistas-professores: a técnica é necessária, mas deve ser empregada com cuidado.

Para não cair no maneirismo. (...) Num primeiro momento é a instrumentalização, para que a técnica não surja leviana, para que ele possa

41. "Para uma obra estar 'concluída', tudo aquilo que revela ou sugere a sua manufatura tem de se tornar invisível. O artista, segundo o ditame consagrado pelo tempo deve se revelar apenas através do seu estilo, e deve prosseguir em seus esforços até que seu trabalho tenha eliminado todos os indícios de trabalho." Tarkovski, *op. cit.*, p. 113.

42. Para Tarkovski a simplicidade da forma é difícil de ser alcançada, a sua busca consistindo "o aspecto doloroso do trabalho de criação". *Id. ibid.*

passar a produzir linguagem, e não artificios.

A técnica nunca é demais, mas, no momento de criação, deve deixar de existir. Caso contrário, se a criação seguir rigorosamente as regras, sem se arriscar, o artista "*tende a se academizar*", algo indesejável porque, conforme M. de Andrade,

*em arte a gente precisa se jogar no abismo. É preferível fracassar duma vez a permanecer no cuidadoso da mediocridade.*⁴³

A distinção entre a técnica necessária e inútil pode ser mais facilmente compreendida se considerarmos o que diz Tarkovski ao afirmar que a técnica trabalha com convenções artísticas as quais, algumas vezes, se transformam em *preconceitos*⁴⁴. Algumas convenções, diz ele, são próprias da natureza da arte - as relações da cor na superfície da tela, por exemplo -, outras desenvolveram-se a partir de uma compreensão imperfeita da essência da arte, de certas limitações dos meios de expressão, ou ainda, por hábitos, pela aceitação de estereótipos ou por uma abordagem teórica equivocada⁴⁵. É preciso evitar a utilização destes preconceitos. Para isso é necessário que cada um desenvolva as suas próprias convenções, porque é

43. *O banquete*. São Paulo, Duas Cidades, 1977, p. 74.

44. "*Devemos também analisar aquilo que se conhece por convenções artísticas, uma vez que nem todas são válidas: algumas são mesmo irrelevantes, e o melhor talvez fosse chamá-las de preconceitos.*" Tarkovski, *op. cit.*, p. 80.

45. "*É preciso fazer uma distinção entre convenções naturais e imanentes à natureza de uma determinada forma de arte - e as convenções ilusórias e artificiais que nada têm a ver com princípios básicos, mas, sim, com a aceitação servil de idéias prontas, fantasias irresponsáveis ou a adoção de princípios formais de artes afins.*" Tarkovski, *op. cit.*, p. 82.

impossível se alcançar a arte através de idéias pré-concebidas:

Sem dúvida, o mais difícil para um artista atuante é criar sua própria concepção e segui-la até o fim, sem medo das críticas que tal atitude implica, e por mais hostis que elas possam ser. É muito mais fácil ser eclético e observar os padrões rotineiros (...) A mais absoluta prova de genialidade que um artista pode dar é não desviar-se nunca da sua concepção, da sua idéia, do seu princípio, e de fazê-lo com tanta firmeza que nunca perca o controle sobre essa verdade, não renunciando a ela mesmo que isso lhe custe o prazer do seu trabalho.⁴⁶

É a intenção pessoal que determina a escolha de um método, de um recurso formal:

O artista nunca vai em busca do método pelo método, ou apenas em nome da estética: ele é dolorosamente forçado a desenvolver o método como um meio de transmitir com fidelidade a sua visão de autor acerca da realidade.⁴⁷

Segundo Tarkovski, o artista deve ser regido por suas próprias leis, ainda que se utilize das convenções artísticas, deve ser capaz de ultrapassá-las porque, como disse um dos artistas-professores:

Toda novidade é imbuída de algo muito retrógrado em termos de visual apresentado. As primeiras holografias (...) eram aquelas imagens de caveira, faraó, umas coisas horrorosas, cafonas. É que, às vezes, você tem toda a técnica, tem tudo, e não sabe que linguagem utilizar.

Muitas vezes, o estereótipo surge do próprio método. Quando o artista se repete numa determinada fórmula passa a ser artesão. Heller lembra que a *praxis* e

46. *Tarkovski, op.cit.*, 90.

47. *Tarkovski, op.cit.*, p. 120.

o pensamento repetitivos são a base da *praxis* e pensamento inventivos, mas também podem conduzir a uma certa rigidez de ação e pensamento, subtraindo-lhes a necessária sensibilidade para perceber novos fenômenos ou problemas.

Então, respondendo à pergunta inicial, não se trata de ser contra ou a favor da técnica. Os artistas-professores entendem que, em determinados momentos, para algumas pessoas, a técnica é fundamental, enquanto, em outras circunstâncias, é perfeitamente dispensável:

Na universidade, eu aprendia o desenho artístico rigoroso - desenhar uma garrafa tal como é. Percebi que não tinha que passar isso para o aluno. Comecei a perceber, depois de algum tempo, que nós devemos ensinar aquilo que atende a uma necessidade do aluno. De que adianta o aluno desenhar bem luz e sombra, fazer um olho perfeito, se sua necessidade não é essa? O principal, para ele, talvez seja uma coisa bem espontânea, um trabalho bem rápido, e não a técnica que a gente está ensinando. Então, o problema é o seguinte: adequar a técnica ao pensamento do aluno. Se ele não tem tanta necessidade de tal coisa, não tem que ser exigido aquilo. (...) Um tem uma tendência diferente do outro; um procura desenhar uma anatomia perfeita - como é no ensino acadêmico - , outros, não adianta. (...) eu não posso ser contra ou a favor do ensino acadêmico, porque depende do aluno. Eu acho que não há necessidade dele ficar perdendo horas naquilo - aprender a desenhar anatomicamente, desenhar luz e sombra - se não é uma necessidade dele.

Algumas consonâncias entre as diferentes propostas de ensino

Na análise das entrevistas pude perceber que, permeando as diferentes abordagens metodológicas, existem alguns pontos comuns. Em primeiro lugar, é quase consensual que deve ocorrer um equilíbrio entre a livre-expressão e o ensino calcado em regras e modelos. Esta concepção não é corrente apenas entre os professores mais velhos, de formação mais acadêmica. Alguns dos artistas jovens, produtores de arte contemporânea, acreditam no valor da aprendizagem da gramática da arte. Para os que assim pensam, a regra e o modelo devem ser adotados, ainda que possam servir apenas como alicerce de uma produção que, futuramente, pode deles prescindir:

Tudo o que se quer destruir você tem que saber construir. Se quiser destruir uma perspectiva, tem de saber construir uma perspectiva.

É necessária uma sólida base técnica, mas não encarada como uma série de regras que não possam ser violadas, mas como referências para que o aluno possa trabalhar com sucesso; uma técnica aberta a toda interferência de sua criatividade.

As concepções de ensino diferenciam-se em diversos aspectos, mas em todas foi possível observar uma

preocupação em apresentar propostas de trabalho que coloquem problemas aos alunos; propostas abertas, que permitam uma infinidade de resoluções e que levem em conta os conhecimentos, interesses e experiências do aluno:

Quando um trabalho é desenvolvido a partir de uma proposta, mas com liberdade de expressão, você vai ter cinquenta respostas completamente diferentes. (...) Porque na verdade você aponta questões para o aluno, desperta sensibilidades, trabalha uma observação que começa a se desenvolver. Enfim, você mexe com conceitos de desenho - sintaxe de desenho - mas, ao mesmo tempo, incentiva a sensibilidade, a percepção. Isto faz com que o desenho de cada aluno seja diferente. Cada um vai ter uma expressividade própria, um traço diferente, uma forma de olhar o mundo diferente. Esta individualidade tem que ser respeitada. Tem que ser respeitada e trabalhada. Isso é um trabalho individualizado que acho muito importante. Pode-se discutir uma série de noções genéricas com a classe, mas o atendimento acaba sendo individualizado.

Outra característica comum é a ênfase nos conhecimentos de história da arte e na leitura da obra de arte, o que é recente no ensino artístico, pois até a década de setenta as disciplinas práticas preocupavam-se exclusivamente com o fazer artístico, não levando em consideração o conhecimento teórico e o estudo crítico da obra de arte. Hoje, existe o consenso de que o ensino artístico compreende o fazer (fundado num conhecimento organizado, disciplinado) juntamente com um conhecimento histórico e com a leitura da obra de arte.

Grande parte dos entrevistados demonstrou preocupação com as questões sociais e com a

contextualização da obra de arte, o que Thistlewood⁴⁸ considera uma característica da pós-modernidade: na modernidade a temática era submissa à arte, na pós-modernidade os temas "*são servidos pela arte*". O mesmo entendimento tem Wilson⁴⁹, para quem o pós-modernismo, rejeitando as idéias modernistas, vincula a arte a propósitos sociais, políticos, ambientais e econômicos, deixando de considerar como fins em si próprios o imaginário, os sentimentos pessoais, a estrutura formal e a abstração das formas.

Em relação à postura do professor de arte, percebe-se que a adoção de um ou outro modelo de ensino implica numa maior ou menor diretividade no ensino. Para alguns, os alunos devem desenvolver seus trabalhos sem imposições de qualquer ordem:

É preciso deixar que o trabalho deles apareça; com as suas questões, com o seu repertório de temas, de assuntos, suas possibilidades de soluções técnicas. É desta maneira que eu vejo.

Qualquer coisa que o aluno queira fazer, o problema é dele, não é meu. Praticamente, estou simplesmente organizando o aluno. (...) Procuo fazer assim para o aluno se desenvolver por si. Evidentemente auxílio com as técnicas, ajudo no processo... Gostaria de ficar ainda mais por trás do que eu estou.

Muitos entendem que, às vezes, uma maior diretividade por parte do professor ocorre pela sua

48. *Op. cit.*, p. 29.

49. Brent Wilson, "Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças" In: Barbosa e Sales, *op. cit.*, p. 47.

preocupação em evitar erros e frustrações. Mas esta, para os artistas-professores, é uma preocupação falsa, porque a frustração não necessariamente é um fator negativo no aprendizado artístico, podendo, inclusive, contribuir para o crescimento do aluno. Da mesma forma, é necessário que o professor permita aos alunos a possibilidade de vivenciarem determinadas experiências que caracterizam o trabalho de criação como

o não saber, o não ter vontade, o não querer, o que, aparentemente, parece estar revestido de uma carga negativa. Mas tenho compreensão de que estes não são indícios de que a pessoa esteja ausente do trabalho e do interesse; são momentos que precisam ser respeitados, que precisam ser garantidos pelo professor para que a pessoa possa, numa outra etapa, expressar-se de uma outra forma.

O grau de atenção às individualidades depende da concepção de método e, é claro, da maior ou menor diretividade do professor. Mas, mesmo entre os que preferem trabalhar com um método que, necessariamente, implica em maior diretividade, os alunos são considerados como pessoas diferenciadas, que precisam de uma atenção individual por parte do professor:

Tem coisas gerais, conceitos gerais, mas o caminho é de cada um.

Eu não posso tratar a um aluno brilhante como a um aluno menos brilhante. Porque um vai se ferir, outro vai se magoar. É preciso entender, colocar-se no lugar do aluno. O professor tem que partir-se em pedaços e transformar-se no aluno, no momento em que está com ele. Eu não posso explicar a mesma pincelada a um aluno que

é uma pessoa solta, com um espírito amplo, e a outro, que é uma pessoa que teve uma educação rigorosa, que está acostumado a fazer as coisas com precisão, com meticulosidade.

Para atender as necessidades individuais dos alunos os entrevistados acreditam que o professor deve buscar conhecer cada um, procurando estimular ou ajudar cada aluno, individualmente:

O que eu sei é que a gente, nas relações de ensino, aqui na escola, com cada turma de alunos, com cada aluno, tem novas colocações, novos desafios. (...) Eu procuro verificar o estágio de cada um e, a partir daí, direcionar o trabalho.

Ao ver o trabalho do aluno eu percebo a tendência dele: se tem uma tendência mais para o abstrato ou uma tendência mais para o figurativo. Então, quando chega no 3o. ano, normalmente o aluno já consegue ser mais autêntico com ele mesmo. Ele não faz aquilo que eu gosto ou deixo de gostar. Ele procura fazer uma coisa mais autêntica, do pensamento dele.



