



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE

FRANCISCO DILTON CHAVES BARRETO

**MITOS E PRECONCEITOS NA FORMAÇÃO
DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA CONFLUÊNCIA
COM O ENSINO BÁSICO E O CAMPO ARTÍSTICO:
SER OU NÃO SER PROFESSOR É UMA QUESTÃO
DE ESCOLHA?**

FORTALEZA - CEARÁ
2013

FRANCISCO DILTON CHAVES BARRETO

**MITOS E PRECONCEITOS NA FORMAÇÃO DOCENTE
EM ARTES VISUAIS NA CONFLUÊNCIA COM O ENSINO
BÁSICO E O CAMPO ARTÍSTICO: SER OU NÃO SER
PROFESSOR É UMA QUESTÃO DE ESCOLHA?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Didática e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales.

FORTALEZA - CEARA
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário Responsável – Francisco Welton Silva Rios – CRB-3 / 919

B271m Barreto, Francisco Dilton Chaves
Mitos e preconceitos na formação docente em artes visuais na confluência com o ensino básico e o campo artístico: Ser ou não ser professor é uma questão de escolha? / Francisco Dilton Chaves Barreto . -- 2013.

CD-ROM. 190 f. : 4 ¼ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.

Orientação: Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales.


1. Mitos e preconceitos. 2. Formação docente. 3. Artes visuais – ensino.
I. Título.

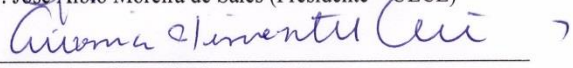
CDD: 370.71

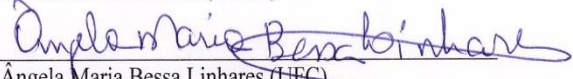


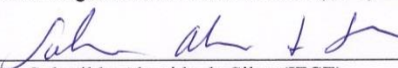
ATA DE DEFESA

Aos vinte e oito dias do mês de maio de dois mil e treze, **Francisco Dilton Chaves Barreto**, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na área de concentração em Formação de Professores (PPGE/UECE), defendeu a dissertação intitulada: **MITOS E PRECONCEITOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA CONFLUÊNCIA COM O ENSINO BÁSICO E O CAMPO ARTÍSTICO**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. José Albio Moreira de Sales (Presidente – UECE), Dra. Silvina Pimentel Silva (UECE), Dra. Ângela Maria Bessa Linhares (UFC) e Dr. Solonildo Almeida da Silva (IFCE). A defesa ocorreu das 9:00 às 11:20, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADO o mestrando **Francisco Dilton Chaves Barreto**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATÓRIO e nota 8,0. Eu, José Albio Moreira de Sales que presidi a banca de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.


Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (Presidente – UECE)


Prof. Dra. Silvina Pimentel Silva (UECE)


Prof. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares (UFC)


Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva (IFCE)

Solonildo Almeida da Silva
Professor Doutor
CPF: 457.875.493-88

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a uma guerreira mãe, a uma guerreira filha e a todos os professores (as) que se dedicam por um ensino de arte de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram de forma direta e indireta para a realização deste trabalho, com exclusividade aos colegas do mestrado, aos professores, aos funcionários que atuam no CMAE e aos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE que colaboraram em dar seus depoimentos.

RESUMO

A temática deste trabalho abrange três campos convergentes: artes visuais, seu ensino e a sua formação docente. Neste último, concentram-se suposições que visualizamos através dos mitos e preconceitos, norteadores das questões propostas. A problemática da pesquisa se faz na contradição entre os interesses dos alunos, suas escolhas e os objetivos do curso pesquisado, estabelecidos em seu projeto pedagógico. Partiu da observação feita em sala de aula, quando das respostas dos alunos à seguinte indagação: quem realmente estava ali para ser professor? Um percentual elevado não pretendia seguir a docência, justificando que a licenciatura somente lhes serviria como uma ponte: era uma forma de aproveitamento do curso para áreas afins. Justificamos nossas preocupações no comprometimento com a melhoria do Ensino de Arte na rede pública. Levamos em conta, ainda, que o processo formativo do professor é de fundamental importância, pois é ele elemento propositor de mudanças. A pesquisa tem como objetivo investigar a formação docente em artes visuais, na representação dos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE, tendo por base os mitos e preconceitos, desvelando de que forma estes atuam no processo de formação docente e na decisão, por parte do estudante, em ser ou não ser professor. Objetivamos, especificamente, analisar os motivos que definem a escolha pelo curso, de forma a entender como essa escolha profissional é afetada pelos mitos e preconceitos. Perpassam nossos objetivos, ainda, identificar, na trajetória dos estudantes, se houve mudanças com relação ao seu propósito de formação profissional e identificar em que medida os mitos e preconceitos estão relacionados à evasão e à autoestima dos alunos. Mitos e preconceitos são observados na confluência dos campos citados acima, e somente nessa interseção conformam o objeto de estudo e são considerados como categorias de análise. Trata-se de um estudo de caso, e nos apoiamos na perspectiva etnossociológica de Daniel Bertaux, utilizando-nos do instrumental metodológico de cunho qualitativo: narrativas de vida, observação participante, entrevistas, além de estudos bibliográficos. Com os dados levantados, trabalhamos as análises que consideraram a articulação dos três campos mencionados. Para levar a termo tal análise, tivemos a contribuição da sociologia praxiológica, de Pierre Bourdieu, que nos fez entender a formação do *habitus*, levando em conta os mitos e preconceitos, que são de difícil apreensão, dando-se, às vezes, de forma implícita. Antes de os inserirmos na problemática da pesquisa, os conceituamos em sua essência: para a compreensão de mito, fizeram-se presentes as abordagens filosófica e antropológica, e para a de preconceito, a abordagem psicossocial. Consideramos, ainda, as características da formação cultural brasileira, a história do ensino de arte no Brasil e no Ceará, assim como as condições formativas do professor de arte, abordando seus aspectos institucionais, contextualizadas nas propostas filosóficas de sua reflexividade e autonomia profissional. Concluímos em nossas observações que o curso pesquisado não possui uma identidade universitária e que mitos e preconceitos contribuem de forma negativa nesse processo, afetando diretamente os objetivos do curso: formar professores.

Palavras-chave: mitos e preconceito; formação docente; artes visuais e seu ensino.

ABSTRACT

The theme of this work covers three converging fields: visual arts, its teaching and its teacher training. In the last, concentrated assumptions we envision through the myths and prejudices, two concepts that guided the proposed questions. The research problem is in the contradiction between the interests of the students, their choices and the researched course objectives, established in its pedagogical project. We came from the observation made in the classroom, when we listened to the students' answers to the following question: who was really there want to be a teacher? A high percentage did not intend to follow the teaching; they explained that the course was only as a bridge, a way to approximate of similar areas. We justify our concerns in the commitment to the improvement of the teaching art in the public schools. We also take into account that the formation process of the teacher has fundamental importance, because is an element that proposes changes. The research aims to investigate teacher training in visual arts, in the representation of students of the training course of Visual Arts' teachers of the IFCE, based on the myths and prejudices, showing how they act in the process of training teaching and in the decision by the student to be or not to be a teacher. We specifically aimed to analyze the reasons that define the choice for the course, intending to understand how this career choice is affected by the myths and prejudices. Also is our objective identify, on the trajectory of students, if there were changes in relation to their purpose of training and identify to what extent the myths and prejudices are related to evasion and self-esteem of students. Myths and prejudices are observed at the confluence of the above mentioned areas, and only at this intersection form the object of study and are considered as categories of analysis. This is a case study, and we support on the perspective etnossociological by Daniel Bertaux, using a methodological instruments with qualitative characteristics: life narratives, participant observation, interviews, and bibliographical studies. With the data collected, we worked the analysis that considered the combination among the three fields mentioned. To carry forward this analysis, we had the contribution of the praxiological sociology by Pierre Bourdieu, who help us to understand the habitus' formation, taking into account the myths and prejudices, which are difficult to recognize, occurring sometimes, implicitly. Before inserting them in the problematic of the research, we conceptualized them in their essence: to understanding myth, were present philosophical and anthropological approaches, and for the prejudice, the psychosocial approach. We also consider the characteristics of the Brazilian culture formation, the history of art education in Brazil and Ceará, as well as the formative conditions of the teacher, approaching their institutional aspects, contextualized in the philosophical proposals of their reflexivity and professional autonomy. We conclude that our observations in the course researched lacks a university identity and myths and prejudices contribute negatively in this process, directly affecting the course objectives: to train teachers.

Keywords: myth, prejudice, teacher training, visual arts, art teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. METODOLOGIA	21
1.1 Instrumentos metodológicos.....	25
1.2 A perspectiva etnossociológica na pesquisa.....	27
1.3 Confluências: etnossociologia e praxiologia.....	31
1.4 Apreensões do mundo social na pesquisa.....	35
2. MITOS E PRECONCEITOS	56
2.1 Uma breve introdução.....	56
2.2 Mitos e preconceitos no campo da pesquisa.....	60
2.3 Mito e filosofia.....	66
2.4 Pensamento mítico e pensamento lógico.....	69
2.5 A perspectiva histórica e sociológica do mito.....	71
2.6 O mito do artista: lenda, mito e magia.....	78
2.7 Grandeza e perfeição como preceitos da arte.....	81
2.8 A heroificação modelar do artista.....	84
2.9 O talento como apropriação mítica.....	86
2.10 A heroificação secularizada.....	88
2.11 O artista entre a magia da arte e a ciência.....	91
2.12 A posição confortável do artista na biografia.....	93
2.13 Preconceito.....	96
2.14 Estereótipo e preconceito.....	101
2.15 Os conteúdos dos estereótipos.....	101
3. O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL: REVERBERAÇÃO NAS TERRAS ALENCARINAS	104
3.1 Das origens à missão	104
3.2 Entrando na modernidade	113
3.3 Reflexos do Brasil desenvolvimentista na educação básica de arte ..	121
3.4 A nova diretriz educacional nos induz ao fundo do poço cultural	124
3.5 A força da lei e a fraqueza do espírito educacional	128
3.6 Conquistamos a indústria da Arte para uma educação de massa	132
3.7 Atinge-se a maioria no ensino de arte com sua epistemologia	135
3.8 A formação tardia: artes plásticas, uma necessidade para si	141
4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	152
4.1 Uma reflexão sobre o professor reflexivo	152
4.2 Em razão do bom mito na formação	159
4.3 Docentes e seus saberes	163
4.4 Aflorando a subjetividade do professor em formação	165
4.5 O preconceito ronda a formação do professor de artes	167
4.6 Reflexões sobre a sistemática do ensino de artes visuais e a sua prática profissional	168
4.7 Exemplificações do ideal das ações pedagógicas no ensino de artes visuais	172

CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	187

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática mitos e preconceitos na formação docente em Artes Visuais nos remete a nossas experiências no campo artístico e educacional, iniciadas quando da necessidade de qualificação profissional. Assim, ao longo de uma década e meia, estamos buscando nossa inserção no campo da aprendizagem formal. Fizemos no IFCE – então chamado CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica – o curso de Tecnologia em Artes Plásticas, e atualmente cursamos a Licenciatura em Artes Visuais (CLAV), além de termos feito outros cursos na área: especialização em arte educação e alguns relacionados a técnicas de artes plásticas.

A aproximação com o campo da pesquisa se deu de forma oportuna e estratégica. Entramos para a licenciatura como egresso do curso de tecnologia, com a possibilidade de livre acesso às apreensões dos dados empíricos, viabilizando a observação participante, além de atender ao interesse de formação continuada. Essa participação direta nos possibilitou uma visualização privilegiada: As condições de pesquisador e de aluno é que fizeram emergir a problemática. Com isso, algumas de nossas questões se configuram, tanto na condição de pesquisador como de aluno participante do cotidiano deste curso, sentindo-nos numa constante observância de tal campo.

A delimitação teórica se dá em cinco campos: nas artes visuais; no ensino de Artes Visuais; na formação docente em Artes Visuais; na sociologia praxiológica e no campo de interseção destes com os mitos e preconceitos. As questões surgidas se colocam na confluência dos campos em questão, e, desta forma, embasamos os pressupostos teóricos, bem como a formulação de suposições (hipóteses), tendo como eixo da pesquisa mitos e preconceitos.

A preocupação com a formação dos professores em Artes Visuais e sua relação com os mitos e preconceitos é resultado de observações do senso comum sobre a pouca valorização da área e, ao fazermos uma reflexão rápida, notamos haver discursos disseminadores destes dois elementos. Nesse sentido, seria uma visão externa do problema levantado, que se dá no campo social, mas por estarmos familiarizados com o campo da pesquisa é que resolvemos fazer tal investigação, partindo das curiosidades internas que habitam tal campo ou mundo social.

Começamos a desenvolver a temática quando cursávamos uma determinada disciplina no CLAV, no primeiro semestre de 2011.1 com uma turma de 28 alunos matriculados. Chamaram nossa atenção as respostas dos alunos à seguinte indagação: quem realmente estava ali para ser professor, seguir a carreira docente? Na ocasião, ficamos surpresos, pois a resposta de cinquenta por cento dos alunos não pretendiam seguir a docência, o que deu margem a nossa reflexão. Estes justificavam ao professor que a licenciatura somente lhes serviria como uma ponte. Era uma forma de aproveitamento do curso para áreas afins; no entanto, poucos se posicionaram sobre a docência.

Ficamos a refletir sobre qual o significado dessa porcentagem, ou melhor, o que existe por trás do fato de alguns alunos usarem tal formação como um trampolim? A resposta estaria relacionada às condições precárias em que se encontram as artes visuais no ensino básico e a desvalorização do professor no Brasil?

Advertimos que nossas preocupações educacionais estão sempre voltadas para a rede pública de ensino. Entretanto, se fizemos uma analogia com outros cursos de formação docente, mesmo que superficialmente – isso só para situarmos nossas idéias –, é possível que não haja tanta rejeição pela profissão docente em outras áreas, e, mesmo havendo, isso pode se dar devido à desvalorização generalizada do professor; tais licenciaturas se sustentam por conta da valorização funcional que elas detêm na sociedade. Desta forma, a situação das disciplinas das áreas exatas difere das humanas e, ainda, mais distante fica quando se trata da disciplina de Artes.

As pistas para investigação do fenômeno – a rejeição à docência – podem ser perseguidas no contexto da educação brasileira de uma forma geral. Mas não será esse o nosso foco, pois o que nos interessa é interpretar elementos de caráter subjetivo relacionados aos estudantes, como seus desejos, anseios, sonhos, aptidões, vocações, talentos, gostos, que são perpassados pelos mitos e preconceitos advindos dos campos das artes visuais e de seu ensino. Tais aspectos relacionados à formação docente e à autoafirmação social por meio da profissionalização é que alimentam o foco dissertativo.

Para tal interpretação, consideramos as narrativas dos sujeitos da pesquisa, seus fragmentos, como ação que caracteriza as representações dos sujeitos da pesquisa. Suas experiências foram por nós interpretadas, articulando-as às peculiaridades dos campos ora referidos. Desta forma, pressupomos como fundamento empírico, o fato natural e

corriqueiro da aproximação desses estudantes ao campo específico das artes visuais. Há nesta aprendizagem docente o primor pelo objeto artístico e não se observa a sua especificidade pedagógica, ou seja, deve-se contemplar o processo artístico e não a obra de arte como produto final desse processo. Tal situação nos sugere que o campo das artes é um lugar propício para exaltação do ego, peculiar ao artista; digamos que seja este um lugar onde se permite sonhar livremente e, desta forma, os seus alunos ficam suscetíveis às interferências dos mitos e preconceitos.

Neste momento despontam algumas questões que dizem respeito ao tratamento do currículo deste curso; ao seu projeto pedagógico; se há consciência da categoria artista-professor; à forma como mitos e preconceitos estão representados e se são eles produzidos no campo desta docência, ou são somente herdados.

Esta aproximação com o mundo das artes faz com que os docentes em formação sintam-se constantemente tentados ao triunfo artístico? Esta é uma questão que se apresenta subjacente, entretanto, foi preciso que pensássemos os mitos e preconceitos como elementos que permeiam tal formação e que habitam tanto as artes visuais como o seu ensino. Assim, acreditamos *a priori* que estes atuam como indutores de tal triunfo ou fracasso. Então, dividimos os mitos em positivos e negativos, e os detectamos conforme o valor que eles imprimiram no campo desta formação docente; já o preconceito se apresenta sempre como algo negativo.

Numa primeira investida procuramos entender como os mitos e preconceitos são representados, através das narrativas que contam as experiências de vida dos sujeitos, suas trajetórias até chegarem à formação docente. Antes, trabalhamos separadamente seus conceitos; para mitos utilizamos uma abordagem mais próxima das artes visuais, e para o preconceito bastou-nos o entendimento de sua atuação no âmbito individual e social, de forma a entender como ele se processa na sociedade. Tais trajetórias narrativas nos deram os indícios para a análise e nos guiamos pela construção do modelo da pesquisa, conforme Bertaux (2010). Feito isto, afirmamos que ser ou não ser professor é uma questão variável, de difícil apreensão, foi a partir dos conceitos de mito e preconceito que abordamos o campo da formação docente, fazendo proposições de cunho praxiológico e, com isso, buscamos cimentar cada vez mais o Ensino de Arte pelo seu caráter epistemológico. A este caráter é que creditamos a valorização do Ensino de Artes Visuais, pois proporciona uma sistematização pedagógica, eliminando a vulgar compreensão de que este campo não tem

conhecimento próprio.

As suposições (hipóteses) foram estabelecidas no decorrer do trabalho de pesquisa, entretanto, nos guiamos inicialmente da seguinte forma: supomos haver uma relação entre o referido Curso de Licenciatura e seus estudantes, tendo os objetivos do primeiro fixados no seu Projeto Pedagógico e os dos estudantes focados no mercado de trabalho (campo docente). Com isso, estabelecemos a sociabilidade que dita a “interiorização da exteriorização e de exteriorização da interiorização”, relação que entendemos como variável, pois não há uma regra fixa nesse jogo por parte do sujeito; diferentemente da instituição, essa tem regra fixa, restando-lhe como opção formar o profissional, mas para o sujeito, este imbuído do senso de liberdade, há uma infinidade de possibilidades com ou sem a tal formação. Por este entendimento formulamos uma grande questão geral: há contradição entre os objetivos explicitados no projeto pedagógico do curso e os objetivos de profissionalização dos estudantes, tendo mitos e preconceitos como elementos indutores?

Considerando o que diz Lanier (apud Barbosa, 1984), “devolvamos a arte à educação em arte”, ressaltamos ser o objeto de arte um ponto de interseção, um ponto comum às artes visuais e ao seu ensino, pois entendemos que não se estuda arte sem estar dentro dela, isto é, envolto ao seu objeto; então, temos mais uma questão subjacente: há dificuldades, por parte do CLAV e dos estudantes em levar Arte para o Ensino de Arte? Assim, podemos ver que a relação artista/obra *versus* professor/processo foi agravada pela presença dos mitos e preconceitos, ficando confuso estabelecer, quem pertence a quem ou quais os limites de um campo e de outro. Sabemos que há o ensino de arte voltado especificamente para o mercado de arte, que são os bacharelados, as belas artes, etc. e que eles diferem em objetivos em relação às licenciaturas. Nesse sentido, fizemos mais uma suposição em forma de pergunta: há uma valorização maior do produto artístico nesta formação por parte do curso de Licenciatura em Artes Visuais do CLAV e/ou dos estudantes, que interfere nos objetivos do curso e induz a formação inicial a ter propósitos alheios às suas finalidades? Há desequilíbrio entre questões pedagógicas e propriamente artísticas dentro do curso? Lembramos que este curso foi estruturado ainda dentro das mesmas bases físicas e humanas do Curso de Tecnologia em Artes Plásticas, e esse foi um fator a incidir no perfil do curso, segundo nossa análise.

Tais suposições implicam numa relativa desvalorização do CLAV, prejudicando

de certa forma a sua identidade no âmbito acadêmico, e conseqüentemente o devido valor da Arte na Educação. Ainda perguntamos: como e por que a contradição entre finalidades do curso e os objetivos dos alunos, estabelecida nesta formação, atinge diretamente o estudante? Desmotiva-o? Causa desistência, evasão no curso? Insistimos na suspeita de que as causas relacionadas às suposições acarretam uma “evasão de sentido profissional”, ou ainda, uma indecisão em assumir futuramente a docência, algo embevecido pelo desejo de ser artista, posição de melhor *status*, em detrimento do ser professor. Isso é o que analisamos no decorrer da pesquisa.