Esta determinação em atender às diferenças individuais faz com que muitos não trabalhem com conteúdos pré-determinados, mas procurem ser receptivos aos conteúdos dos alunos, o que exige, por parte do professor

uma presença absoluta ao que está sendo feito. A gente recebe alunos que têm uma vivência extensa com o universo das artes e alunos que não têm vivência quase nenhuma. Então, trabalhar com essas diferenças é complexo.

Existe concordância quanto ao fato de que, no ensino de arte, há aspectos gerais, que devem ser trabalhados por todos, ressaltando-se a possibilidade de diversidade dentro desta unidade:

Ainda que os exercícios tenham a intenção de trabalhar alguns aspectos mais teóricos, são exercícios que valorizam a individualidade, a expressão individual.

Por isso, na perspectiva de um ensino de arte não-diretivo, as interações professor-aluno são muito importantes:

No momento em que vejo o trabalho do aluno e converso com ele, é aí que consigo conhecê-lo melhor.

A essência do ensino de arte, dizem os artistas-professores, deve ser esta busca do que é único em cada pessoa, reforçando o que lhe é próprio:

É isso que eu vejo que tenho que fazer. Enriquecer o aluno no potencial dele. Se precisar aprender determinadas técnicas, determinadas coisas, eu dou dicas, que é para ele se aperfeiçoar naquilo. Mas, na realidade eu não ensino o aluno. Se ele não tiver a semente dentro dele... Eu apenas rego a semente, mas não ensino.

Observou-se, portanto, que o "sistema didático" dos artistas-professores pode ser organizado de diferentes maneiras, segundo seus propósitos e concepções no que se refere à arte e ao ensino de arte. Junto com o moderno e o contemporâneo observa-se a permanência de aspectos de tradição naturalista, iconográfica e técnica no ensino de

arte, pela convicção que os artistas-professores têm sobre a necessidade deste tipo de ensino. Diferentes concepções convivem numa relação dissonante, mas possível; uma pluralidade presente, até mesmo, na atuação de um único professor⁵⁰.

Como explicar a coexistência de tão diversas concepções e práticas de ensino? Para alguns, a pluralidade, a heterogeneidade, a dúvida e a incerteza são as marcas de nossa época. Mas, também podemos interpretar esta pluralidade e heterogeneidade de concepções e práticas de ensino como uma característica da realidade. Neste estudo elas puderam ser ressaltadas justamente pela preocupação em apreender a realidade em toda a sua complexidade, com as múltiplas e diversas concepções e práticas que nela coexistem.

⁵⁰ "A dissonância, dentro de programas de arte, pode ser transformada em relações coerentes se e quando os professores de arte tomarem consciência das suas opiniões sobre arte, o que é verdadeiramente importante na arte, e ensinarem de acordo com essas opiniões." Peter Smith, *op. cit.*, p. 172.

TERCEIRA PARTE

O TAPETE

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

(Clarice Lispector)

PARTINDO OS FIOS

29 de março de 1992

Pela janela do meu escritório ouço as vozes das pessoas que aproveitam este domingo ensolarado para andar. O que me fez lembrar Canetti¹:

Não se pode evitar que um trabalho que se prolonga dia a dia durante anos pareça-nos algumas vezes maçante, despropositado ou tardio. Nós o odiamos, sentimo-nos cercados por ele, como se nos tirasse o ar que respiramos. De repente, tudo no mundo parece-nos mais importante que ele, e, confinados, vemos a nós mesmos como incompetentes. Como pode ser bom algo que conscientemente exclui tantas coisas? Cada som estranho soa como se viesse de um paraíso proibido, enquanto cada palavra acrescentada àquilo a que se vem dando continuidade naquele lugar onde já há tempos adquire, em sua dócil adequação, em seu servilismo, a coloração de um inferno lícito e banal. O aspecto insuportável do trabalho imposto pode tornar-se muito perigoso. Um ser humano (e esta é a sua maior felicidade) possui muitas facetas, milhares delas, e só por algum tempo pode viver como se não as possuísse.

Percebo aproximar-se o momento de concluir este trabalho. É desnecessário prolongá-lo, mesmo porque gostaria de conservar, até o seu término, este sentimento de prazer em realizá-lo. Assim, é preciso concluí-lo antes que ele se torne um peso. Começo a me sentir suscetível aos apelos do mundo lá fora...

Ao pretender refletir sobre o trabalho do artista na instituição de ensino superior, não poderia deixar de

1. Elias Canetti, *A consciência das palavras: ensaios*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990, p. 57.

levar em conta as condições reais nas quais este trabalho é produzido. Social e historicamente situado, o artista se defronta com condições particulares que se refletem na sua atividade. Múltiplas são as interações, histórias e os projetos de vida dos artistas-professores. Na busca de compreender a realidade do trabalho do artista na instituição de ensino superior, vi-me diante de uma heterogeneidade decorrente das suas diferentes concepções e práticas; vi-me diante de um real multifacetado, materializado nos seus depoimentos.

Em sua riqueza e complexidade esses depoimentos constituem um arquivo valioso. Seria impossível esgotar as inúmeras e diversificadas informações num único estudo (o que nem era minha pretensão). Mesmo abordados sob diferentes perspectivas, os relatos contêm diversos pontos em comum. Nos discursos, muitas vezes confusos ou ambíguos, se revelam as questões básicas do fazer-ensinar arte na instituição de ensino superior e os conflitos decorrentes desta situação. Neles também ficaram expostas as contradições do real. Os artistas-professores, ao mesmo tempo em que se submetem, sentem-se compelidos a lutar para transformar. São revolucionários e conservadores, abertos a novas experiências, mas temerosos de enfrentar o novo. Fazem críticas, anseiam por mudanças, mas nem sempre são capazes de ousar. Por outro lado, as contradições

também estão presentes na instituição, geradas no seu próprio interior, o que torna impossível vê-la apenas como cooptadora, neutralizadora e reprodutora e, aos professores que nela atuam, como peças do "aparelho ideológico de estado".

Quanto à minha apreensão da realidade, ela aconteceu de forma fragmentada e múltipla. Minha atenção voltou-se para as inúmeras evidências de que o real é múltiplo e heterogêneo, de que é impossível descrevê-lo como um todo coeso e uniforme. O trabalho concreto dos artistas-professores é um processo que acontece numa realidade diversificada, que não é estática nem definitiva.

Por vezes, confundiu-me a extrema complexidade da inter-relação dos inúmeros fatos e opiniões, o que era esperado, pois investiguei um processo cuja transformação se dá a todo momento. Nele os fatos, a exemplo do que afirma Thompson²,

no momento mesmo da interrogação, modificam sua forma (ou conservam sua forma mas modificam seus 'significados'), ou se dissolvem em outros fatos.

Donde a precariedade, ou impossibilidade, de alcançar resultados ou conclusões categóricas e definitivas. Que fio devo puxar para poder concluir? O mundo real é muito mais complexo do que nos querem fazer

2. E. P. Thompson, *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, p. 56.

crer as abstrações teóricas. Mas será mesmo necessária uma conclusão? Não seria demasiado óbvia? Tal como o olhar da Medusa, não iria petrificar o trabalho? Ou a recusa em concluir seria porque talvez não pudesse fazê-lo? Fios demasiados intrincaram-se em meu discurso?

Vi-me diante da difícil decisão entre a apresentação de uma complexidade inextricável - a heterogeneidade de elementos que simultaneamente se propagam numa rede infinita de relações (tanto espacial quanto temporal) - ou a sua dissecação através de uma análise límpida (mas parcial) e minuciosa (mas detalhista). Fugir das malhas desta rede de relações ou procurar tecê-las, compondo a trama com o conjunto dos diversos saberes e fazeres, numa visão pluralista e multifacetada do mundo? Pois, como afirma Calvino³,

quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Inapreensibilidade de um mundo que se dilata em todas as direções e tempos. Uma busca que parece sem fim. Mas não sem finalidade. Nela há um fio que desenha um risco. Aquele fio primeiro, que comecei a desenrolar logo ao princípio, quando procurava compreender certos clichês

3. Italo Calvino, *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991, p. 138. Grifos meus.

e lugares comuns de temas relacionados à arte, como o que confere ao artista o estatuto de uma pessoa diferente, com aptidões e conhecimentos excepcionais. E os que são dele decorrentes: o da inspiração, da intuição, da criatividade, da livre-expressão, da liberdade de criação, do dom artístico... O fetiche da obra única, neutra e universal, o discurso sobre a importância da arte para o homem, a visão linear e descontextualizada da arte. E os mitos das antinomias: a técnica contrapondo-se à expressão, o conhecimento teórico opondo-se ao fazer prático, a racionalização à intuição, o novo ao velho, a liberdade às regras, a técnica à expressão...

As respostas, pensei, encontraria no cotidiano do trabalho dos artistas-professores. Porque se os homens fazem sua própria história, o cotidiano está no centro do acontecer histórico. É ele que nos permite perceber como os indivíduos refletem sobre suas práticas, procuram dar sentido e coerência às experiências fragmentadas da vida social, construindo uma história.

História que procurei registrar neste trabalho. Ao fazê-lo compreendi que, ainda que não pudesse concluir, seria possível considerar ter alcançado um "fim" pois, como diz Barthes⁴, tendo havido responsabilidade na busca e na interpretação de um processo, chega-se à produção de

4. Roland Barthes, *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa, Editorial Presença, 1975, p. 41.

um texto "que é afinal de contas o único resultado 'verdadeiro' de toda a investigação."

Verdadeiro em sua transitoriedade. Por isso é que digo interrompo, e não concludo. Porque é impossível dizer tudo. Mas há uma vantagem, pois, não dizendo tudo, torno possível se imaginar o não dito. Deixo ao leitor a possibilidade de reconstruir a obra, de refletir sobre ela, de ir além do que foi explicitamente dito e concluído⁵.

Assim, ao tecer este trabalho, ao invés de pretender chegar a resultados conclusivos ou demonstrativos de mudanças, busquei compreender e interpretar. Colhi dados, analisei, sintetizei, atribuí sentido. No entanto, minha interpretação deve ser entendida como parcial, em primeiro lugar, porque trata-se de um modo de ver particular, meu.

*O autor não pode (...) esperar que sua obra seja entendida de uma forma específica e de acordo com a percepção que tem dela. Tudo o que pode fazer é apresentar sua própria imagem do mundo, para que as pessoas possam olhar esse mundo através dos seus olhos e se deixem impregnar por seus sentimentos, dúvidas e idéias...*⁶

Depois, porque existe uma diferença entre viver um fato ou uma emoção, e falar sobre eles. O falar já traz em

5. Andrei Tarkovski (*Esculpir o tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 18) fala sobre esta necessidade de uma obra permitir o exercício da imaginação, ao invés de apresentar uma conclusão final, que não exija do público nenhum esforço de interpretação.

6. Tarkovski, *op. cit.*, p. 200.

si uma interpretação. Além do que, o discurso pode sofrer subtrações ou acréscimos: é provável que, intencionalmente ou não, alguns dos temas abordados tenham sido ressaltados, enquanto outros foram silenciados (ou abordados de maneira incipiente). Dado o modo como entrevistei, cada um falou à sua maneira, enfatizando determinados aspectos, amenizando alguns, calando sobre outros.

A entrevista não é, simplesmente, um trabalho de coleta de informações, mas uma situação de interação, na qual entrevistado e entrevistador sofrem influências mútuas. Seria ingenuidade de minha parte acreditar que, enquanto pesquisadora, tive uma posição inteiramente passiva, de tal modo que com ela pude anular os efeitos desta interação. Mesmo intervenções mínimas - como as interjeições - afetam o discurso do entrevistado, porque constituem um reforço positivo ou negativo a ele. Longe de ser um "espelho", o entrevistador, com a sua simples presença (e aqui entram variáveis como o fato de ser mulher, de ser professora na Unicamp, de não ser artista, de estar fazendo uma pesquisa para meu doutoramento, etc.), propicia a emergência ou o ocultamento de certos fatos e opiniões⁷.

7. Cf. Liliâne Kandel "Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião". In: Michel Thiollent, *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

Enfim, houve valorizações e desvalorizações diversas. O resultado foi uma obra multifacetada e indefinida. Mas multifacetada e indefinida não é a própria vida?

ARREMATANDO OS FIOS

Reflexão sobre as relações entre arte e sociedade, mediadas pela instituição de ensino superior.