A relevância deste trabalho repousa na necessidade de se investigar a formação docente e a consciência dessa formação por parte do estudante desde o seu ingresso. Para tal estudo, consideramos a experiência do extinto curso de Tecnologia em Artes Plásticas que deu lugar a este outro de Licenciatura. Este curso acaba de formar sua primeira turma no segundo semestre de 2012, com o compromisso de suprir, pelo menos na região metropolitana de Fortaleza, a carência de professores desta área. Entendemos ser necessário zelar por essa formação inicial e, no que diz respeito à nossa contribuição, desejamos para tal formação docente o respaldo dos princípios de reflexividade e de autonomia, os quais fazem parte do arcabouço teórico dos autores Alarcão (1996), Contreras (2002), Freire (1996), Nóvoa (1992; 1995) e Pimenta & Ghedin (2006).

Para isso, buscamos desvelar os valores implicados nesse processo formativo, no sentido de ordená-los, como se catalogássemos as “pedras do caminho”; e acreditamos ser necessário destituí-las, enquanto proposição da pesquisa, isto é, desnaturalizá-las dos caminhos dos sujeitos (alunos, professores e gestores) que fazem tal formação. Assim, identificamos os mitos “inoportunos” e os preconceitos “taxativos” para que o professor e a disciplina de Artes Visuais ocupem o seu devido lugar no currículo do ensino básico.

Considerando a problemática exposta, sintetizamos nossas questões de pesquisa da seguinte forma:

1 - Quais são os mitos e preconceitos decorrentes do campo das artes visuais e do seu ensino? Eles estão presentes no curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE?

2 – Surge indecisão, em decorrência desses mitos e preconceitos, para seguir a carreira docente? Tais mitos e preconceitos incidem ou não sobre as escolhas dos estudantes por ocasião do ingresso no curso?

3 - Quais os fatores, relacionados aos mitos e preconceitos que estimulam e/ou

desestimulam a escolha pelo curso?

4 - O que esses estudantes entendem por ser artista-professor? Mitos e preconceitos norteiam esse entendimento?

5 – Como os estudantes do CLAV se percebem enquanto futuros professores no que se refere à motivação para a docência? Há problemas relacionados com a autoestima nessa formação? Se há, em que medida podemos relacioná-los aos mitos e preconceitos? E, quanto à evasão (desistência), podemos relacioná-la aos mitos e preconceitos?

Tais questões conformaram o objeto de investigação que apresentamos nos seguintes termos: a formação docente em Artes Visuais e as possíveis interferências dos mitos e preconceitos existentes no campo das artes visuais e no seu ensino. O objetivo geral da pesquisa é investigar a formação docente em Artes Visuais, tendo por base os mitos e preconceitos na representação dos alunos do CLAV do IFCE, desvelando de que forma mitos e preconceitos se implicam no processo de formação docente, assim como na compreensão do ser ou não ser professor.

Definimos como objetivos específicos da pesquisa: conhecer os motivos que definem a escolha pelo curso de Licenciatura em artes visuais; entender como essa escolha profissional e o processo de formação dos estudantes são afetados pelos mitos e preconceitos; identificar na trajetória dos estudantes (início e final de curso) se houve mudanças com relação ao seu propósito de formação profissional, ainda na perspectiva mediadora dos mitos e preconceitos; identificar em que medida os mitos e preconceitos estão relacionados à evasão e à autoestima dos sujeitos da pesquisa.

Alguns esclarecimentos são necessários para a incorporação de nossa temática: entendemos ser o preconceito mais visível, em comparação ao mito, no campo do ensino das artes visuais, pelas facilidades de sua detecção e consequências, por exemplo, quando o professor de artes é desprezado em relação às outras disciplinas. O mito, mais latente, apresenta-se aparentemente tímido, como algo naturalizado, e sua ação e consequência podem ter maior ou menor relevância, dependendo do grau de valor que lhe é atribuído no processo de sistematização do fazer e do pensar a arte em uma determinada sociedade, por exemplo, quando se diz que para ser professor de arte tem que ter dom. A existência da arte se dá mais pela subjetividade, isto é, permite-se o fazer arte numa, digamos, aparente Irrracionalidade, ou melhor, é desnecessário o aval científico para que ela aconteça.

Acreditamos que o mito na arte afeta significativamente esta docência, por ela se aproximar muito do objeto de arte e, como dissemos, esta busca a estética; do contrário, falta o estabelecimento do conhecimento pedagógico que vise os processos artísticos, então, por consequência sofre tal formação docente a influência direta do mito próprio das artes visuais. Concluimos haver um número elevado de incidência de mitos no campo das artes visuais gerando contradições e ambiguidades na referida formação.

Frisamos que somos sabedores, enquanto estudiosos da educação brasileira e mesmo enquanto cidadãos formados pelo senso comum, de que nosso sistema educacional público não contempla a todos em eficiência e qualidade, principalmente aos estudantes da rede de ensino básico. Pode-se afirmar que a educação no Brasil ainda não chegou aos patamares de países desenvolvidos, pois as desigualdades educacionais são o reflexo da má distribuição das riquezas do país; e o discurso oficial de praxe é que os excluídos educacionais são de certa forma o entrave para o crescimento econômico da nação.

A educação é um direito universal, pelo menos em tese proferida institucionalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Entretanto, a impressão que temos é que ela está sempre disponibilizada a favor da economia, e esta dita os valores humanos. Assim, os gestores que seguem as tendências educacionais da globalização neoliberal agem como se o homem fosse um ser genuinamente econômico. Trata-se de uma visão unidimensional e, enxergando o processo educacional dessa maneira, somente por este viés, esquece-se de que a educação formal faz parte de um conjunto de valores sociais; ela é aplicada, então, como uma funcionalidade mantenedora da engrenagem social, elaborada para produzir seres autômatos de uma sociedade vista como mecânica. Pensemos, por outro lado, que setores da sociedade civil – educadores, estudantes, movimentos sociais e suas redes – contrapondo-se à lógica mercadológica, vêm se esforçando para alcançar uma educação plural, plena de cidadania, ou seja, como um direito de todos e um dever do Estado, voltada para a humanização integral do homem, por uma educação libertária, como nos ensina Freire (2005).

Esses aspectos entremearam a busca da compreensão das relações dos mitos e preconceitos sobre a imagem do artista, do professor de artes visuais e principalmente da sua formação docente. Tomamos o CLAV como campo empírico e, ainda que consideremos sua peculiaridade, pelo fato de ser o primeiro da rede pública a formar educadores na área

em Fortaleza, acreditamos que o fenômeno em tela não se dá exclusivamente nele. Sabemos que a cultura local age mais diretamente no comportamento dos indivíduos, mas esclarecemos que mitos e preconceitos também são transplantados, haja vista o caráter universal do campo artístico e educacional, e também por eles se constituírem dentro da “cultura dinâmica”, que conforme Laraia (2009) é um processo de transformação das ações, atitudes e valores dos sujeitos envolvidos, ao longo do tempo. Desta maneira mais genérica é que olhamos para a formação dos professores de artes visuais, na tentativa de entender esse deslocamento ou a dinâmica dos mitos e preconceitos na cultura dos sujeitos ou, ainda, em seu processo de identidade profissional.

Atualmente não mais pensamos o Ensino de Arte como no passado recente, em que ela era colocada em segundo plano, vista como um apêndice curricular. É necessário que ela seja reconhecida de fato e possa dar sua verdadeira contribuição à educação formal e sirva também para fixar a memória cultural aos comportamentos (costumes) cotidianos dos indivíduos, pois sabemos que vivemos uma crise de identidade pós-moderna, provocada por valores massificados da indústria cultural, do modelo capitalista. Algo que vem oprimindo a educação de cunho emancipatório, como se ela andasse na contramão, já que no longo processo de modernidade as artes passam a assumir valores laicos e, com isto, adquirem uma maior abrangência no entendimento social, através da educação. No entanto, paradoxalmente ela parece perder-se ou mesmo inexistir como consciência histórica dos indivíduos, o que acaba desfazendo ou diminuindo a importância deste campo educacional para a sociedade de formação cultural tardia como a brasileira.

O ensino de arte, embora esteja contemplado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB necessita ser concretizado de forma didático-pedagógica, como disciplina relevante do currículo, pois segundo Barbosa (2008), sua epistemologia é a arte-educação, e isso a justifica como conhecimento válido. Vejamos como ela está estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte: “O ensino de arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno”. (BRASIL, 1997, p. 51)

Nossa compreensão deste ensino encontra consonância com Bourdieu (1996), que trata em “As regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário” a ideia contrária ao inefável da arte. O autor contesta os que pensam ser ela desprovida de sistematização, ou

melhor, que a arte não pode ser vista à luz da ciência (despreza-se a sua racionalidade), mas como plena de intuição e instintos artísticos, por um viés totalmente mítico. O estudo de Bourdieu (1996) se centra no auge do romantismo. Por mais distante que estejamos do contexto deste estudo e, mesmo sendo exclusivo do campo artístico, ele nos serve como exemplo, pois ainda há quem trabalhe o ensino de artes visuais negando sua *epistême*.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: no capítulo 1 tratamos da metodologia de pesquisa conforme a proposta etnossociológica, através da qual analisamos a realidade estudada desde o início da pesquisa; dispensando um modelo preestabelecido, esta proposta o constrói no decorrer das observações empíricas e bibliográficas. Amparamo-nos teoricamente na sociologia praxiológica para realização das análises, no esforço de entender a realidade pesquisada, compreendida como a síntese do conhecimento subjetivo e objetivo de mundo, levando em conta mitos e preconceitos nesse processo. Desta forma, procuramos estabelecer interpretações concernentes à atuação dos mitos e preconceitos dentro da especificidade da referida formação docente em artes visuais, através dos conceitos de *habitus*, de capital cultural e simbólico. É do entendimento das estruturas estruturantes, limitadas ao objeto de pesquisa, que emanam mitos e preconceito junto à “interiorização da exteriorização e de exteriorização da interiorização”, propositada pelas narrativas de vida dos sujeitos.

Mitos e preconceitos são de difícil apreensão, porque são categorias que se dão mais de forma implícita, e, no âmbito da pesquisa, é delicado o seu trato, por causa das suas impressões subjetivas. Podemos dizer que os mitos e preconceitos dificilmente se dão de maneira consciente nos sujeitos da pesquisa, os quais, no entanto, frequentemente os transferem para terceiros. Alguns mitos e preconceitos já estão estabelecidos no campo bibliográfico, e eles se refazem e se criam no campo empírico. É na aparição destes que colocamos em risco a objetividade científica, porque se exige, na postura do pesquisador, a imparcialidade, algo praticamente impossível.