Neste trabalho, procurei refletir sobre o fazer e o pensar arte na instituição de ensino superior, buscando as relações que se estabelecem entre a sociedade e este fazer e pensar. Entendi que a presença da arte na instituição deve ser discutida considerando-se a sua inserção numa sociedade dominada por uma ideologia que, valendo-se do mito da racionalidade, perpassa toda a sociedade contemporânea, inclusive a instituição de ensino superior. Tal mito - originado pelo taylorismo - está assentado nas idéias de organização e planejamento: primeiro, fragmenta-se o processo de trabalho ao máximo para obter maior controle e maior produtividade; depois, reunifica-se o que foi fragmentado. Daí a necessidade de uma administração burocrática: para organizar, planejar e reunificar o que foi disperso através de um sistema de regras, normas e procedimentos. Com esta prática, as

esferas de decisão e execução ficam separadas: os que dirigem não executam, os que executam não têm poder de decisão (ou o têm de forma limitada).

Os vários cursos do ensino superior, inclusive os de arte, foram implantados a partir desta concepção taylorista de educação; daí seu caráter fragmentário, que reflete uma preocupação com a especialização: formar profissionais capacitados para atuarem de modo eficiente nas mais diversas áreas. Tal procedimento gerou um conflito: de um lado, uma concepção pragmática de formação profissional, estabelecendo uma íntima associação entre esta capacitação e a força de trabalho; de outro, um ideal humanista, que parte de uma noção idealizada do indivíduo - alheia à experiência social - e coloca a formação do aluno acima dos interesses pragmáticos da sociedade.

Este conflito traz algumas conseqüências, como certas limitações ao trabalho, não apenas do artista, mas dos docentes de todas as áreas. Parece-me, entretanto, que esses limites afetam de maneira mais contundente o trabalho do artista.

Tais limitações ocorrem porque a instituição está fundada num sistema de regras que prescrevem, atribuem e delimitam deveres e obrigações. A burocracia se dá na multiplicação de tarefas específicas e padronizadas, e quanto maior ela for maior será a coerção, pois submete o

trabalho a regras e normas de conformidade que conduzem a uma massificação, a uma homogeneização do trabalho.

Entretanto, o trabalho do artista não pode ser padronizado, medido, quantificado. Tomemos como exemplo o tempo institucional: um tempo abstrato, que não considera as particularidades dos diferentes trabalhos concretos; ele homogeneiza as práticas e, desta forma, desqualifica o trabalho. As exigências do tempo do trabalho do artista são distintas das exigências do tempo do trabalho institucional. Isto me faz lembrar uma história chinesa: Um rei pediu a um artista que desenhasse um caranguejo. O artista argumentou que, para fazê-lo, levaria cinco anos e, durante este tempo, precisaria de uma casa com doze empregados. O rei concordou. Passados estes anos, o artista pediu mais cinco, pois não havia sequer começado o desenho. Então, após dez anos, pegou o pincel e com um único gesto desenhou o caranguejo mais perfeito que alguém jamais viu¹.

Se este artista trabalhasse na universidade, certamente não teria esse tempo, pois os critérios de avaliação institucional são, na maior parte das vezes, predominantemente quantitativos. Importa mais o número de pesquisas concluídas e o número de publicações do que sua qualidade e relevância.

1. História citada por Italo Calvino em *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991, p. 67.

A quantificação, por sua vez, exige uma homogeneização. Na universidade, coexistem dois tipos de trabalho: o fabril e o artesanal, sendo que a instituição parece estar sempre buscando enquadrar o segundo no primeiro. É isto o que acontece, por exemplo, na avaliação da produtividade. Mesmo quando o trabalho é feito artesanalmente, a avaliação é massificada. Homogeneizando as práticas, a instituição subtrai a especificidade do trabalho do artista e do ensino de arte. Surge, então, um conflito. O artista anseia pelo imprevisível, pelo intemporal, mas a arte, burocraticamente estabelecida, aprisiona-o.

É o que acontece com a carreira acadêmica. Os artistas estão se sentindo coagidos a se qualificarem. Ressentem-se de que, na instituição, seja o título obtido através da pós-graduação - um atributo abstrato - que os irá qualificar, não o seu trabalho concreto com a arte.

Para um artista é muito mais significativa a aprendizagem informal que resulta de uma experiência própria - a interação com outros produtores de arte e o embeber-se da produção artística e da própria vida - do que um curso de pós-graduação, que congrega determinadas disciplinas teóricas, obrigatórias. Reconhecem que elas contribuem para uma maior clareza do fazer artístico, mas não são suficientes e, algumas vezes, chegam a enterrar

seu trabalho, dispersando-o de seus principais objetivos. Os artistas-professores não querem se furtar à pós-graduação e ao trabalho de fazer uma tese, mas questionam a natureza das mesmas, que põe em jogo a especificidade do trabalho do artista. Dessa forma o trabalho concreto, particular, acaba se apagando nas regras e normas da instituição. É como diz Guimarães Rosa²:

Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latente mundo um pouco de rotina e lógica.

A discussão sobre o fazer ou não uma tese escrita me lembra o que Rilke³ conta a respeito de Cézanne, que tentou escrever sobre sua experiência concreta de pintar, sem êxito, e acabou desistindo, pois não havia como explicar com palavras o que expressava com a sua pintura.

A obra do artista plástico é de natureza não-verbal, o que não significa que não possa revelar um pensamento. No entendimento de muitos dos artistas-professores, a tese do artista plástico poderia ser a sua produção artística, não teorizações a respeito dela. Algumas obras plásticas se completam com o verbal, outras não. Não há porque explicá-las. Isso é tarefa dos críticos de arte, dizem eles, embora reconheçam que alguns artistas

2. João Guimarães Rosa, *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991, p. 66.

3. Rainer Maria Rilke, *Cartas sobre Cézanne*. Buenos Aires, Goncourt, pp. 56-7.

têm, também, a capacidade de se expressarem verbalmente a respeito de sua produção. Klee e Kandinsky teorizaram sobre a arte, mas de uma maneira simples, poética até, não acadêmica. O fato de alguns não poderem, ou não quererem escrever, não deveria diminuir o seu valor enquanto artistas, na universidade.

A imposição de certas normas - como a exigência da pós-graduação, da tese escrita - representa o lado opressor da instituição. Mas ela tem, também, uma outra face.

Ao mesmo tempo em que a universidade trabalha com uma estrutura de poder - é burocrática, reproduz a estratificação social, a ideologia vigente - ela tende a exercer, também, um papel crítico frente à sociedade. Como parte de um todo social e histórico onde não há unidade, a instituição universitária permite esta contradição: ela pode ser, ao mesmo tempo, o local da reprodução e da transformação⁴. Na verdade, discutir se ela é o local da crítica ou da reprodução é um equívoco, porque nela acontecem as duas coisas⁵.

4. "O professor não precisa ser um mero ensinador de coisas. É um agente social e não necessariamente um agente social de continuidade, ou seja, não precisa ser uma peça de um 'aparelho ideológico de estado' que estaria aqui simplesmente para reproduzir esquemas de opressão, etc... É possível pensar o professor como agente de transformação da sociedade, na qual não está como gostaria de estar. Atuará assim não como missionário isolado, e sim como parte do esforço social." Luis Carlos de Menezes, "Formar professores: tarefa da universidade". In: *Universidade, escola e formação de professores*. Denise Bárbara Catani et alii (orgs.) São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 118.

5. "Ou é capaz, ao mesmo tempo, de estar transmitindo o saber e questionando o saber, ou não estará fazendo nenhuma das duas coisas." Menezes, *op. cit.*, p. 120.

Alguns dos artistas-entrevistados consideram que a instituição cerceia o trabalho do professor, o que é verdadeiro sob determinados aspectos. Algumas das limitações apontadas são de ordem material. Nem sempre as instituições de ensino superior têm equipamentos e instalações adequados às necessidades dos artistas e dos alunos. Muitas vezes, os equipamentos existem, mas falta manutenção, serviços ou material para utilizá-los, mesmo nas instituições públicas - nas particulares, a situação é muito pior. Nos últimos anos observa-se, de um modo geral, ao lado de um achatamento salarial progressivo, a deterioração das condições de trabalho, no que tange aos equipamentos, edifícios, falta de verbas para pesquisa, para compra de livros e materiais básicos. Além disso existem, também, certas regras às quais os artistas-professores devem se submeter: programa, horário, necessidade de fazer avaliações, número de alunos, local de trabalho, etc.

Mas dentro destas limitações há um amplo campo de decisões que competem a eles, exclusivamente. Não existe interferência na seleção e desenvolvimento do conteúdo e na avaliação dos alunos. Pelo que pude observar, as escolas de arte não têm um projeto de ensino claro, definido. O ensino está centrado nas decisões do professor: é ele quem decide o que, como e quando ensinar.

Como produto de práticas históricas específicas, realizadas sob determinadas condições, o trabalho dos artistas-professores traz a marca das idéias e valores desenvolvidos ao longo da história. Existem as formulações teóricas a respeito de como se deve ensinar, mas elas estão separadas da atividade prática. São "teoria destacada", como diz Wolff⁶, uma abstração do pensamento em relação à atividade prática. Esta teoria, que pretende representar uma uniformidade, é, na realidade, representativa do grupo que ocupa o poder na sociedade e de seus intelectuais ou ideólogos. Ela pretende uniformizar o modo de pensar e agir mas não é totalmente abrangente. Contrapõem-se a ela inúmeras práticas que podem ser "residuais" - formadas no passado mas ainda ativas no processo cultural - ou "emergentes" - expressão de novos grupos. Estas, por sua vez, podem se opor ou simplesmente coexistir com as práticas mais antigas.

Conforme já afirmei, as práticas e saberes dos professores resultam da apropriação que fazem das práticas e saberes histórico-sociais, uma apropriação que se dá em função de valores, crenças e interesses. Mudanças nesse sentido ocorrem muito lentamente. Junto com o novo, com o moderno, coexistem as práticas mais tradicionais. Por isso mesmo, não existe um método que prevaleça no ensino

6. Janet Wolff, *A produção social da arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982, p. 64.

artístico, persistindo, ainda hoje, ao lado de práticas mais recentes, algumas do início do século⁷.

Pelo que pude apreender das entrevistas, cada professor tem o seu procedimento metodológico, decorrente de sua concepção de ensino, limitada pelo seu contexto de vida e de trabalho. Eles não se baseiam numa teoria da arte específica. O método é individual, mas também decorrente de uma tradição: ensinam como aprenderam. Como o ensino se relaciona ao fazer prático, é dele que os artistas-professores deduzem como ensinar; de sua própria experiência retiram os fundamentos do seu método de ensino.

Isto me lembra o que um dos artistas-professores me respondeu quando lhe perguntei por que gostava de ensinar:

Um aluno me disse que gostaria de aprender como se faz um quadro⁸ e se estica uma tela. Ensinei como cortar a madeira, pregar as partes e, depois, como esticar a tela. O que me deu grande satisfação, porque me lembrei que já vivenciara aquilo, tempos atrás. Eu ensinava o que havia aprendido com meu mestre; ensinando ao meu

7. O ensino formal de arte, no Brasil, surge em 1816, com a vinda da Missão Francesa. Nela imperava um ensino acadêmico, que se dava através de exercícios de cópia de estampas, uma tradição neoclássica decorrente das teorias do século XVI, fundadas no princípio da mimese. Mais tarde, foi introduzido o desenho de paisagem e o uso de modelos vivos. Mas, neste caso, o modelo era apenas um ponto de apoio para a observação: o resultado era sempre idealizado segundo o padrão greco-romano de beleza, estabelecido pelo neoclassicismo. Na Escola de Belas Artes também havia o desenho de ornatos, feito a partir de modelos em gesso de flores e frutas. Resquícios deste modelo neoclássico de ensino persistem, até hoje, em muitos dos cursos de ensino artístico. Cf. Ana Mae T. B. Barbosa, *Arte-educação no Brasil, das origens ao modernismo*. São Paulo, Perspectiva/ Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.

8. Refere-se à moldura sobre a qual é esticado o tecido da tela a ser pintada.

aluno, estava dando continuidade a um processo. É aquela coisa do eterno. Nesses momentos a gente sente, realmente, a eternidade da vida. Eu acho que gosto de ensinar porque o ensino faz parte da eternidade.

Esta fala me reportou ao pensamento de Hannah Arendt⁹ sobre a importância da tradição: ela nos torna humanos. Sem a continuidade propiciada pelo legado de uns aos outros, teríamos apenas um ciclo biológico. O que o artista-professor quis me dizer era justamente isso: o ato de ensinar lhe causa grande satisfação porque percebe, nele, a eternidade de um processo, o que é próprio do homem e dá sentido à sua vida.

O ensino de arte tem, portanto, uma dupla função. Dupla e, ao mesmo tempo, contraditória. Por um lado ele é conservador (no sentido de preservar, reter, resguardar, dar continuidade) e, por outro lado, é revolucionário (no sentido de provocar mudanças bruscas, interromper, causar uma transformação radical). Portanto, ensino é transmissão de um saber e, ao mesmo tempo, crítica, questionamento, o que não é peculiar apenas ao ensino artístico, mas, acredito, a todo e qualquer ensino.

A maioria dos artistas-professores pensam que

9. "O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro. Sem testamento ou (...) sem tradição - que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. O tesouro foi assim perdido, não mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro." Entre o passado e o futuro. São Paulo, Perspectiva, 1972, p. 31.

deve haver um equilíbrio entre a aprendizagem de regras e conhecimentos já estabelecidos e o exercício da criatividade. Compartilham a idéia de que não é possível ensinar arte sem se pautar em certas práticas definidas, sem que o estudante seja encorajado a adquirir maestria. Porque o fazer artístico não requer apenas imaginação e intuição, mas também conhecimentos teóricos e práticos que devem ser ensinados, e habilidades, que podem ser melhor desenvolvidas sob a orientação do professor. É importante frisar: a livre expressão, a criatividade, a intuição e a imaginação não se opõem ao que é racional, analítico, metódico¹⁰. No entendimento dos artistas-professores, o conhecimento teórico e prático deve ser transmitido, mas o professor precisa ter grande sensibilidade para, na transmissão deste saber, não impor um único ponto de vista e não cercear a inventividade do aluno. Em resumo: a arte engloba um lado poético, criativo, próprio a cada um - portanto, não-ensinável - e um fazer prático, objetivo, que pode e deve ser ensinado.

Os artistas-professores acreditam no ensino, crêem que a escola de arte contribui para a formação do artista. Mas estão cientes de que ser artista não decorre de uma decisão individual, nem apenas da ação educativa, mas de fatos socialmente condicionados e construídos.

10. Cf. Peter Füller, "Pela recuperação de um método e da arte". *Ar'te*, São Paulo, 2 (6), 1983.

De fato, não devemos acreditar, como no senso comum, que o tornar-se artista ocorra de forma totalmente arbitrária. Várias instituições sociais afetam quem e como se torna artista. Por trás de um processo particular existem condições que o tornam possível. Não podemos nos esquecer que, para ser visto como tal, o artista depende de que sua produção seja considerada arte e colocada ao alcance do público. Atualmente, a maneira como os indivíduos se tornam artistas dá-se de uma forma menos rígida do que em séculos anteriores. No entanto, há uma rede de determinações sociais que faz com que as pessoas assumam suas identidades artísticas: os valores de classe social, influência da família, dos professores, o papel dos críticos e *marchands*... A escola, sem dúvida, contribui para "formar" o artista e influenciar a direção do seu desenvolvimento, mas não é ela, sozinha, que torna alguém um artista.

Na formação do artista é necessário destacar a importância do artista-professor - alguém que ensina e tem a experiência da atividade criativa - e sua influência sobre os alunos, ainda que não o deseje. Sua presença na formação dos alunos é tanto maior quanto maior for a identificação entre professor e aluno, o que ocorre, em grande parte, em função da disponibilidade do artista em ser professor. Alguns são reconhecidos pelos pares e

alunos como profissionais competentes nas duas atividades: ensino e produção de arte. Mas, é preciso reconhecer, nem todo artista socialmente bem sucedido é um "bom professor". Ilustrando esta questão, um dos artistas entrevistados me contou a história do pulo do gato:

A onça pediu ao gato que lhe ensinasse a pular, e o gato prontamente lhe ensinou. Depois, indo juntos para a fonte beber água, fizeram uma aposta para ver quem pulava mais.

Chegando à fonte, encontraram lá o calango, e então disse a onça para o gato:

- Compadre, vamos ver quem de um só pulo pega o camarada calango?

- Vamos, disse o gato.

- Só você pulando adiante, disse a onça.

O gato pulou em cima do calango; a onça pulou em cima do gato. Então o gato pulou de banda e escapou.

A onça ficou desapontada e disse:

- Assim, compadre gato, é que você me ensinou? Principiou e não acabou...

- Nem tudo os mestres ensinam aos seus aprendizes...¹¹

Parece que alguns artistas são incapazes de dividir seus conhecimentos. No senso comum, essa concepção acabou sendo estendida a todos, como se fosse uma característica inerente ao "ser artista", o que é uma idéia equivocada. Existem grandes produtores de arte extremamente dedicados ao trabalho de ensinar, o que fazem com reconhecido sucesso.

Em relação ao fazer artístico, existe um mito de que ele é um procedimento mágico, inspirado. Entre os

11. Silvio V. da Silveira R. Romero, *Contos populares do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1954.

artistas-professores não há nenhuma preocupação em resguardar a imagem de que são detentores de certos atributos que os qualificam como seres excepcionais. Para eles, o artista já perdeu a auréola há muito tempo¹².

De fato, a obra de arte é produto de trabalho humano, não existindo nada de misterioso na criação artística. A inspiração não é maior na arte do que na ciência. O cientista também usa a imaginação, a intuição, apenas o produto do seu trabalho é diferente¹³.

O interessante é que esta concepção de arte como inspiração não se dá apenas entre as pessoas não familiarizadas com o processo de criação artística. Os entrevistados disseram que muitos alunos escolhem o curso porque têm certa habilidade inata. E porque a têm, imaginam que não deverão esforçar-se, revoltando-se quando seus trabalhos são criticados, quando se lhes exige mais esforço, mais empenho: "*Você está tirando a espontaneidade do meu trabalho!*", dizem os alunos.

12. "*Agora há pouco, como eu atravessava apressadamente a avenida e saltitava por sobre a lama do macadame, no meio desse caos movediço, onde a morte chega a galope, por toda parte e ao mesmo tempo, minha auréola, num movimento brusco, escorregou da cabeça para a lama da rua. Não tive coragem de apanhá-la. Julguei preferível perder minhas insignias a quebrar os ossos. E também, pensei comigo mesmo, há males que vêm para o bem. Agora, posso passear incógnito, realizar atos vis e entregar-me à devassidão como um simples mortal. Eis-me aqui, igualzinho a você, como você vê.*" Charles Baudelaire, "A perda da auréola". Trilhas: Revista do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 3 (1), 1989. Grifos meus.

13. "*O papel desempenhado pela inspiração não é maior na área da ciência - como poderia fazer-nos crer a presunção acadêmica - do que é no perfeito domínio dos problemas práticos por um empreendedor moderno. Por outro lado, seu papel não é menor na ciência do que no campo da arte; é freqüente não se atentar para isso.*" Max Weber, *Sobre a universidade*. São Paulo, Cortez, 1989, p. 146.

Pareceu-me que a desmitificação da produção artística ocorre no ensino, pois, nele, todo o processo de produção de arte é posto a nu. Desmitifica-se processo e produto porque o fazer artístico assemelha-se a outros trabalhos no que diz respeito ao esforço que demanda. Assim, no ensino de arte rompe-se a representação do artista se bastando a si mesmo, desmitifica-se a representação social do artista como um ser iluminado.

Sem "trabalho duro", dizem os entrevistados, de nada valem as idéias criativas. Rilke¹⁴ discute bem esta questão. Ele conta como as pinturas de Cézanne exprimem a verdade obtida através de um trabalho árduo. Também Van Gogh deixa claras as dificuldades do fazer artístico. Em suas cartas¹⁵ podemos perceber a luta difícil, intensa, do trabalho cotidiano com a arte. E Goethe insistia, repetidamente, no fato de que a criação poética não se distingue da obra do artífice no que diz respeito ao trabalho que exige, à artesanania deste fazer¹⁶.

Foi a partir do século XVIII, com o crescente subjetivismo dos "gênios originais" e seu repúdio às regras e convenções que surgiu a necessidade, como Goethe sentiu, de se lembrar aos artistas a natureza artesanal do seu trabalho. Goethe esforçou-se por fugir à idéia

14. Rilke, *op. cit.*

15. Vincent Van Gogh, *Cartas a Théo*. Porto Alegre/São Paulo, L&PM Editores S.A., 1986.

16. Arnold Hauser, *História social da literatura e da arte*. São Paulo, Mestre Jou, 1973, pp. 778 e 779.

romântica do artista, buscando evitar, tanto na sua arte como na sua conduta pessoal, o exagero, a falta de solidez e perfeição, a tendência ao caótico e displicente.

Também Flaubert, com seu trabalho metódico e disciplinado, tinha verdadeira aversão ao artista enquanto tipo sonhador, irresponsável, idealista. O mesmo sentimento de Goethe é convertido por Thomas Mann em crítica ao modo de viver do artista romântico¹⁷. E muitos outros exemplos eu poderia citar, mas, para finalizar, lembro Tarkovski¹⁸, para quem a arte não resulta do que é espontâneo, fácil, e sim de uma "*luta implacável*" para dominar o material, submetê-lo a uma idéia. O que significa dizer que a obra exige do artista uma "*obediência ao artesanato*". Não no sentido de se fazer com as mãos, mas artesanal enquanto "*uma atitude estética diante da arte, diante da vida*" como diria Mário de Andrade¹⁹.

O fazer artístico demanda trabalho, exige perseverança, paciência. Neste sentido, não se distingue dos outros tipos de trabalho. É um equívoco postular a prática artística como totalmente diferente de qualquer outra prática humana. A concepção do trabalho artístico como uma atividade que não requer esforço e independe da

17. Hauser, *op. cit.*, p. 959.

18. *Esculpir o tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 110.

19. "O artista e o artesanato". In: *O Baile das quatro artes*. São Paulo, Martins Editôra, 1963, p. 30.

colaboração de outras pessoas é falsa²⁰.

O senso comum também difundiu a idéia de que o trabalho artístico se distingue das outras formas de trabalho por ser uma atividade livre e criativa. Este é outro mito. O trabalho é uma atividade humana básica e necessária. Na medida em que não é forçado, deformado ou alienado, todo e qualquer trabalho pode ser livre e criativo, não apenas o trabalho artístico²¹. Assim como as outras formas de trabalho, o artístico, sob determinadas condições, também perde sua qualidade de ser "livre" e "criativo".

É fácil perceber de que maneira o trabalho do artista passou a ser idealizado como o que representa a atividade livre, não imposta, realmente expressiva. A construção deste mito inicia-se com o capitalismo, que traz consigo uma crescente desumanização do trabalho humano em geral, particularmente a erosão do seu aspecto criador. Na medida em que o trabalho foi reduzido à sua forma alienada, a similaridade entre ele e a arte perdeu-

20. Vladimir Maiakovski (Poética: como fazer versos. São Paulo, Global, 1981, p. 25) entendia que a poesia é manufatura, listando como seus instrumentos de trabalho não apenas os usualmente tidos como tal mas, também, aqueles objetos que possibilitam a execução da obra, como "uma bicicleta para ir às redações, uma mesa organizada para escrever, um chapéu de chuva para escrever debaixo da chuva" etc.

21. "A semelhança entre a arte e o trabalho está, portanto, na sua relação comum com a essência humana, isto é, são ambas atividades criativas por meio das quais o homem produz objetos que o expressam, que falam por ele e sobre ele. Não há, portanto, uma oposição radical entre arte e trabalho". Adolfo Sanchez Vazquez, *Art and Society: Essays in Marxist Aesthetics*. Londres, Merlin Press, 1973, p. 63 (Edição original em espanhol, 1965). *Apud* Wolff, *op. cit.*, p. 29.

se. Durante certo tempo, o trabalho dos artistas, ainda não inteiramente afetado pelas relações capitalistas e pelo domínio do mercado, passou a ser visto como o meio ideal de produção, porque se distinguia dos outros como uma atividade livre, o que as outras formas de trabalho já não eram mais. Com o rompimento dos laços entre produtor e patrocinador o artista passou a ser visto como alguém que, por não mais estar preso às encomendas, exercia um trabalho livre.