No capítulo 2, sistematizamos o estudo dos mitos e preconceitos da seguinte forma: primeiramente, o tratamos isoladamente em suas essências conceituais – para mitos utilizamos a interpretação filosófica e antropológica; para preconceito a interpretação psicossocial. Desta forma os vemos de forma mais pura, no modo como se processam genericamente no âmbito social. Posteriormente, introduzimos os mitos no campo da pesquisa, e fomos tecendo considerações até chegarmos à forma como ele se instituiu na

arte e na formação do artista. Neste ponto, buscamos nos imbuir da “imaginação sociológica”, recurso que faz a ponte entre os dados bibliográficos e empíricos e os objetivos da pesquisa, utilizando-nos, especificamente para mitos, dos tópicos “a perspectiva histórica e sociológica do mito” e “o mito do artista: lenda, mito e magia”. Assim, nesse rearranjo teórico, viabilizamos nossas análises dos mitos, observando-os na formação docente.

No capítulo 3 abordamos o ensino das artes visuais no Brasil e sua reverberação nas terras alencarinhas. Entendemos que o Ensino de Artes Visuais está relacionado às condições da formação cultural brasileira e, considerando que o Desenho está presente em qualquer configuração histórica, ele se torna instrumento modelador de nossa estética visual, seja colonial, barroca, neoclássica ou moderna. É através deste desenhar que chegamos às atuais condições das artes visuais no ensino básico, pois somos o seu reflexo. Institucional ou não, o ensino de arte sempre se fez presente, pois ele se dá socialmente, como uma “necessidade da arte” por manter o equilíbrio social, ou melhorar a convivência nos mundos sociais.

Iniciamos esse capítulo abordando de forma breve o processo de formação cultural brasileira desde a Colônia, tomando como marco inicial a Missão Francesa de 1816, por ser esta a primeira instituição acadêmica da área de belas artes no Brasil, o que caracteriza a formalidade de tal ensino. Fizemos considerações de cunho social, econômico e político, referindo-nos às Leis de Diretrizes e Bases da Educação e, de forma geral, à conjuntura social e filosófica da educação brasileira até chegarmos à Fortaleza contemporânea; isso tudo num movimento diacrônico da nossa história, pois buscamos fatos relacionados a mitos e preconceitos. Ressaltamos que os primeiros não estabelecem regras cronológicas para o seu acontecer, sendo mesmo vistos como atemporais, ou seja, sem necessidade de se estabelecer a sua origem; os preconceitos se fazem de forma mais pontual, de acordo com as relações sociais, sendo, portanto, de cunho mais determinista, estabelecidos pelo processo histórico que proporciona o seu surgimento, conforme sua conceituação.

No capítulo 4, tratamos da formação do professor, pontuando elementos importantes como a sua autonomia, a reflexividade e a importância do conhecimento docente e discente. Inserimos questões sobre os mitos e preconceitos, sendo estes observados empiricamente no trabalho de campo; e, por fim, fizemos proposições sobre a sistemática do ensino das artes visuais e suas práticas docentes. Sugerimos a idealidade do

bom professor, e nos apoiamos na ideia do “mistério” para propor o bom mito na docência, levando em conta a importância do processo de ensino e aprendizagem, imprescindível a qualquer ação pedagógica. Ao final, pontuamos aspectos conclusivos, de modo a sugerir que a atuação dos mitos e preconceitos na formação em artes visuais do IFCE não se dá de forma consciente, algo que propomos ser pensado no âmbito deste curso, evitando, assim, a influência desgastante que das condições externas, de ordem da conjuntura educacional brasileira.

1. METODOLOGIA

“O método é a própria alma do condô”

Lênin

É pertinente o dizer revolucionário “o caminho se faz ao caminhar”, e este é melhor quando dispomos dos instrumentos que auxiliem a empreitada. Assim, as bases do materialismo histórico dialético constituem o paradigma desta pesquisa, a referência com a qual intentamos a caminhada. Entendemos que ele contempla a relação contextual do fenômeno estudado. Minayo assim se expressa sobre essa vertente teórico-metodológica:

(...) o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem desse real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo. (MINAYO, 1999, p. 65)

Recorremos também ao instrumental teórico da praxiologia de Pierre Bourdieu, seus conceitos de *habitus*, *campo* e *capitais*, pois esses se prestam à análise do objeto enquanto fenômeno social. O materialismo histórico dialético “interpreta a realidade como uma totalidade onde tanto os fatores visíveis como as representações sociais integram e configuram um modo de vida condicionado pelo modo de produção específico”. Nessa abordagem, sublinha-se “a base material como determinante da produção da consciência, mas assume-se a importância das representações sociais como condicionantes tanto da reprodução da consciência como na construção da realidade mais ampla”. (MINAYO, 2001, p. 34)

Entendemos que tal abordagem é adequada a este estudo, pois sendo de cunho qualitativo, considera a subjetividade e “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21). É uma abordagem, enfim, que nos permite múltiplas conexões, interpretações, relações com diferentes contextos das experiências dos sujeitos da pesquisa.

Nas ciências sociais há apenas aproximações da realidade, a objetividade não é realizável; no entanto, “é possível a objetivação que inclui o rigor no uso do instrumental

teórico e técnico adequado”, como bem acentua Minayo (1999), “num processo interminável e necessário de atingir a realidade”. Nesse sentido, citando a metáfora de Pedro Demo, a autora afirma: “o que se pode ter dos fenômenos sociais é menos um retrato e mais uma pintura”. (MINAYO, 1999, p. 35) O que se quer dizer com isso? É que a pintura está carregada de subjetividade, de emoções que se sedimentam no quadro, via pintor; este, na analogia presente, seria o cientista social que, ao imprimir suas pinceladas em busca da *mimesis*, descobre que não há perfeição no mundo da pintura, que esta é uma idealização, o belo é inatingível, só existe na sua forma pura, na natureza do mundo, conforme Hegel (1996), em sua obra “O Belo na Arte”. É com esta mesma metáfora que caminhamos na busca do conhecimento, e desta forma é que situamos os mitos e preconceitos em suas próprias paletas, isto é, com gamas de cores e matizes, em proveito do enquadramento (pintura) do objeto da pesquisa. Por isso nos deixamos levar pela interpretação que faz a referida autora:

A metáfora da pintura nos inspira a ideia de um projeto em que a realidade é captada com cores e matizes particulares, onde os objetos e as pessoas são reinterpretados e criados num processo de produção artística. Ninguém diz que uma pintura é o retrato da realidade. É uma dentre muitas possíveis imagens onde o autor introduz métodos e técnicas, mas onde predomina sua visão sobre o real e sobre o impacto que lhe causa. Nessa obra entra tanto o que é visível como as emoções e tudo se une para projetar a visão da realidade. (MINAYO, 1999 p. 35)

Justificamos, ainda, o paradigma metodológico com a afirmação de Schutz, citado por Minayo (1999, p.56): “o propósito do cientista social é revelar os significados subjetivos implícitos que penetram no universo dos atores sociais”. Fizemos isto por meio das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Elas são as cúmplices de nossa análise.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) nos dão cinco características da investigação qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva. As informações são obtidas em forma de palavras ou imagens e não em números. [...] A análise dos dados considera toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando;

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Este trabalho se caracteriza como estudo de caso, o qual permite uma investigação empírica de forma detalhada, e o definimos, conforme Yin (2010), em duas partes: primeiro, o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes; segundo, a investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular; e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Esses são os motivos que nos levaram a trabalhar com o estudo de caso, haja vista a peculiaridade do nosso objeto e o campo social no qual está inserido, caracterizado por uma falta de tradição acadêmica de nível superior, vindo o CLAV somente agora, no findar da primeira década do século XXI, se fazer presente, como formação em Artes Visuais institucionalizado no contexto da cidade de Fortaleza. E, lembremos novamente, tal formação é feita por uma instituição de tradição tecnológica de nível médio, algo novo na configuração do ensino brasileiro.

Conjugamos essa proposta metodológica com a Narrativa de Vida situada na perspectiva etnossociológica, proposta por Daniel Bertaux (2010), que diz pertencer esta à grande família dos métodos que utilizam o estudo de caso. Assim, reforçamos essa escolha, pois, os estudos de casos “trazem um grande número de informações aprofundadas e ‘cruzadas’ sobre um pequeno número de casos”. Ainda, conforme este autor, essa perspectiva é de cunho objetivista no sentido de que ela não visa a apreender a partir do interior os esquemas de representação ou sistemas de valores de um sujeito isolado, nem

os de um grupo social, mas tem a preocupação

de estudar um fragmento particular da realidade social-histórica, um objeto social; de compreender como ele funciona e como se transforma, destacando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos, as lógicas de ação que caracterizam. Nessa perspectiva, recorrer as narrativas de vida não exclui, de forma alguma, outras fontes, tais como estatísticas, textos regulamentares, entrevistas com informantes situados em posição “central” ou a observação direta dos comportamentos. (BERTAUX, 2010, p. 16)

Essas razões metodológicas nos autorizaram a utilização de variadas fontes, desde as bibliográficas às empíricas, além de nossa própria observação participante. Bertaux (2010) nos fala de um mundo fragmentado, ou seja, vivemos em sociedades de especialistas; sendo assim, a abordagem etnossociológica reconhece esse estado, “centra seu estudo em uma atividade específica, ou sobre esta ou aquela categoria de situação conjunto de pessoas que se encontram em uma determinada situação social” (BERTAUX, 2010, p. 17). Colocamos os sujeitos da pesquisa dentro dessa especificidade e trabalhamos suas narrativas de vida que, desta forma, configuram-se como narrativas de práticas em situação, porque assim nos foi possível a aproximação à realidade estudada e a compreensão dos contextos sociais nos quais essas práticas se inscrevem.

A observação participante revelou-se adequada a este estudo, pois na condição de estudante do curso de Artes Visuais nos fizemos presente na problemática construída. Observamos que se essa condição, por um lado, facilitou o trabalho de campo, por outro, exigiu do pesquisador o estranhamento para a realização de uma análise crítica.

Efetivamos a pesquisa com informações levantadas no campo empírico, desde as fontes bibliográficas, documentais, observação participativa e entrevistas narrativas. Também subsidiados pelos estudos já realizados no campo da Educação, da Sociologia e das Artes Visuais, assim como alguns dados referentes ao curso em estudo, tais como seu projeto pedagógico, a sua matriz curricular e suas estruturas físicas e humanas, as narrativas, que se caracterizam pelas informações obtidas através dos informantes. Conforme Bertaux (2010), esse é o nome que se dá aos sujeitos da pesquisa na perspectiva etnossociológica. Assim, foram entrevistados doze sujeitos, todos os alunos matriculados, divididos em três grupos: estudantes iniciantes, estudantes no meio do curso e estudantes nos dois últimos semestres.

Num primeiro momento da elaboração deste trabalho, pensamos em expandir o

número de informantes para o campo da arte visual e da docência, isto é, entrevistar os artistas do entorno e os professores da referida formação. No entanto, devido ao cronograma da pesquisa, não foi possível tal expansão; ademais, no período das entrevistas, uma greve prolongada dos professores dificultou também o contato com os alunos; já em relação aos artistas, entendemos que o recorte do nosso objeto não permitiria a ampliação, assim, restringimo-nos ao campo da formação docente com a representação de seus alunos.

Cabe salientar as dificuldades encontradas na obtenção dos dados referentes aos mitos e preconceitos, isto porque, ao fazermos as entrevistas narrativas, partimos do seguinte ponto: experiências, influências, estímulos e desestímulos em relação às artes visuais, até chegar à licenciatura. Não fizemos questões que induzissem os entrevistados; deixamos que mitos e preconceitos viessem à tona somente por suas falas, fragmentos narrativos, isto porque poderia haver uma elaboração do discurso que exacerbasse o fenômeno pesquisado. Somente através das questões imanentes, criadas após suas narrativas, quando surgiam indícios de falas referindo-se aos mitos ou aos preconceitos, é que persistíamos em tais falas.

1.1 Instrumentos metodológicos

- Pesquisa exploratória de campo – (escolha do espaço da pesquisa, escolha de grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem, estabelecimento de estratégia de entrada em campo)
- Entrevista narrativa

Considerando que a apreensão da subjetividade, na pesquisa qualitativa, é preponderante, a obtenção de dados foi pormenorizada segundo o modelo de entrevista narrativa, orientada pela questão central da pesquisa (o desvelamento dos mitos e preconceitos através das narrativas dos sujeitos alunos), é feita de acordo com os preceitos ditados por Bauer e Gaskell (2005, p. 110): a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história – a realidade de uma narrativa refere-se aos que é real para o contador de história. As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas – elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas – elas expressam a verdade de um ponto de vista, de

uma situação específica no tempo e no espaço. As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo – nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes. E de acordo com Schütze (1977) e Bruner (1990) citado por Bauer; Gaskell (2005, p. 92), “[...] A narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator”.

Com as narrativas dos sujeitos, intentamos uma reconstrução do objeto, no sentido de interpretar o recorte da realidade em estudo, e buscamos o entendimento dos mitos e preconceitos perpassando a problemática, na tentativa de validar as proposições que viessem a contribuir para a formação de professores de artes visuais, de forma a valorizá-lo dentro e fora da sala de aula do ensino básico, contribuindo para uma educação com o mínimo possível de ações mitificadas e preconceituosas, constituídas por um saber artístico sistematizado e que não impere o discurso do achismo e do “inefável na arte”.

Interessa-nos como foco investigativo a relação dos mitos e preconceitos com a formação docente em artes visuais. Tentamos entender como eles interferem nesse processo formativo; saber dos alunos desta formação inicial o porquê de sua escolha profissional, ligando à intenção de valorizar o campo da docência em artes visuais. Quando temos por suposição haver rejeição dos alunos em serem professores, focamos hipoteticamente estes dois elementos mitos e preconceitos como participantes (direta ou indiretamente) nas decisões dos alunos em relação à docência. Neste sentido as proposições aqui proferidas são em função de acreditarmos que tais elementos, mitos e preconceitos, interferem na escolha profissional, seja pela arte ou pela docência.

Mesmo que sejam implícitos e de teor bastante subjetivo, utilizamo-nos da prerrogativa metodológica de Bertaux (2010), pois é nas narrativas dos alunos que creditamos a representação sociológica do objeto da pesquisa. Consideramos que já estão estabelecidos neste campo como categorias independentes da relação aluno e curso os mitos e preconceitos: assim, cada aluno mantém relação particularizada com estes. No entanto, na suposição da indecisão dos alunos é que estabelecemos as questões entre ser professor e ser artista, relacionando-as aos mitos e preconceitos, que emergem na construção deste modelo de pesquisa.

Ainda, dentro do que podemos chamar questão teórica das narrativas, conforme Bauer & Gaskell (2005), “não há experiência humana que não se possa ser expressa na forma de uma narrativa”. E utilizam os autores de Roland Barthes para melhor exemplificar essa assertiva:

A narrativa está presente no mito, lenda fábula, conto, novela, epopéia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensamos na Santa Úrsula de Carpaccio), vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinho, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida (BARTHES apud BAUER & GASKELL, 2005, p. 151).

1.2 A perspectiva etnossociológica na pesquisa

Conforme Daniel Bertaux (2010) há um desejo cada vez mais acentuado por parte dos estudantes de se trabalhar com as narrativas de vida, devido ao caráter “humano” dos materiais colhidos. E elas partem de um princípio elementar para um pesquisador em ciências sociais: a curiosidade – isto foi o que nos ocorreu naquela sala de aula, quando do surgimento da problemática. Referindo-se à Escola de Chicago nas décadas de 20 e 30, como sendo o nascedouro da sociologia empírica americana que buscava, nos procedimentos da etnologia, a inspiração para seus próprios procedimentos, diz ele: “esse tempo parece estar de volta. O grande tema da ação humana, que tinha sido relegado durante décadas, retorna ao centro do pensamento sociológico. A oferta de teorização da ‘ação’ é hoje muito abundante; ‘cada escola teórica’ propõe a sua”. (BERTAUX, 2010).

É interessante o esclarecimento do que seja a “ação” na visão do método, criado para tal perspectiva etnossociológica sobre os “percursos de ação”. A partir desse momento do nosso texto, convidamos vocês, leitores, a participar da nossa “imaginação sociológica” nos termos de C. Wright Mills (1972). Também Bertaux (2010) usa uma metáfora bastante didática para esclarecer o que se entende por ação; tomamos a seguinte compreensão como referência na pesquisa:

Neste livro, esforço-me em conservar as contribuições dos clássicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, um método de observação de percursos de ação, que se inscrevem em contextos sociais dos quais eles revelam pouco a pouco as estruturas e as dinâmicas. Uma metáfora pode ilustrar a diferença entre essa abordagem e outras, centradas no “indivíduo”: podemos comparar uma narrativa de vida que descreve uma trajetória no espaço (social-histórico) a um desses foguetes de que são feitos os fogos de artifício. O olhar de uma abordagem centrada no indivíduo seguirá

atentamente o trajeto de um único foguete (uma única narrativa de vida). A abordagem aqui desenvolvida utiliza, ao contrário, as narrativas de vida como foguetes brilhantes que iluminam por um breve instante o relevo, mais menos como fazem os soldados, avançando de noite, para clarear um lugar acidentado do qual não tem a menor ideia. Cada foguete revela alguns detalhes do terreno, por pouco que se preste atenção, não no foguete, mas no que ele revela do contexto em sua trajetória. (BERTAUX, 2010, p. 11; 12)

Este estudo sobre a formação docente em artes visuais envolve duas categorias bastante subjetivas, portanto, de difícil apreensão, mas consideramos estarem mitos e preconceitos imbricados nas ações dos alunos. Com os fragmentos das narrativas de vida é que tivemos a possibilidade de visualizar essas categorias perpassando o campo da referida formação. Assim como a metáfora dos foguetes proposta por Bertaux (2010), o que nos interessou foi a luminosidade provocada pela trajetória dos fragmentos narrativos para desvelarmos dentro do específico campo o que havia de interferências positivas e/ou negativas, e isso nos levou a estabelecer as hipóteses/pressupostos junto aos dados colhidos, tanto os bibliográficos quanto os empíricos.

Os objetivos estão relacionados diretamente à Educação, e esta se insere nas problemáticas tidas como próprias das ciências sociais. Isso nos outorgou a realizar tal pesquisa pelo viés sociológico, pois mantemos afinidades com sua proposta de interpretar a realidade. Trabalhamos na análise dos fragmentos narrativos usando como aporte teórico o conceito de *habitus* em Bourdieu, o qual mantém interdependência com outros dois conceitos, o de campo e o de capital (simbólico, cultural, econômico).

Traçamos a forma como assumimos tal proposta sociológica, colocando suas definições já como pontos influenciadores de nossa análise, pois é a partir deles que pensamos como se dá a relação dos mitos e preconceitos nas “estruturas estruturantes” do campo social em estudo. Temos como caminho metodológico a proposta de Bertaux (2010), com ela estruturamos a ideia de pesquisa científica justificada pela etnossociologia.

Este trabalho se inscreve numa categoria sociológica chamada de mundo social e de acordo com a perspectiva etnossociológica, se constrói em torno de uma atividade específica ou sobre esta ou aquela *categoria de situação* relativa ao conjunto de pessoas que se encontram em uma determinada situação social – no caso os alunos da formação docente em artes visuais. Porém, é senso comum entres os estudiosos em sociologia, como bem observa Bertaux (2010), que há um duplo movimento contraditório de *homogeneização*

e de *diferenciação* que caracteriza a sociedade contemporânea, sendo a homogeneização visível pelo modo de consumo ou pelas origens culturais comuns, assim como na tendência de universalização dos direitos sociais. Diz este autor que no contra fluxo desse duplo movimento há os avanços da diferenciação funcional que levam a multiplicar setores de atividade ou “mundos sociais” cada vez mais numerosos e especializados.

Esta pesquisa situada, no campo educacional, sofre tal característica. A formação está atrelada a uma demanda de mercado, como uma demanda social, uma especialidade a mais para se unir na cultura, na identidade de um povo. Portanto, há em seu cerne esse duplo movimento, isto porque se encontra no rol dos direitos universais do homem, e enquanto instituição “estruturante” é tomada por este princípio de formar especialistas de nível médio e, recentemente, em pouco menos de duas décadas, especialistas de nível superior.

Partimos deste ponto de vista em busca de entender o campo das ações dos sujeitos informantes (alunos) colocados em categoria de situação; para isto somos auxiliados pela lente de Pierre Bourdieu que procura teorizar os mundos sociais através do conceito de “campo”, fazendo, porém, uma ressalva: nenhuma teoria geral dos campos poderia, com exceções de alguns princípios universais, determinar antecipadamente as formas que assumirão tal campo ou campo que estrutura as atividades de um determinado mundo social, pois cada um (campo) requer um estudo específico. Isso se dá também para os mundos sociais, e, conforme Bourdieu, todo “campo” é um mundo social, mas muitos mundos sociais não são “campos”. Assim, também na perspectiva etnossociológica de Daniel Bertaux há o reconhecimento dessa diversidade, ou pluralidade formada pelas diferenciações funcionais, e nesta há um desenvolvimento interno que, em tese, deve ser feito por processo intersubjetivo (coletivo). Nesta pesquisa, no entanto precisamos considerar os processos subjetivos (individuais), que, apesar de terem tal caráter, sabemos que as instituições não estão imunes as suas interferências; além do mais, o campo social se faz no embate da subjetividade dos indivíduos e da objetividade das instituições.