No entanto, a longo prazo, também o fazer artístico acabou por se submeter às leis da produção capitalista: alguns artistas passaram a trabalhar como assalariados na indústria, outros tiveram que recorrer ao mercado de arte para vender suas obras. Estes se sentem e são vistos como fazendo um trabalho livre, talvez por não estar claramente explicitado de que modo os artistas estão sujeitos às preferências estéticas dos que influem no mercado. No entanto, uma vez que produzem obras destinadas a um mercado, os artistas não podem deixar de ceder às exigências desse mercado.

A inserção do artista na instituição de ensino não passa de uma variante da sua acomodação ao sistema capitalista. Tal como aquele que trabalha para uma indústria, também o artista-professor é um trabalhador assalariado, ainda que se entenda que seu trabalho "real",

a produção de arte, continua sendo "livre" (o que representa uma falsa consciência de liberdade).

Durante séculos, patronos e mecenas exerceram grande interferência no trabalho do artista. Foi a partir do século XVIII que, em decorrência do declínio do sistema de patrocínio direto, os artistas passaram a uma condição de maior liberdade. Na medida em que os artistas, trabalhando por conta própria, se tornaram independentes, ficaram sujeitos ao mercado. Patronos e academias foram substituídos pelo crítico e pelo *marchand*. Modernamente, o artista não depende apenas dos *marchands*: suas obras recebem, muitas vezes, patrocínio governamental e privado. Embora não exista uma intervenção direta destes patrocinadores naquilo que o artista produz, é evidente que os órgãos financiadores não são neutros, e que o êxito ou fracasso na obtenção desse patrocínio está diretamente relacionado ao tipo de trabalho feito. Hoje, a obra de arte vive do anonimato do mercado. Suas exigências são tão mediatizadas que o artista pode ser levado a imaginar que tem autonomia, o que não ocorre mesmo entre aqueles que não dependem diretamente da venda de suas obras para sobreviver - como no caso dos artistas-professores.

Nem todo artista assume a natureza mercantil da sua força de trabalho, mas penso que se trata de uma contradição que não pode ser ocultada. A arte, hoje, se

coloca claramente ao lado dos bens de consumo. O artista que vende sua obra fora do mercado de arte está tão ligado ao sistema quanto aquele que deliberadamente produz para vender. Se, por um lado, o artista quer escapar ao mercado - propondo-se a realizar o que não é comercializável -, por outro, busca convencer este mesmo mercado do valor de sua obra: joga no circuito do consumo estético uma mercadoria que pretende não seja considerada como tal. Tenta subtrair-se às leis do mercado e, ao mesmo tempo, triunfar sobre ele²².

Para fugir às imposições do mercado muitos artistas se vinculam à instituição de ensino. Levando em conta a existência deste vínculo, surge um questionamento sobre a possibilidade de haver produção de arte na instituição. Considero secundária esta questão. A realização de alguns trabalhos só é possível com a estrutura e organização da instituição. Existe uma arte - a que requer grandes recursos técnicos, grandes investimentos, colaboração da ciência, de áreas tecnológicas - que é mais facilmente produzida na instituição. Já uma arte mais artesanal cabe melhor num ateliê, que poderia, inclusive, estar na universidade.

Quanto à natureza do trabalho artístico produzido

22. Edoardo Sanguineti ("Sociologia da vanguarda". In: Theodor Adorno et alii, Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, p. 268) entende que museus e galerias são "contíguos e comunicantes". Se no museu temos a autonomia da arte em relação ao mercado, ele também é uma "compensação de sua heteronomia mercantil."

pelos artistas ligados à instituição, a idéia corrente é que dele resulta uma arte que tem o seu virtual poder de crítica e transformação neutralizado. Mas o artista fora da instituição não é menos integrado ao sistema do que o que nela trabalha. A arte sempre se relaciona ao sistema - não há como dele escapar - ainda que esta seja uma relação de atrito ou confronto. Mesmo na instituição persiste, entre os artistas, o desejo de negar o sistema, de superar seus limites.

Resta discutir a relação entre ensino e pesquisa. A complementaridade entre os dois é desejável e, inclusive, exigida dos professores. Mas, se nem sempre é satisfatória nas áreas científicas, muito menos em arte. Se para as áreas exatas existem laboratórios onde professor e alunos podem desenvolver juntos suas pesquisas, o mesmo não acontece no caso das artes. É como disse anteriormente: os ateliês são destinados exclusivamente às aulas.

Mesmo assim observo uma certa complementaridade no sentido das trocas que se estabelecem: ao ensinar o artista leva para a sala de aula as questões com as quais se defronta em seu trabalho de produtor de arte, assim como absorve e incorpora à sua produção as questões levantadas ou desenvolvidas pelos alunos. Desta maneira, uma atividade completa a outra.

Analisando as entrevistas com os artistas-professores, pareceu-me não existir nenhuma oposição entre ser artista e ser professor. O fato de serem artistas não os impede de serem professores também.

A idéia de oposição entre as duas atividades, corrente no senso comum, advém do falso entendimento de que o trabalho de produção de arte é um trabalho criativo, ao contrário do ensino. Esta suposta negação mútua é típica do mito - ou isto ou aquilo. Porque o mito trabalha com o estereótipo, e o estereótipo não admite uma segunda possibilidade: ou se é professor ou se é artista. Quando não, temos um professor travestido de artista, ou vice-versa. No entanto, a criatividade, sabemos, não é monopólio do trabalho artístico; ela está presente em todas as áreas da vida social e pessoal. É um engano entender a prática artística como totalmente diferente e incompatível com qualquer outra atividade humana. Para o senso comum, ensino e produção de arte são incompatíveis porque o artista é visto como um excêntrico, distante das condições usuais de vida das demais pessoas, por virtude do seu "gênio artístico". Acredita-se que faz parte da sua natureza não se confundir com os mortais comuns; que, necessariamente, o artista trabalha de modo independente, desligado da vida e da interação social e, com freqüência, em oposição aos valores e práticas sociais. Este conceito

pelos artistas-professores: elas se completam, ainda que cada uma delas tenha a sua especificidade. Uma especificidade que não nega a contradição artista-professor. Ao contrário, admite-a, porque nela não estão implícitos os estereótipos do artista e do professor: o artista como aquela figura de exceção, distante das condições usuais de vida e de trabalho das pessoas comuns e o professor, ao contrário, como o mais comum e reles mortal. Não existindo os estereótipos, a contradição se manifesta: diferencia-se o trabalho do artista-professor daquele realizado pelos demais professores, assim como a produção e o ensino de arte são distintos, ainda que complementares.

Na minha interpretação, esta possibilidade de integrar as duas formas de trabalho faz com que os artistas-professores encarem o ensino como uma atividade prazerosa, ainda que um trabalho preso às necessidades da sobrevivência. Um trabalho que sustenta a possibilidade do fazer arte. Só é possível "ser artista" porque existe a garantia da sobrevivência através do "ser professor".

Os artistas-professores que entrevistei, acredito, gostam de ensinar. Gostam, mas não fariam apenas isso. Quer dizer, de uma certa forma a produção de arte prevalece sobre o ensino. Ensinar é uma decorrência do fazer artístico, mas este se enriquece com o ensino. O

artista-professor não fala sobre um fazer de maneira teórica, abstrata, mas sobre um trabalho concreto, que conhece a fundo. Por outro lado, este falar sobre o trabalho é profícuo para o fazer concreto. Há, portanto, um ir e vir constante, que enriquece tanto o trabalho de ensinar como o de fazer arte²³.

Para os entrevistados, "ser professor", na maioria das vezes, aconteceu por uma questão de oportunidades, de razões circunstanciais, não, propriamente, por uma opção profissional primeira, por "vocação"²⁴. Intuitivamente reconhecem que "vocação" não é um pendor natural, mas uma construção histórica, e que a opção pelo ensino decorre de uma situação específica, ou seja, sob determinadas condições.

Analisando os motivos que levam um artista a ser professor compreendi que, mesmo sendo livres para escolher, a escolha é, de certa forma, determinada. Pode-se dar uma explicação causal para qualquer ato em vários níveis diferentes. E esses níveis não estarão em

23. Roland Barthes (*Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Editorial Presença, 1975) considera a relação docente uma verdadeira relação dialética, porque os alunos, até mesmo quando ouvem em silêncio o professor, devolvem-lhe alguma coisa. A audição dos alunos é produtiva, diz Barthes, no sentido de que ela modifica incessantemente o discurso do professor.

24. "60% dos nossos interlocutores afirmaram estar no magistério por razões circunstanciais e não como opção profissional primeira. Todos eles, entretanto, mostraram um profundo sentimento de valorização do magistério, afirmando que gostam muito do que fazem." Maria Isabel da Cunha, *A prática pedagógica do "bom professor": influências na sua educação*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1988, p. 140.

competição entre si, no sentido de apenas um ser o certo. No entanto alguns têm maior valor explicativo. Há razões biográficas, psicológicas e sociais que justificam a maior parte das coisas que fazemos, e cada nível de interpretação é legítimo.

A idéia de que liberdade e determinismo são antinômicos ocorre apenas ao nível do discurso. Na realidade agimos sob a idéia de liberdade e, neste sentido, o determinismo não tem influência nessa realidade existencial, o que significa que temos uma falsa consciência de liberdade.

Ela pode ser interpretada de diferentes maneiras, mas em todas guarda um certo determinismo. Dentro deste limite uma ação é considerada livre quando, a despeito do grau de constrangimento ou pressão que sofre, a pessoa tem possibilidades de escolha: pode agir desta ou daquela maneira. Toda escolha se dá numa situação social e historicamente determinada, que oferece opções de ação possibilitando práticas diferenciadas. As pessoas são "livres" não no sentido de não serem determinadas, mas em sua possibilidade de escolhas situadas.

Segundo os artistas-professores, o ensino lhes aparece como uma opção viável, uma forma de garantir a subsistência. Dentre tantas, é a escolha que, em determinado momento, lhes parece ser a mais adequada, o

que acaba se confirmando, na prática. A relação afetiva com a produção artística encontra eco na interação com os alunos. O entusiasmo pelo trabalho é compartilhado, realimentado pelos alunos²⁵. Então, o motivo da opção pelo ensino - a sobrevivência - quase se anula, fica esquecido. No fundo é uma questão de razão e paixão.

A idéia de oposição entre paixão e razão, presente no senso comum, é o último tópico que gostaria de discutir. Os artistas-professores não entendem a paixão como uma experiência dominadora e irracional, que se opõe ao pensamento racional, lúcido. Não vêem a paixão de forma negativa, mas como um impulso que os leva a praticar uma ação. Não a entendem como desvario, não a consideram suspeita ou perigosa, mas construtiva.

Os gregos tiveram esta visão positiva da paixão, considerada fonte de energia. Viam-na como algo misterioso e assustador, mas não negativo. É com o estoicismo que se passa a ter uma visão depreciativa da paixão. Esta visão persiste no senso comum ligando-se, de alguma maneira, à arte. Ao relacionar-se ciência à razão e arte à paixão cria-se uma falsa oposição, pois razão e paixão, arte e ciência não se contrapõem, mas relacionam-se dialeticamente. Arte não é só paixão, assim como ciência

25. Cunha (*op. cit.*, p. 96.) afirma: "*parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. O prazer de estarem em sala de aula foi salientado por todos os professores.*" Grifos da autora.

não é apenas razão. A arte também lida com processos mentais como raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização; todos processos presentes em outras áreas de conhecimento, ditas científicas. Não podemos ignorar os processos cognitivos envolvidos no ato criador²⁶. Na arte não há só paixão, como freqüentemente se imagina, mas também, razão. No processo de criação, o artista precisa ser objetivo, racional. Proust trabalhava cortando, rasurando, escolhendo, excluindo, acrescentando, enfim, criando a partir de regras, de raciocínios lógicos²⁷. Tarkovski²⁸ diz que é preciso ter plena consciência e domínio do que se faz, ainda que a produção vá tomando corpo no processo. Um processo vivo, que exige uma enorme capacidade de concentração, porque não existem objetivos fixos, pré-determinados, e o material com que se trabalha está em contínua mutação. Calvino²⁹, contrariando a idéia

26. Robert Saunders ("A educação criadora nas artes", *Ar'te*, 3 (10), 1984) descreve os processos mentais envolvidos na criação artística; John Dewey ("A arte como experiência", Dewey, Coleção "Os Pensadores". São Paulo, Abril Cultural, 1980) entende a arte como atividade intelectual; Rudolf Arnheim (*Arte e percepção visual*. São Paulo, Pioneira/Editora da Universidade de São Paulo, 1986) discute o "pensamento visual" e Jacob Bronowski (*Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. São Paulo, Martins Fontes, 1983) equipara a arte à ciência, entendendo-a como uma forma de conhecimento.