Agimos de forma que, ao identificar a lógica da ação do campo da objetividade, do nosso mundo social e a forma não lógica dos sujeitos da pesquisa para fazer a síntese analítica, ou seja, há um curso em formação, uma identidade sendo forjada, ao mesmo tempo em que a realidade não consegue absorver tais “especialistas” de forma qualitativa e equânime dentro do mercado. Enquanto o discurso é construído de forma ambígua, os

ideais que se voltam para o campo que tratamos, distanciam-se, provocando uma sensação de inocuidade que leva ao fracasso curricular, penalizando ainda mais o Ensino de Arte. Entendemos que a contribuição da pesquisa se dê na possibilidade de discutir a realidade sem maniqueísmo ou furtos sobre a verdade do que aparenta ser, para nesta inverdade ser o que não é. Isto enquanto instituição e enquanto sujeitos em formação, pois são as representações que definem o campo. Para isso o mundo social deve ser analisado em suas ações peculiares, mas sem o desligamento das particularidades que o estruturam. Então, apropriamo-nos da etnossociologia, que resumidamente se faz da seguinte forma:

Na pesquisa etnossociológica, os dados preenchem funções completamente diferentes. Eles não conduzem as descrições estatísticas; eles não têm mais a vocação de *verificar* hipóteses, mas permitem ver como “funciona” um mundo social ou uma situação social. Essa função descritiva é essencial e leva ao que o etnólogo americano Clifford Geertz chama de *thickdescription*, uma descrição em profundidade do objeto social, que considera suas configurações internas de relações sociais, suas relações de poder, suas tensões, seus processos de produção permanente, suas dinâmicas de transformação. (...) O objetivo de uma pesquisa etnossociológica é elaborar progressivamente um corpo de hipóteses plausíveis, um *modelo* baseado em observações, rico em descrições de “mecanismos sociais” e em proposições de interpretação (mais do que de explicação) dos fenômenos observados. (BERTAUX, 2010 p. 31)

A generalização científica na perspectiva etnossociológica se dá da seguinte forma: a ideia de “dados objetivos” é relativizada por conta das narrativas de vida que abrem um espaço permitindo sua descrição, e nela reside a praxiologia, pois se faz “somente se compreendermos a lógica ou as lógicas que apóia (apóiam) a interação observada; podemos apreender os sentidos subjetivos, o sentido intersubjetivo e nos aproximarmos, assim, de seu sentido ‘objetivo’ (social)” (BERTAUX, 2010, p.33).

Este autor faz uma comparação metafórica com o jogo de xadrez para compreendermos o mundo social; assim, qualquer pessoa pode observar uma partida de xadrez e registrar os movimentos sucessivos das peças no tabuleiro, mas é necessário conhecer as regras do jogo e, sobretudo, suas sutilezas, para perceber o sentido de cada situação, adivinhar as intenções dos jogadores e apreciar o valor de cada jogada. Vejamos resumidamente tal colocação do particular para o geral feita a partir de um “fragmento de narrativa”:

A posição clássica objetivo/subjetivo tendo sido assim reformulada permitirá compreender melhor como as narrativas de vida podem conter uma grande riqueza de informações factuais exatas e descrições confiáveis – ainda que, evidentemente, incompletas – de encadeamento de situações, de interações e ações. É dessas informações e descrições que o sociólogo se nutre, para conhecer os desafios e regras dos jogos sociais que procura

identificar. É esse o espírito da utilização das narrativas de vida em uma perspectiva etnossociológica: partir do particular para o geral, em graças ao estabelecimento de relações entre casos particulares, do que eles contêm de dados factuais recolocados em ordem diacrônica, de indícios descritivos ou explicativos propostos pelos sujeitos, graças à descoberta de recorrência de um percurso de vida para outro e à *construção de conceitos e hipóteses* sobre essas recorrências. Nessa perspectiva, a função dos dados não é a de verificar hipóteses elaboradas anteriormente, mas de ajudar na construção de um corpo de hipóteses. (BERTAUX, 2010 p. 34).

1.3 - Confluências: etnossociologia e praxiologia

É oportuno trabalharmos perspectiva etnossociológica junto à sociologia praxiológica. Tal feito possibilitou a imbricação da prática com teoria, de forma que temos, na primeira, o suporte do procedimento metodológico que norteia a construção do modelo da pesquisa, e, a segunda, como referência teórica que movimenta a análise dos dados da pesquisa, colocando mitos e preconceitos em ressonância com o objeto de estudo. Para o entendimento da teoria praxiológica, recorreremos ao estudo “Bourdieu & Educação”, desenvolvido por Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira (2006), pois temos a consciência da complexidade da obra de Bourdieu, e sua apreensão aqui só pode ser parcial. Entendemos que os conceitos aqui utilizados nos possibilitaram uma lente aproximativa da realidade estudada.

A sociologia praxiológica consiste numa teoria da prática centrada no conceito de *habitus* que Bourdieu concebeu a partir do distanciamento das concepções subjetivista e objetivista do conhecimento. Nós a utilizamos tomando alguns de seus conceitos chave, como *habitus, campo e capital*, em auxílio às análises. Assim, os conceitos desta sociologia operam como um afinador do objeto da pesquisa, servindo-nos como diapasão, uma ferramenta que amplia sua compreensão, um filtro que se presta para decantar os indícios postos pelas narrativas. [Ademais, ao expormos a sociologia praxiológica de acordo com a perspectiva etnossociológica, estamos movimentando ao mesmo tempo os dados empíricos e bibliográficos, sempre que possível e adequado]. Isto se faz em todas as partes do trabalho, pois nesta acepção metodológica não há uma análise separada, ou um capítulo próprio com este fim.

Vejamos resumidamente como Bourdieu concebe a praxiologia. Primeiramente ele explica as duas concepções de conhecimento, a subjetivista e a objetivista, que são duas formas de compreender o mundo. Na primeira, a ordem social é produto consciente e intencional da ação individual; na segunda, a ordem social é reificada, esta concepção a

toma como uma realidade externa, que transcende, em relação aos indivíduos, o ordenamento do mundo, concebido como algo que os determina de fora para dentro, de maneira inflexível: as ações individuais, assim, estão subordinadas aos mecanismos sociais.

Bourdieu recusa essas duas formas e propõe a praxiológica, tendo-a como resposta a um desafio central: construir uma abordagem sociológica capaz de superar, simultaneamente, as distorções e os reducionismos associados às formas subjetivas e objetivas de conhecimento. Deseja evitar que a sociologia restrinja-se às percepções, intenções e ações dos membros da sociedade, tomando como independente o plano da experiência e consciência prática imediata dos sujeitos; e, por outro lado, que ela se atenha exclusivamente ao plano das estruturas objetivas, reduzindo a ação a uma execução mecânica de determinismos reificados.

Nesse ponto, parece-nos haver um impasse, ou mesmo uma dúvida do que é determinante na construção social dos indivíduos: se o subjetivo ou o objetivo. Todavia, percebe-se tal proposição na prática dos indivíduos que demonstram sentir em alguns momentos de suas experiências de vida, a falta de “norte” em relação às identidades profissionais.

(...) Mesmo com focos diferentes, porque no fundo eu não sei o que é realmente ser professora, eu nunca fui. Também não sei o que é ser pesquisadora, porque também nunca fui. Eu estou no campo que eu gosto que é o da Arte. Se eu terminar o curso e não quiser ser professora de arte, eu faço mestrado na área que eu quiser ou sigo por caminhos diversos. N1 (12) ¹

Há nesta fala uma sobrecarga de dúvidas. Entendemos que isto pode estar relacionado a diversos fatores que se ligam aos comportamentos próprios da juventude; podemos dizer que são incertezas ligadas à conjuntura sócio-política referentes à profissionalização no mundo atual. Porém, tais atitudes não deixam de ser suscetíveis a interpretações sociológicas, isto porque visualizamos este fato como um quebra cabeça, formas que se encaixam em outras, para formar uma única imagem, e também visamos esse conhecimento praxiológico que, conforme Bourdieu,

tem como objeto não somente os sistemas das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las. (BOURDIEU, 1983 apud NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 26).

¹ As citações das falas dos entrevistados estarão sempre desta forma: N0(00). O número que acompanha o N se refere ao número da narrativa; o numeral entre parênteses, ao seu respectivo fragmento narrativo. Os entrevistados serão denominados, daqui por diante, de Coriscos, na acepção de faísca elétrica que ilumina o campo da pesquisa, em analogia as metáforas dos foguetes, feita por Daniel Bertaux.

Para a compreensão da formação docente em artes visuais, procuramos aproximar a realidade do sujeito formador (instituição) com a realidade do sujeito em formação (alunos). No primeiro, em virtude da conjuntura educacional brasileira e, no segundo, pelo histórico de vida de cada formando, de seus “fragmentos biográficos”, conforme a etnossociologia, o que se justifica porque “a ciência social trata dos problemas da biografia, da História e das suas interseções no seio das estruturas sociais” (MILLS, 1972).

Sabemos que a formação do professor é um processo contínuo e boa parte de sua trajetória se faz por si, na prática de sala de aula, no seu cotidiano com a escola e na sua afinidade com o currículo, marcado por experiências educacionais. Desta forma, o processo dialético expresso na teoria praxiológica se dá nas relações de poder estabelecidas no campo de sua atuação. Com isso, mitos e preconceitos aparecem nessa trajetória de formação, incorporando-se a sua realidade, mas, surge a dúvida: quem demanda mais influências dos mitos e preconceito, a subjetividade ou a objetividade, o aluno ou a instituição? E como são digeridos mitos e preconceito na praxiologia?

Ao dispormos da teoria praxiológica neste estudo, estamos fazendo a síntese do campo em questão, entre formandos (subjetivo) e formadores (objetivismo). Então, sem delongas e em pensamento criativo, usemos, sim, “a imaginação sociológica”² para transcendermos o factual, assim exposto por este próximo Corisco que nos induz a tal síntese:

Já em relação à coordenação da escola e aos demais professores de outras disciplinas você é o cara que está ali numa função muito boa, muito cômoda e fácil de desempenhar. Como eles não vêem arte como conhecimentos acham também, que arte não tem conteúdo e de que o professor de artes não estuda, não tem formação e que qualquer um pode dar aula de arte a contento. E mais, quando chega o período junino, lhe escalam para fazer um trabalho de decoração, uma apresentação artística; escolher os alunos para fazer um número musical ou de dança ligado à temática junina. N2 (14)

Tal situação, apesar de se passar numa escola de ensino básico, é parte da experiência de um formando que já atua como professor, não se distanciando de nossas questões. Assim, o Corisco refere-se à coordenação e às outras “disciplinas”, estas tidas

². A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas. A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. (...) (Mills, C. Wright, 1972, p. 12)

como “disciplinas importantes na grade curricular”. Entendemos serem estas disciplinas imunes à discriminação, diferentemente da de Arte, pois estão estabelecidas no currículo como eficientes, e a disputa por tal espaço já está dada por méritos sociais, colocando-as num grau de importância incontestável. Não queremos, com este exemplo, desconsiderar os processos que constituem a formação do *habitus*, o que se dá as ações dos sujeitos predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e Estruturador das práticas e das representações – logo veremos isso com mais detalhes. Então, a quem se deve atribuir a responsabilidade da desvalorização da disciplina de Artes Visuais? Ao professor? Ao aluno? À instituição educadora? À sociedade que desconhece a importância do ensino de arte? Devemos relevar tal situação e achá-la como algo corriqueiro, naturalizado, que não interfere na qualidade da Educação, de uma forma geral?

O conceito de *habitus* pode ser entendido como a relação cotidiana do sujeito com o seu campo de atuação, e esse campo possui uma produção, algo que determina parte do sujeito, preexistente e incorporado a ele; como dissemos há pouco, também pode ser entendido como um sistema de disposições duráveis e estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos, que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações.

Bourdieu diz que a função sociológica é desvelar e não denunciar. Trata-se de evidenciar aquilo que não se quer saber ou que não se quer que se saiba (parece ser isto um jogo de interesses ideológico). Então, como diz o autor, *habitus* são costumes que, de alguma forma, as pessoas sabem, mas que estão situadas num nível de profundidade onde não se vai procurá-las (também parece haver nisso uma apatia dos indivíduos). Desta forma, *habitus* são costumes ocultos que se constroem inconscientemente e que ficam implícitos nos sujeitos, mas é ao explicitá-los que podemos compreender as ações destes dentro do campo social.

Em outras palavras o conceito de *habitus* ajuda a escapar dos argumentos que privilegiam apenas a dimensão objetivista das imposições sociais ou as explicações que destinam o maior papel às ações dos sujeitos determinadas a partir da sua habilidade interior. Assim, o *habitus*, é constituído por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita na mente, no corpo, nos gestos e nos modos de falar, ou o que podemos encontrar no *ethos* dos indivíduos, de um povo. É disso que trata o *habitus*, a incorporação da história, o que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das

respostas que damos à realidade, na realidade social. Desta forma, o *habitus* desempenha o papel de elo articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. Inserimos nossas análises nestes parâmetros e, sempre que possível, na observância dos mitos e preconceitos que são evidenciados nos *habitus* dos sujeitos da pesquisa.

Assim, buscamos investigar como as estruturas objetivas, encontram-se interiorizadas nos sujeitos, que constituem um conjunto estável de disposições estruturadas e que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas. Essa forma de conhecimento busca compreender a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou o processo de “interiorização da exteriorização e de exteriorização da interiorização” (BOURDIEU, 2007).

1.4 Apreensões do mundo social na pesquisa

A praxiologia é uma forma de conhecimento que busca apreender a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou, nas palavras de Bourdieu, o processo de “interiorização da exteriorização e de exteriorização da interiorização”.

O *habitus* é produto da mediação entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática estruturante. Conforme Bourdieu, a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social, e nem seria um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberado pelos sujeitos individualmente. Para ele, as práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem a produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação.

Na teoria praxiológica, cada sujeito, de acordo com a sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturaria internamente sua subjetividade, o que constitui uma “matriz de percepções e apreciações” que orienta e estrutura as ações do sujeito em todas as situações subseqüentes. Essa matriz é o *habitus*

que se constitui, segundo o autor, num “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (BOURDIEU, 1983 apud NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 28). O *habitus* é formado por um sistema de disposições gerais que precisa ser adaptado pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação.

Bourdieu chama esse processo de dimensão flexível, que permite a relação dialética ou não mecânica do *habitus* com a situação, o que faz distanciar do objetivismo. Na hipótese de haver distanciamento dos alunos em relação aos objetivos do curso devemos indagar se tal adaptação estará funcionando neste fluxo dialético. Observamos neste sentido, em que medida está relacionada a dialética com a proposta de professor reflexivo ou formação reflexiva, como está posto no projeto pedagógico do curso. Pois, sendo o *habitus* fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito, essa estrutura incorporada seria colocada em ação, isto é, passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos, em situações que diferem, em alguma medida, das situações nas quais o *habitus* foi formado.

Desta forma, os indivíduos precisam necessariamente ajustar suas disposições duráveis para a ação; seu *habitus* está formado numa estrutura social anterior à conjuntura concreta na qual ele age. Façamos uma reflexão neste momento: resta-nos saber a que ponto os sujeitos são conscientes deste processo de ajuste, de que forma eles abstraem o conhecimento cotidiano visando sua ação. Parece ser isto algo involuntário, mas a elaboração do discurso deve manter minimamente coerência com a realidade à qual se imprime a ação. Dito de outra maneira: é saber em que medida tais ajustes são percebidos e com que intensidade eles são utilizados para serem incorporados ao *habitus*. Podemos dizer também que é desta forma que se dá a reflexividade na referida formação docente.

O *habitus* é a peça fundamental para superar as limitações do subjetivismo e do objetivismo e permite, conforme Bourdieu, sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais, sem precisar sustentar a existência de qualquer teleologismo ou finalismo consciente de natureza individual ou coletiva. Ele esclarece que as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa; eles agem como membros de uma classe, mesmo quando não possuem consciência clara disso; exercem o poder e a dominação econômica e, sobretudo, simbólica, frequentemente de modo não intencional. É desta forma que consideramos as ações dos sujeitos da pesquisa, pensá-lo sempre nos mitos e preconceitos orbitando o

campo da pesquisa.

Assim, as propriedades correspondentes a uma posição social específica são incorporadas pelos sujeitos, tornando-se parte de sua própria natureza. E a ação de cada sujeito tenderia desta forma, a refletir e a atualizar as marcas de sua posição social e as distinções estruturais que a definem; não, em primeiro lugar, por uma estratégia deliberada de distinção e ou de dominação, mas, principalmente, porque essas marcas tornam-se parte constitutiva de sua subjetividade.

Pelo conceito de *habitus* podemos entender que a subjetividade é socialmente incorporada (de acordo com a posição social de cada indivíduo) e que as percepções, apreciações e ações refletem essa estruturação interna, quer dizer, apresentam características próprias da posição social na qual se encontra o indivíduo. Isso contraria a perspectiva subjetivista, pois nega, simultaneamente, o caráter consciente e autônomo da orientação dos indivíduos na ação. Dessa forma o subjetivismo é superado, já que as estruturas sociais deixam de ser vistas como produtoras de comportamentos de uma forma mecânica. O lugar do sujeito na estrutura social não o conduz, obrigatoriamente, a agir em determinada direção, mas faria com que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para as ações que o orientam, ao longo de sua vida, nas mais diferentes situações sociais.

Passamos agora para a compreensão dos conceitos de espaço social, campo, capital econômico, capital cultural, capital simbólico e social, mas antes vejamos como são geradas e classificadas as produções simbólicas na reprodução das estruturas de dominação social. De acordo com Bourdieu, os sistemas simbólicos podem ser “produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e circulação relativamente autônomo” (BOURDIEU, 1989 apud NOGUEIRA & NOGURIRA, 2006, p. 36). O conceito de *campo* é utilizado para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinados tipos de bem são produzidos, consumidos e classificados.

Sua ideia é a de que à medida que as sociedades se tornam maiores, com uma divisão social do trabalho mais complexa, certos domínios de atividade se tornam indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos. Nós

completamos a inserção do objeto da pesquisa e o conceito de campo ao estabelecermos mais a frente o Ensino de Arte Visuais no Brasil e no Ceará e a formação docente em artes visuais em Fortaleza. Este conjunto é delimitador do campo da pesquisa.

Então, cada campo de produção simbólica será palco de disputas – entre dominantes e dominados – sendo esta disputa relativa aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. Da mesma forma acontece nos mundos sociais, onde os agentes travam uma luta mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural. Sendo assim, os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais.

Essa estratégia é o que Bourdieu chama de “violência simbólica”, que é a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou única forma cultural existente. Podemos observar tal fato, no constante embate de posições que se estabelece dentro do campo da pesquisa, ora entre alunos e instituição, ora entre alunos e professor e ora entre alunos e alunos. Há uma grande incidência de falas nas narrativas que demonstram os desdobramentos dessa violência simbólica. Na verdade, se analisarmos todos os coriscos, veremos que todos estão imbuídos dessa disputa simbólica; damos dois exemplos dessa situação para constatar, digamos, uma ebulição neste campo, o que podemos entender como processamento de *habitus*, e não como conflito, pois este emperraria as “normalidades” vigentes.

(...) Os próprios alunos não se articulam dentro da instituição (IFCE) para mudar esse quadro, então, como podemos mudar essa visão da sociedade de Fortaleza sobre os professores de arte sem mudar o próprio currículo, vou dar um exemplo, o nosso curso está mudando o currículo e os alunos não tem participado dessa mudança, então, nem a voz, como em outras instituições a exemplo da UFC e UECE, onde os alunos brigam para ter direito a voto. Vejo uma imaturidade muito presente no curso de licenciatura em artes visuais; o pessoal muito acostumado, ainda, a ver a universidade como um colégio, o que também faz parte da visão do curso. N6 (10)

(...) se não tiver boas leituras você vai se influenciar por certas ideologias. Tem professores que domina muito bem, ideologia no curso, e não é das melhores, você saca que existe..., todos esses conjuntos de preconceitos que estão dentro das linguagens que eles utilizam em sala de aula e, que gera contradição, que só depois quando você vai se questionar e refletir é que você vai perceber. (...) Acrescentar um valor a uma coisa que percebemos ser só uma questão de gosto, quando na verdade deveria estar discutindo questões do desenvolvimento das habilidades que vamos depois transmitir aos nossos alunos. É ideológico porque isso é transmitido como se fosse a única coisa que funciona na arte hoje em dia, ou tem a validade artística..., existe isso de forma muito nociva e, também, o que gera desestimula por parte desse discurso. N7 (14)

Ao refletirmos sobre estas falas percebemos o quanto podemos nos estender na discussão, porém, pegamos três pontos chaves nelas e, lembrando que estes orbitam nosso tema eixo de pesquisa (mitos e preconceitos). Assim, temos “currículo”; “ideologia”; “participação”. Estes elementos caracterizam nas falas uma relação de “violência simbólica”, porque o currículo está tomado de poder, poder para si, que desencadeia o arbítrio do que deve e não deve ser ensinado, já que ele está colocado de cima para baixo, e não há uma discussão de âmbito democrático que contemple toda a comunidade educacional. Então, há uma situação de naturalização criada para se impor o currículo; ou melhor, para que ele se estabeleça, há uma ideologia representando a política educacional, e observamos que esta se faz contraditoriamente à universalização do ensino, não só porque visa às especialidades do mercado, mas porque não contempla a voz dos seus atores como válida em seu processo. Isto se coloca em nossa realidade pesquisada, pois os alunos só tomam conhecimento dele (currículo) quando já efetivado.