27. Cf. Sérgio Paulo Rouanet, "Razão e Paixão". In: Sérgio Cardoso et alii, *Os sentidos da paixão*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

28. "É preciso que haja uma especificação clara, para que possamos trabalhar com plena consciência do que estamos fazendo, pois é impossível trabalhar sem reconhecer as leis da atividade artística que praticamos." Tarkovski, *op. cit.*, p. 70.

29. Calvino (*op. cit.*) explica seus exercícios para criar a partir de regras fixadas por ele mesmo: nas *Cosmicomiche* parte de um enunciado científico, *Falomar* nasceu de um "exercício de descrições", e em *Il castello dei destini incrociati* utiliza o princípio da multiplicidade de narrações a partir de elementos que, por sua vez, têm múltiplos

da liberdade de criação, explica que o processo criativo ocorre através de um exercício racional e árduo, a inventividade prendendo-se às regras - muitas vezes fixadas pelo próprio artista. É falsa a idéia de que existe uma equivalência entre inspiração, exploração do subconsciente, liberação, acaso, automatismo e liberdade de criação. A obediência cega aos impulsos é uma escravidão. O artista clássico, que observa um certo número de regras que conhece, é mais livre do que aquele que cria a partir do que lhe passa pela cabeça. Este é escravo de regras que ignora. Quanto mais se conhece, mais livre se fica. A liberdade é maior quando se detém o conhecimento de múltiplos processos e se conhece profundamente a matéria com a qual se trabalha. Existe diferença entre espontaneidade e espontaneísmo, entre simplicidade e simplismo. A visão lírica do artista inspirado nada tem a ver com a realidade. Ou melhor, o sentido que se dá à inspiração - algo que vem do nada, ou de Deus - está equivocado. A inspiração é manifestação espontânea de experiências concretas, acumuladas durante a vida. Não há nada de misterioso nela³⁰.

O artista tem liberdade, mas está sempre sujeito

significados.

30. Agnes Heller (*Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Peninsula, 1987, p. 248) entende que a intuição resulta "de una acumulación de experiencias, una manifestación espontánea de las experiencias acumuladas en la acción y en el pensamiento del particular, al igual que la praxis y el pensamiento repetitivos".

a regras, mesmo que não tenha consciência de suas amarras. Ele é limitado pelas convenções sociais mas tem liberdade para trabalhar dentro dessas convenções. As idéias e valores dos artistas são constituídos socialmente, mediados por convenções estéticas, pelos materiais empregados e pela temática do seu trabalho. Mas, estes limites são, também, desafios, e o grau com que consegue superá-los é que determina a qualidade de sua obra³¹.

O mesmo acontece em relação ao ensino de arte. As restrições não devem ser vistas como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades de se promover avanços. Esse é o entendimento que prevalece na concepção dos artistas-professores que entrevistei. Discutindo seu trabalho na instituição de ensino superior pude entender que na produção e no ensino de arte encontram-se o determinismo das condições sociais e históricas e a determinação pessoal do artista-professor, decorrente do seu compromisso com a sua verdade.

31. "Quando um pintor trabalha, tem consciência dos meios à sua disposição - que incluem os seus materiais, o estilo que herda, as convenções a que tem de obedecer, seu tema, imposto ou escolhido livremente - como constituindo tanto uma oportunidade como uma limitação. Trabalhando e usando a oportunidade ele se torna consciente de seus limites. Esses limites o desafiam, seja em nível artesanal, mágico ou imaginativo. Ele luta contra um ou vários deles..." John Berger, "In defence of art". *New Society*, 28 de setembro, 1978, pp. 703-4. Apud Wolff, *op. cit.*, p. 80.

18 de junho de 1992

Hoje arrematei o meu tapete. Mas deixando em aberto a possibilidade de retomar os fios e continuar a trama, pois, como diz Barthes³², o tecido de um texto não deve ser considerado um produto acabado, "por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade). Um texto, diz ele, "se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo".

32. Roland Barthes, *O prazer do texto*. São Paulo, Perspectiva, 1987, pp. 82-3.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ADORNO, Theodor W. e Max Horkheimer - "A indústria cultural. O iluminismo como mistificação de massa" (texto pertencente a *A dialética do Iluminismo, fragmentos filosóficos*, Querido Verlag, Amsterdam, 1947). *In: Theodor W. Adorno et alii, Teoria da cultura de massa*. 3a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, introdução, comentários e seleção de Luiz Costa Lima, 340 p.
- ADRIANI, Gotz *et alii*. - Joseph Beuys, Life and Works. Published on occasion of the XV International Biennale São Paulo, 3 October - 9 December, 1979. New York, Barron's Educational Series, Inc., 1979, translated by Patricia Lech, 308 p.
- AGULHON, Maurice *et alii*. - Ensaio de ego-história (*Essais D'Ego-Histoire*. Éditions Gallimard, 1987). Lisboa, Edições 70, 1989, trad. Ana Cristina Cunha, 361 p.
- ALBERTI, Leon Battista - Da pintura (*De pictura*, 1a. versão latina em 1435). Campinas, Editora da UNICAMP, 1989, trad. Antonio da Silveira Mendonça. (Coleção Repertórios) 161 p.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro e MARTIGNAGO, Cláudia Dal Canton - "A concepção e prática de atividades de arte na escola de 1o. e 2o. graus" *In: José Luís Sanfelice (org.), A universidade e o ensino de 1o. e 2o. graus*. Campinas, Papirus, 1988, 123 p.
- AMARAL, Aracy Abreu - Arte e meio artístico (1961-1981): entre a feijoada e o x-burguer. São Paulo, Nobel, 1983, 423 p.
- AMORA, Luiz Augusto de Araújo - A concepção visual no ensino de 3o. grau: competências para a estruturação do ensino. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 1991, 280 f.

- ANDERSON, Tom - "Toward a Socially Defined Studio Curriculum". *Art Education*, 38 (5): 16-18, september, 1985.
- ANDRADE, Mário de - "O artista e o artesão" (Aula Inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, da Universidade do Distrito Federal, proferida em 1938). *In: O baile das quatro artes*. São Paulo, Livraria Martins Editôra, 1963. (Obras completas de Mário de Andrade) 198 p.
-
- _____ - O banquete (Coletânea de textos escritos para a *Folha da Manhã* sob o título "Mundo Musical", entre 1943-1945). São Paulo, Duas Cidades, 1977, 163 p.
-
- _____ - Mário de Andrade-Oneyda Alvarenga: cartas (Correspondência trocada no período 1893-1945). São Paulo, Duas Cidades, 1983, 308 p.
- ARENDDT, Hannah - A condição humana (*The Human Condition*. The University of Chicago Press. Chicago, Illinois, USA, 1985). 4a. ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989, trad. Roberto Raposo, introd. Celso Lafer, 338 p.
-
- _____ - Entre o passado e o futuro (*Between Past and Future*, 1954). 2a. ed., São Paulo, Perspectiva, 1972, trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. (Coleção Debates, Política, 64) 348 p.
- ARROYO, Miguel G. - "Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?" *Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, 2 (5): 5-23, 1980.
- ARTE e universidade (Mesa Redonda). *Comunicações e Artes*, São Paulo, (10): 17-44, 1981
- BALZAC, Honoré de - "A obra prima ignorada" *In: A comédia humana* (Estudos filosóficos, XV). 2a. reimpressão (1a. ed. 1954), Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo, Globo, 1959, trad. Gomes da Silveira e Vidal de Oliveira, orientação, introdução e notas de Paulo Rónai. (Biblioteca dos Séculos) 633 p.
-
- _____ - *Ilusões perdidas*. São Paulo, Abril Cultural, 1981, trad. Ernesto Pelanda e Mário Quintana, nota introdutória de Paulo Rónai, 365 p.

- BARAVELLI, Luiz Paulo - "Notas para um elogio da bagunça".
Ar'te, São Paulo, 1 (3): 5-7, 1982.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos - "Dos preconceitos contra o ensino de arte: suas origens no século".
Comunicações e Artes, São Paulo, (7): 151-165, 1977.
- _____ - Arte-educação no Brasil, das origens ao modernismo. São Paulo, Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978. (Debates, 139) 132 p.
- _____ - Teoria e prática da educação artística. 2a. ed., São Paulo, Cultrix, 1978, 115 p.
- _____ - "A esquizofrenia do ensino de arte".
Comunicações e Artes, São Paulo, (10): 65-70, 1981.
- _____ - Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982. (Coleção educação contemporânea) 136 p.
- _____ - "Cronologia da dependência". Em Aberto, Brasília, 2 (15): 19-29, maio de 1983.
- _____ - Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo, Max Limonad, 1984, 132 p.
- _____ - (org.) - História da arte-educação. A experiência de Brasília. I Simpósio Internacional de História da Arte-educação, ECA-USP. São Paulo, Max Limonad, 1986. (Série Ar'te 2) 134 p.
- _____ - A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo, Perspectiva; Porto Alegre, Fundação IOCHPE, 1991 (Estudos, 126), 134 p.
- _____ - "Modernidade e pós-modernidade no ensino de arte". MAC Revista, (1): 06-15, abril de 92.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. e SALES, Heloísa Margarido (orgs.) - O ensino da arte e sua história. 3o. Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história. São Paulo, MAC/USP, 1990, 210 p.
- BARTH, John - "Postmodernismo revisado". El Paseante. Ediciones Siruela S.A. España, (14): 92-97, s.d.
- BARTHES, Roland - Novos ensaios críticos/O grau zero da escritura (Le Degré Zero De L'Écriture suivi de

Nouveaux Essais Critiques. Éditions du Seuil, Paris, 1953 e 1972). 2a. ed., São Paulo, Cultrix, 1974, trad. Heloysa de Lima Dantas, Anne Arnichaud e Álvaro Lorencini, 167 p.

BARTHES, Roland - Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios. Lisboa, Editorial Presença, 1975 (Biblioteca de Ciências Humanas, 39), coord. e prefácio de Arnaldo Saraiva, trad. Graciete Teixeira e outros, 223 p.

_____ - Mitologias (Mythologies. Éditions du Seuil, Paris). 2a.ed., São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1975, trad. Rita Buongiorno e Pedro de Souza, 180 p.

_____ - O prazer do texto (Le Plaisir du Texte. Éditions du Seuil, Paris, 1973). São Paulo, Perspectiva, 1987, trad. J. Guinsburg. (Coleção ELOS) 86 p.

BAUDELAIRE, Charles - "A perda da auréola". Trilhas: Revista do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 3 (1): 11, 1989, trad. Maria Helena Lucas Gimeno.

BEECHING, Robert B. - "Art as Analogue". Art Education, 40 (2): 33-37, march, 1987.

BELUZZO, Ana Maria - "Arte-educação e os meios de comunicação de massa". Em Aberto, Brasília, 2 (15): 16, maio 1983.

BENJAMIN, Walter - Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Ariswahl in Drei Baenden. Suhrkamp Verlag). Obras escolhidas, v. 1. São Paulo, Brasiliense, 1985, trad. Sérgio Paulo Rouanet, 253 p.

BERGER, Manfredo - Educação e dependência. São Paulo/Porto Alegre, Difel/UFRGS, 1976. (Corpo e alma do Brasil, 45) 354 p.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas - A construção social da realidade; tratado de sociologia do conhecimento (The Social Construction of Reality, Doubleday & Company, Inc., 1966). Petrópolis, Vozes, 1973, trad. Floriano de Souza Fernandes. (Antropologia, 5) 247 p.

BERNARDET, Jean Claude - "Discutindo o curso de Comunicações e Artes". Ar'te, São Paulo, 1 (4): 7-8, 1982.

- BETTELHEIM, Bruno - O coração informado: autonomia na era da massificação (The Informed Heart). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985, trad. Celini Cardim. (Coleção Testemunhos, v. 4) 233 p.
- BRESCIANI, Maria Stella - "Um poeta no mercado". Trilhas: Revista do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 3 (1): 12-22, 1989.
- BLOCH, Marc - Introdução à história (Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien. Librairie Armand Collin). 4a. ed., Publicações Europa-América, s.d., trad. Maria Manuel e Rui Grácio. (Coleção saber; 59) 179 p.
- BOSI, Alfredo - Reflexões sobre a arte. 2a. ed., São Paulo, Ática, 1986, 80 p.
- _____ - "Cultura Brasileira" In: Demerval Saviani *et alii*, Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, coord. Demerval Trigueiro. (Coleção Educação e transformação; v. 6) 239 p.
- BOURDIEU, Pierre - A economia das trocas simbólicas. 2a. ed., São Paulo, Perspectiva, 1982, introd., org. e seleção Sérgio Miceli, (Coleção Estudos J. Guinsburg) 361 p.
- BRAVERMAN, Harry - Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX (Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in The Twentieth Century, 1974). Rio de Janeiro, Zahar, 1977, trad. Nathanael C. Caixeiro. (Biblioteca de Ciências Sociais) 379 p.
- BRONOWSKI, Jacob - Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar (The Visionary Eye. The Massachusetts Institute of Technology). São Paulo, Martins Fontes, 1983, trad. de Artur Lopes Cardoso. (Arte e comunicação) 205 p.
- CALVINO, Italo - Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas (Lezioni americane. Sei Proposte per il prossimo millennio, 1988). São Paulo, Companhia das Letras, 1990 (1a. reimpressão, 1991), trad. Ivo Barroso, 141 p.
- CAMARGO, Luís - "Encontro com Evandro Carlos Jardim". In: Luís Camargo (org.), Arte-educação: da pré-escola à universidade. São Paulo, Nobel, 1989, 162 p.

- CANCLINI, Néstor Garcia - A socialização da arte: teoria e prática na América Latina (Arte Popular y Sociedad en América Latina). 2a. ed., São Paulo, Cultrix, 1984, trad. Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto, 218 p.
- CANETTI, Elias - A consciência das palavras: ensaios (Das Gewissen der Worte: Essays, 1976). São Paulo, Companhia das Letras, 1990, trad. Márcio Suzukie e Herbert Caro, 286 p.
- CARDOSO, Sérgio *et alii* - Os sentidos da paixão. São Paulo, Companhia das Letras, 1987, 508 p.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de - A escola como mercado de trabalho; os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo, Iglu, 1989, 142 p.
- CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes - Arte-educação e intelectualidade da arte: contribuição ao ensino da Educação Artística no Brasil após a Lei 5692/71. Tese de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1982, 269 f.
- CATANI, Denise Bárbara *et alii*. (orgs.) - Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986, 199 p.
- CATTANI, Icléia Maria Borsa - "Problemas do ensino e da teoria da arte". *Ar'te*, São Paulo, 3 (11): 16-8, 1984.
- CHARLOT, Bernard - A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação (La mistification pédagogique. Editions Payot, Paris, 1976). 2a. ed. (1a. ed. brasileira 1979), Rio de Janeiro, Zahar, 1983, trad. Ruth Rissin Josef. (Biblioteca de ciências da educação) 314 p.
- CHAUI, Marilena - O que é ideologia. 15a. ed. (1a. ed. 1980), São Paulo, Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos, 13) 125 p.
- _____ - "Ideologia e Educação". *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro, Cortez/Autores Associados/CEDES, 2 (5): 24-40, janeiro de 1980.
- CLARK, G. & ZIMMERMAN, E. - "A walk in the right direction". *Studies in Art Education*, 19 (2): 34-39, 1978.

- COMPARATIVISMO e integração das artes na universidade. Entrevista com Claus Cluver por José Teixeira Coelho Neto e Ana Mae T. B. Barbosa. *Comunicações e Artes*, São Paulo (10): 45-58, 1981.
- CUNHA, Maria Isabel da - A prática pedagógica do "bom professor": influências na sua educação. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1988, 178 f.
- CURY, Carlos Roberto Jamil - Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5a. ed. (1a. ed. 1983), São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea) 134 p.
- CRUZ, Teresinha Rosa - "A universidade e o desafio da arte na educação". *Em Aberto*, Brasília, 2 (15): 1-6, maio 1983.
- DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri (coord.) *et alii*. - Velhos mestres de novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1a. República em São Paulo. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos - CERU, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 1984, 182 f.
- DORN, Charles M. - "Does Eclecticism Work in Practice?". *Art Education*, 37 (3): 34-39, may, 1984.
- ECO, Umberto - Como se faz uma tese (Como se fa una tesi di laurea. Casa Editrice Bompiani & C.S. p.A., 1977). São Paulo, Perspectiva, 1988, trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. (Coleção Estudos, 85) 170 p.
-
- "Mídia constrói perfil da universidade hoje". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 03 de fevereiro de 1991, p. 08, Cidades.
- EFLAND, Arthur D. - "The School Art Style: a functional analysis". *Studies in Art Education*, 17 (2): 37-44, 1976.
- EISNER, Elliot W. - "The Relationship of Theory and Practice in Art Education". *Art Education*, 35 (1): 4-5, january, 1982.
- ENTREVISTA com Carmela Gross. *Ar'te*, São Paulo, 3 (11): 24-8, 1984.

- ENTREVISTA com Gombrich. Entrevista realizada por Ana Mae T. B. Barbosa, transcrita e traduzida por Carlos Fernando Nogueira. *Ar'te*, São Paulo, 2 (6): 15-19, 1983.
- ENTREVISTA com Tuneu. Entrevista realizada por Ana Mae T. B. Barbosa e Paulo Pasta. *Ar'te*, São Paulo, 3 (10): 26-30, 1984.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie - Pesquisa participante. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986 (Coleção educação contemporânea), trad. Francisco Salatíel de Alencar Barbosa, 93 p.
- FAIRCHILD, Marguerite e SEVIGNY, Maurice - "Treinamento profissional e aprendizado visual: uma análise sócio-linguística sobre a crítica de arte no ensino de artistas". In: Ana Mae T. B. Barbosa e Heloísa Margarido Sales (orgs.), *O ensino da arte e sua história*; 3o. Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história. São Paulo, MAC/USP, 1990, 210 p.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque - *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis, Vozes, 1977. (Educação e tempo presente, 13) 102 p.
- _____ - *Universidade e poder. Análise crítica/Fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980. (Série universidade; 8) 205 p.
- FELDMAN, Edmund Burke - "Art in the Mainstream: A Statement of Value and Commitment". *Art Education*, 35, (2): 4-5, march, 1982.
- FREITAG, Bárbara - *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 26) 86 p.
- FÜLLER, Peter - "Pela recuperação de um método e da arte". *Ar'te*, São Paulo, 2 (6): 4-11, 1983, trad. Sílvia Macedo.
- GABEL, Joseph - *A falsa consciência. Ensaio sobre a reificação (La Fausse Conscience)*. Lisboa, Guimarães S. C. Editores, 1979, pref. e trad. Alfredo Margarido. 432 p.
- GIANOTTI, José Arthur - *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo, Brasiliense, 1986, 113 p.

- GINSBURG, Carlo - *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história* (Miti, emblemi, spie: morfologia e storia. Giulio Einaudi s.p.a., Torino, 1986). São Paulo, Companhia das Letras, 1989, trad. Federico Carotti, 281 p.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes - "A pesquisa das ciências sociais. Considerações metodológicas". *Cadernos CEDES, Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez, (12) 3:14, 1984.
- GOODE, William J. e HATT, Paul K. - *Métodos em pesquisa social* (Methods in Social Researcher, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York). 4a. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972, trad. Carolina Martuscelli Bori. (Biblioteca Universitária, Série 2a., Ciências Sociais, 3) 488 p.
- GRACIANI, Maria Stela Santos - *O ensino superior no Brasil; a estrutura de poder na universidade em questão*. 2a. ed. (1a. ed. 1982), Petrópolis, Vozes, 1984, 164 p.
- GRIEDER, Terence - "A Post-Modern Theory of Art Education". *Art Education*, 37 (1): 6-8, january, 1985.
- GUIMARÃES ROSA, João. - *Primeiras estórias*. 14a. ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991, 160 p.
- HAUSER, Arnold - *História social da literatura e da arte* (The Social History of Art. Routledge and Kegan Paul. Londres, 1951), volumes I e II. São Paulo, Mestre Jou, 1973, trad. Walter H. Geenen, 1193 p.
- HAUSMAN, Jerome J. - "Back to the Future: Reflections on Present-day Emphases in Curriculum and Evaluation". *Art Education*, 41 (2): 37-41, march, 1988.
- HELBERG, Ray - "A National Curriculum?". *Art Education*, 39 (1): 9-11, january 1986.
- HELLER, Agnes - *O cotidiano e a história* (Alltag und geschichte zur sozialistischen gesellschaftslehre). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972, trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. (Interpretações da história do homem; v. 2) 121 p.
- _____ - *Sociologia de la vida cotidiana* (A mindennapi élet. Akadémiai Kiadó de Budapest, 1970). Barcelona, Península, 1987 (1a. ed. em espanhol, 1977), trad. (a partir de las versiones alemana e

- italiana) José-Francisco Yvars y Enric Pérez Nadal, 418 p.
- HOLT, David K. - "Aesthetic Education, Research, and Visual Perception". *Art Education*, 36 (3): 28-31, may, 1983.
- HUBER, Barbara Weir - "What Does Feminism Have to Offer DBAE?". *Art Education*, 40 (3): 36-41, may, 1987.
- IANNI, Octavio - "O professor como intelectual: cultura e dependência". In: Denise Bárbara Catani et alii (orgs.), *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986, 199 p.
- _____ - "O intelectual e a indústria da cultura". *Comunicações e Artes*, São Paulo, (17): 9-16, 1986.
- KANDEL, Liliane - "Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião". In: Michel Thiollent, *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação) 108 p.
- KONDER, Leandro - *O que é dialética*. 9a. ed. (1a. ed. 1981), São Paulo, Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos; 23) 87 p.
- KOSIK, Karel - *Dialética do concreto (Dialektika Konkrétního)*, 1963). 2a. ed. (1a. ed. 1969), Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. (Rumos da cultura moderna, v. 26) 230 p.
- KOURGANOFF, Wladimir - *A face oculta da universidade (La face cachée de l'université)*. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1990, trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad, 305 p.
- LANIER, Vincent - "Devolvendo arte à arte-educação". *Ar'te*, 3 (10): 4-8, 1984.
- _____ - "Beyond Aesthetic Education". *Art Education*, 36 (6): 31-37, november 1983.
- LAPASSADE, Georges - *Grupos, organizações e instituições (Groupes, organisations et institutions)*, Gauthier-Villars, 1974). Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977, trad. Henrique Augusto de Araújo Mesquita, pref. Juliette Favez-Boutonnier. (Educação em questão) 320 p.

- LEBRUN, Gérard - O que é poder. 6a. ed. (1a. ed. 1981), São Paulo, Brasiliense, 1984 (Coleção primeiros passos, 24), trad. Renato Janine Ribeiro e Silvia Lara Ribeiro, 122p.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes - O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão). São Paulo, Ática, 1989. (Série primeiros passos) 96 p.
- LOPES, Joana - "Pela dessacralização da arte". Em *Aberto*, Brasília, 2 (15): 15, maio 1983.
- LOWY, Michael - Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo, Cortez, 1988, 112 p.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. - Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino) 99 p.
- MAGALHÃES, Fábio - "A formação do arte-educador e a reprodução do equívoco". Em *Aberto*, Brasília, 2 (15): 17, maio 1983.
- MAIAKOVSKI, Vladimir Vladimirovitch - Poética: como fazer versos (ed. original russa, 1926). 4a. ed. (1a. ed. 1978), São Paulo, Global, 1984, trad. Antonio Landeira e Maria Manuela Ferreira. (Coleção Bases) 94 p.
- MARCHETTI, Maria Lujan - Universidade: produção e compromisso. Fortaleza, Fortaleza Edições UFC, 1980, 282 p.
- MARCUSE, Herbert - "A arte na sociedade unidimensional" (publicado originalmente pela revista *Art Directions*, New York, maio de 1967). In: Theodor W. Adorno *at alii*, Teoria da cultura de massa. 3a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, introd., comentários e seleção de Luiz Costa Lima, 340 p.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias - "Relatório do grupo de pesquisas da AESP; formação do professor de Educação Artística a nível de terceiro grau". *Boletim AESP*, 3 (7): 8, out. 1984.
-
- "1o. Encontro Nacional de Professores e Diretores das Faculdades de Educação Artística". *Boletim AESP*, 4 (8): 3-7, jan. 1985.

- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias - "A discutida formação do professor de educação artística". Boletim AESP, 4 (9): 6, jun. 1985.
- _____ - "A formação do professor de educação artística a nível de 3o. grau". In: A história da arte-educação em São Paulo; 1o. livro de registros. São Paulo, AESP, 1986.
- MARX, Karl - "O processo de produção do capital". In: O capital (vol. I, Livro Primeiro, Tomo I, capítulo I). São Paulo, Abril Cultural, 1983, apres. Jacob Gorender, coord. e rev. Paul Singer, trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, 301 p.
- MARX-ENGELS - Sobre literatura e arte. São Paulo, Global Editora, 1979, trad. Olinto Beckerman, 107 p.
- MATOS, Sílvia Basílio de - O ensino de artes plásticas em Campinas. Universidade Estadual de Campinas, 1988, 75 p.
- MENEZES, Luís Carlos de - "Formar professores: tarefa da universidade". In: Denise Bárbara Catani et alii (orgs.), Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986, 199 p.
- MICHALSKI, Yan - "Os cursos de arte e a estrutura universitária". São Paulo, s.c.p., 1980, 6 f.
- MICHELAT, Guy - "Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: Michel Thiollent, Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação) 108 p.
- MILLIET, Maria Alice - "A obra é o trajeto". MAC Revista, (1): 34-7, abril de 92.
- MOREIRA LEITE, Míriam Lifchitz - "Questões sobre a formação universitária do professor e do pesquisador". In: Denise Bárbara Catani et alii (orgs.), Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986, 199 p.
- NAGLE, Jorge - "As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores". In: Denise Bárbara Catani et alii (orgs.), Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986, 199 p.

- NOGUEIRA, Ana Maria Netto - "2o. Simpósio Internacional de História da Arte-Educação: moção do grupo de 3o. grau endereçada aos ministros da Educação e da Cultura". Boletim AESP, São Paulo, 6 (16): 8, agosto, 1987.
- OSTROWER, Fayga - "Sobre a questão da arte na educação". Fazendo Artes, Rio de Janeiro, FUNARTE, (9): 3, 1986.
- PACHECO, Elza Dias - A ECA por dentro e por fora. Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo, 1989.
- PARLETT, Malcolm e HAMILTON, David - "Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores". In: Rosemary Graves Messick et alii. (orgs.), Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, (1980) (Biblioteca de ciências da educação), 162 p.
- PITTARD, Norma K. - "The Romanticist Legacy and Discipline-Based Art Education". Art Education, 41, (2): 42-47, march, 1988.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de - Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. 2a. ed., São Paulo, CERU e FFLCH/USP, 1983. (Coleção Textos, v.4) 182 p.
- READ, Herbert, Sir - Arte e alienação: o papel do artista na sociedade (Art and Aienation: The role of the artist in society. Thames and Hudson, London, 1967). 2a. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1983, trad. Waltensir Dutra, 156 p.
- RENINA KATZ por ela mesma. Depoimento a Luiz Trigo. Ar'te, São Paulo, 4 (12): 2-5, 1985.
- RILKE, Rainer Maria - Cartas sobre Cézanne. Buenos Aires, Goncourt, traducción del alemán, prólogo y notas por Andrea Pagni.
- ROSA, Maria Inês - Trabalho, subjetividade e poder. Trabalhador profissional, antigo de casa: um estudo de caso. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 1991, 315 f.
- ROSACRUZ, Teresinha - "A universidade e o desafio da arte na educação". Em Aberto, Brasília, 2 (15): 1-6, maio 1983.

- ROUANET, Sérgio Paulo - "Razão e Paixão". In: S. Cardoso *et alii*, Os sentidos da paixão. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- SANGIORGI, Osvaldo - "A questão da pesquisa em artes". *Comunicações e Artes*. São Paulo, (24): 67-68, 1990.
- SANGUINETI, Edoardo - "Sociologia da vanguarda" (Publicado em *Littérature et Sociétés*. Éditions de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1967) In: Theodor W. Adorno *et alii*, Teoria da cultura de massa. 3a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, introd., comentários e seleção de Luiz Costa Lima, 340 p.
- SAVIANI, Demerval *et alii* - Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, coord. Dumerval Trigueiro Mendes. (Coleção Educação e transformação; v. 6) 239 p.
- SCHEFFLER, Israel - A linguagem da educação (The Language of Education. Charles C. Thomas - Publisher. Springfield, Illinois, 1960). São Paulo, Saraiva/Editora Universidade de São Paulo, 1974, trad. Balthazar Barbosa Filho, 132 p.
- SCHUBERT, Thorne E. - "Art In Education: Five Rationales". *Art Education*, 39 (1): 41-43, january 1986.
- SEVIGNY, Maurice e FAIRCHILD, Marguerite - "Treinamento profissional e aprendizado visual: uma análise sócio-linguística sobre a crítica de arte no ensino de artistas." In: Ana Mae T. B. Barbosa e Heloísa Margarido Sales (orgs.), O ensino da arte e sua história. 3o. Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história. São Paulo, MAC/USP, 1990, 210 p.
- SMITH, Peter - "Dissonâncias entre as disciplinas". In: Ana Mae T. B. Barbosa e Heloísa Margarido Sales (orgs.), O ensino da arte e sua história. 3o. Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história. São Paulo, MAC/USP, 1990, 210 p.
- SMITH, Ralph A. - "Excellence in Art Education". *Art Education*, 40 (1): 9-15, january, 1987.
- SOARES, Magda - Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo, Cortez, 1991 (Coleção educação contemporânea, Série memória da educação), 124 p.

- SOBRIÑO, Encarnación. - *Ideologia e educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas (Las ideologias pedagógicas - proposiciones teóricas, un modelo de análisis y su aplicación)*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986, trad. Roland Lazarte. (Coleção educação contemporânea) 176 p.
- SONTAG, Susan. - "Os fluídos em Wagner". *Novos Estudos, CEBRAP*, 21: 158-167, julho de 1988, trad. Marilene Felinto.
- STUBBS, M. e DELAMONT, S. (orgs.) - *Explorations in Classroom Observation*. London, John Wiley, 1976.
- TARKOVSKI, Andrei - *Esculpir o tempo (Die Versiegelte Zeit. Verlag Ullstein GmbH.)* São Paulo, Martins Fontes, 1990, trad. (do inglês) Jefferson Luiz Camargo, 306 p.
- TAYLOR, Harold - "Notas sobre o treinamento profissional de artistas e atletas". *Comunicações e Artes*, São Paulo (10): 73-76, 1981, trad. Frederico T. B. Barbosa.
- TEIXEIRA COELHO Netto, José - "Os anjos exterminadores na universidade". *Comunicações e Artes*, São Paulo, (10): 77-80, 1981.
- _____ - "Uma escola móvel". *Comunicações e Artes*, São Paulo, (12): 125-128, 1983.
- _____ - "A excitação da arte". *Ar'te*, São Paulo, (11): 14-5, 1984.
- THIOLLENT, Michel - *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. 3a. ed., São Paulo, Editora Polis, 1982. (Coleção Teoria e História, 6) 270 p.
- _____ - *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação) 108 p.
- THISTLEWOOD, David - "Arte contemporânea na educação. Construção, desconstrução, re-construção. Reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo." *In: Ana Mae T. B. Barbosa e Heloísa Margarido Sales (orgs.), O ensino da arte e sua história*. 3o. Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história. São Paulo, MAC/USP, 1990, 210 p.

- THOMPSON, E. P. - A miséria da teoria ou Um planetário de erros; uma crítica ao pensamento de Althusser (The Poverty of Theory. The Merlin Press, London, 1978). Rio de Janeiro, Zahar, 1981, trad. de Waltensir Dutra. (Biblioteca de Ciências Sociais, sociologia) 231 p.
- VAN GOGH, Vincent - Cartas a Théo (Lettres de Vincent Van Gogh a son frère Théo). Porto Alegre/São Paulo, L&PM Editores S.A., 1986, trad. Pierre Ruprecht, 298 p.
- VARELA, Noemia de Araújo - "A formação do arte-educador" In: Ana Mae T. B. Barbosa (org.), História da arte-educação. A experiência de Brasília. I Simpósio Internacional de História da Arte-educação - ECA-USP. São Paulo, Max Limonad, 1986. (Série Ar'te 2) 134 p.
- VOLPI ou a arte tranqüila. Ar'te, São Paulo, 1 (1): 6-7, 1982.
- VON SIMSON, Olga de Moraes (org.) - Experimentos com histórias de vida: Itália - Brasil. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. (Enciclopédia aberta de ciências sociais; v.5) 195 p.
- VOVELLE, Michel - Ideologias e mentalidades (Idéologies et mentalités. Éditions La Découverte, 1985). São Paulo, Brasiliense, 1987, trad. M. Julia Goldwasser, 414 p.
- VVAA - HISTÓRIA da arte-educação em São Paulo. 1o. livro de registro. AESP, São Paulo, 1986, 103 p.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo - "Universidade e democracia: relações do professor com o desenvolvimento". In: Denise Bárbara Catani et alii. (orgs.), Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986, 199 p.
- WEBER, Max - Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo, Cortez, 1989, trad. Lólio Lourenço de Oliveira. (Coleção Pensamento e ação; v.1) 149 p.
- WILSON, Brent - "Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças" In: Ana Mae T. B. Barbosa e Heloísa Margarido Sales (orgs.), O ensino da arte e sua história. 3o. Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história. São Paulo, MAC/USP, 1990, 210 p.
- WOLFF, Janet - A produção social da arte (The Social Production of Art. The Mac Millan Press Ltd., London,

1981). Rio de Janeiro, Zahar, 1982, trad. Waltensir Dutra, 183 p.

ZANINI, Walter - "As antigas disciplinas cinderelas da USP". *Comunicações e Artes*, São Paulo, (12): 165-170, 1983.

ZERNER, Henri - "A arte". In: Jacques Le Goff, e Pierre Nora (direção), *História: novas abordagens (Faire de l'histoire: nouvelles approches*. Éditions Gallimard, 1974). Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976, trad. Henrique Mesquita. (Ciências sociais) 200 p.

ENTREVISTAS

Entrevistas gravadas e posteriormente editadas, realizadas com os seguintes artistas:

- Alberto Teixeira. Campinas, 23 de março de 1991.
Alcindo Moreira. Campinas, 28 de janeiro de 1991.
Álvaro de Bautista. Campinas, 18 de dezembro de 1990.
Branca de Oliveira. São Paulo, 02 de maio de 1991.
Dulcimira Capisani. São Paulo, 17 de junho de 1991.
Evandro Jardim. São Paulo, 22 de abril de 1992.
Fanny Feigenson. São Paulo, 16 de maio de 1991.
Feres Khouri. São Paulo, 26 de abril de 1991.
Francisco Cuoco. São Paulo, 30 de maio de 1991.
Geraldo Porto. Campinas, 20 de março de 1991.
Iole Di Natale. São Paulo, 16 de maio de 1991.
Ivanir Cozeniosque. Campinas, 04 de novembro de 1991.
José Moraes. São Paulo, 16 de maio de 1991.
Louise Weiss. São Paulo, 16 de maio de 1991.
Lucimar Belo. São Paulo, 25 de abril de 1991.
Marco Buti. Campinas, 07 de maio de 1992.
Marco do Valle. Campinas, 21 de março de 1991.

Marcos Rizolli. Campinas, 23 de abril de 1991.

Mário Ishikawa. São Paulo, 28 de maio de 1991.

Norberto Stori. São Paulo, 14 de maio de 1991.

Norma Grimberg. São Paulo, 27 de abril de 1991.

Paulo Cheida. Campinas, 18 de abril de 1991.

Paulo Portela. Campinas, 21 de junho de 1991.

Percival Tirapelli. São Paulo, 18 de abril de 1991.

Renina Katz. São Paulo, 27 de abril de 1992.

Ubirajara Ribeiro. São Paulo, 27 de abril de 1991.

Yolanda Lhullier. São Paulo, 28 de maio de 1991.