Ao mesmo tempo em que os fazedores do currículo agem ideologicamente em nome da indústria educacional de massa, alienando os alunos do currículo, em prol de uma eficiência de mercado que desmerece a plena formação humanística, a disputa pelo espaço social se dá de forma injusta, já que a participação dos sujeitos, muitas vezes é colocada em “cheque mate”, por conta não só do arbítrio cultural, mas da violência simbólica. Esta, por vez, deixa ultrapassar os seus limites abstratos para direcionar-se a uma violência física – há vários casos de violência policial contra professores em manifestações públicas. Quando o direito ao diálogo é interrompido, a violência impera sobre os professores. Assim, também se desfaz o que poderia ser o mito do bom professor, como sendo o “salvador da pátria”, e ajuda a criar preconceitos, quando muitos os querem desta forma: desvalorizados fisicamente e moralmente, como repassadores de currículo, desta maneira, contribuindo-se para a má relação aluno professor e deixando para segundo plano o ensino e a aprendizagem.

Bourdieu propõe duas estratégias para os indivíduos sustentarem as formas dominadas da cultura. A primeira é quando eles reconhecem a superioridade da cultura dominante e, em alguma medida, buscam se aproximar ou mesmo se converter a essa cultura. Ocorre aí o que Bourdieu chama de “boa vontade cultural”, o esforço de apropriação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem. A segunda é contrapor-se à hierarquia cultural dominante visando reverter a posição ocupada pela cultura dominada. Bourdieu não acredita muito nessa segunda estratégia, pois, para ele as crenças, os valores

e as tradições que compõem o que se denomina cultura popular não constituem um sistema simbólico autônomo e coerente, capaz de se contrapor efetivamente à cultura dominante.

Citamos neste momento dois Coriscos que apontam as consequências da má compreensão do ensino de arte; nessas falas parece se estabelecer o discurso corriqueiro de que arte não possui conhecimento sistematizado, científico, e que ela se dá na sociedade por pura intuição. Nós (dominados) devemos nos bastar com a cultura popular, com os achismos e o livre fazer? Será que a cultura erudita é propriedade exclusiva dos dominantes?

Quanto a esta carreira profissional, quando estou em sala de aula, eu só sofro com uma coisa que é a herança maldita dessas pessoas que deram aulas de arte até os dias de hoje, pois nos prejudica de certa forma, isso porque nós damos aulas em escolas que não tem a tradição de se ter professor com formação em artes, em que não é necessário fazer prova de arte e que os alunos tem uma compreensão errônea de arte, de que ela não reprova e não tem um conhecimento sistematizado, por isso seus conteúdos são por parte desses professore sem qualificação no ensino de arte, desprezado. N2 (09)

(...) meus sonhos sofreram mutação, sonhava em ser estilista, em desenhar roupas, de fazer minhas próprias roupas e de customizá-las; tive um atelier de pintura de camisa que faliu, porque não sou vendedora, sou artista. Fui vivenciando outros tipos de arte, arte de rua, cultura popular; tudo é muito forte aqui nesse espaço (ONG). Já tinha tentado o curso do CEFET e, tinha pensado: não, eu quero é estilismo, mas não passei na prova e..., não sabia se o curso era de licenciatura em artes visuais ou tecnologia em artes plásticas, não sabia nem a diferença entre licenciatura e bacharelado, mas eu queria fazer porque terminava com artes visuais, terminava com arte. N9(05)

Esse segundo exemplo frisa bem a situação de “boa vontade cultural”, quando o indivíduo busca identidade dentro do espaço da cultura dominante. O resultado disso tudo é o prevailecimento, no conjunto da sociedade, da imposição de um determinado arbitrário cultural como a única cultura legítima. Trata-se, no entanto, de uma ilusão que faz com que os indivíduos não percebam que os bens culturais, tidos como superiores ou legítimos, ocupam essa posição apenas por terem sido impostos historicamente pelos grupos dominantes.

Esquece-se de viver sua realidade de forma a transformá-la culturalmente para si, com valores que o identifiquem na comunidade como um conjunto e não como sujeitos competitivos, buscando ser sempre o melhor, ou ter vantagem sobre o outro, como já caracterizado pela antropologia cultural brasileira na forma do “jeitinho”, nos fazendo esquecer o sujeito coletivo que somos. Vivemos num estado de espírito que sempre é preciso esperar as tragédias para sermos solidários. Ou estamos sempre à espera de um

milagre? Ou somente no período de carnaval é que tomamos consciência da nossa cultura? Temos sempre que ter um dia para isso e para aquilo, dia do índio, dia da mulher, etc., mas porque não pensamos que todo dia é dia?

Para se referir ao poder proveniente da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural. Há vários tipos específicos de capital, próprios a um determinado campo de produção simbólica. Pode-se até mesmo falar de tantas formas de capital quanto sejam os campos relativamente autônomos de produção simbólica presentes em dada sociedade.

Em nosso campo de pesquisa, especificamente o educacional, temos uma falta de capital que se relacione peculiarmente ao Ensino de Artes Visuais. Pois, não temos a tradição acadêmica nesta área que propicie tal capital, e isto nos leva a crer que o ajustamento tardio deste ensino em Fortaleza, principalmente no que diz respeito a sua formação docente se dá com bastante dificuldade, pois a assimilação que resulta do produto do conhecimento deste campo não se dá de imediato, seu efeito é a longo prazo, e por este motivo acreditamos ser tal situação propiciadora ou facilitadora da violência simbólica, o que não exime a formação docente pesquisada, e pode implicar resultados negativos do ensino básico, porque consideramos o professor como elemento primordial da educação.

O capital cultural pode se apresentar em três modalidades: objetivado, incorporado e institucionalizado. O primeiro diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados (livros e obras de arte); o segundo se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos adquiridos e assumidos pelo sujeito, relacionados à cultura dominante e o terceiro se refere à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural.

As hierarquias simbólicas reforçam as estruturas de dominação social na medida em que restringem a mobilidade social dos indivíduos. Tem-se por regra geral que não basta o indivíduo ter conhecimento técnico específico para ter acesso às posições sociais dominantes. Para isso é preciso ter um capital cultural. O mesmo ocorre com o capital econômico: não seria suficiente ter acesso e se manter nas posições mais elevadas da sociedade, precisaria do capital social e cultural

De acordo com Bourdieu, essas hierarquias simbólicas reproduzem, de forma eufemística, a estrutura de dominação da sociedade. O autor observa que enquanto os membros das classes populares preferem às obras que retratam diretamente a realidade, tenham uma mensagem facilmente decifrável e podem servir para pensar sobre o dia-a-dia, as classes dominantes valorizam as formas abstratas, o exercício estético, a ausência de qualquer mensagem direta – é o caso desses últimos. Coriscos citados acima, onde um escolhe por necessidade e o outro por gosto e deleite. Entretanto, conclui Bourdieu que, por trás das hierarquias culturais, estão as diferenças objetivas nas condições de existência de cada grupo. Os bens simbólicos considerados superiores seriam aqueles que traduzem, de forma transfigurada, o universo das classes dominantes.

Nesse ponto Bourdieu se aproxima da concepção marxista, segundo a qual a produção simbólica de um indivíduo ou grupo está subordinada, ou mesmo determinada, pelas suas condições materiais de existência. A cultura de cada grupo basicamente traduziria, em termos simbólicos, suas condições objetivas de existência.

Bourdieu atenua essa perspectiva marxista ao reconhecer a autonomia relativa dos campos de produção simbólica. Assim, as produções culturais refletem não apenas as condições objetivas da classe à qual estão ligadas, mas igualmente as condições historicamente variáveis do campo específico em que foram geradas. Como mencionamos, não temos tradição acadêmica na formação docente em artes visuais e o reflexo disso pode ser o desestímulo dado pelo quadro de valores imprimido ao campo, dificultando a sua melhora; usamos da “imaginação sociológica” conjugada com as palavras de Bourdieu para interpretar as falas.

(...) professor ser mal remunerado, pela violência, pelas condições de trabalho ser precárias, principalmente na área de artes, pois nenhuma escola tem sala de arte, palco e sala de dança. N2 (14)

Um fator principal para o distanciamento do aluno em relação à docência é o fator econômico, a remuneração do professor isso é propagado a todo o instante, as condições da escola como a falta de laboratório, de atelier, de material, de livro didático em arte, as escolas também não se propõe, mesmo que você escreva e se disponha a elaborar uma apostila, elas não estão dispostas a perder tempo com isso. (...) N2 (19)

Pelo visto, as condições postas ao campo desta formação docente não são as melhores, mas os alunos estão se inserindo como única opção, mesmo considerando as dificuldades de valorização deste campo, eles querem mesmo é o título, e este, como nos foi colocado ao criarmos a problemática, presta-se mais como um passaporte de viagem.

(...) Se os estágios forem mal feitos, ou seja, com turmas selecionadas e pequenas, o aluno da graduação nunca saberá das reais condições da sala de aula, isso pode ser um fator negativo de desestímulo a docência. Eu acredito que um ponto forte do desestímulo seja o número elevado de turmas, o professor de artes é o que mais tem turmas, porque ele não tem duas aulas com uma turma só, se ele tiver planejamento ele pegará oito turmas num dia só, no final do dia o professor está acabado e no outro dia é do mesmo jeito, a semana toda, isso é muito cansativo. N3 (11)

Nesta última fala a sensação que temos é de que o professor em formação está trilhando o seu calvário, quase como um penitente esperançoso de dias melhores. No entanto, muitos desistem no meio do caminho, não há nada que o estimule para tal formação. Nas falas (entrevistas) não tivemos nenhum momento de glória, isso em relação à docência, mas quando se cogita a possibilidade de trabalharem com o ensino de Artes Visuais de outra forma que não seja a sala de aula, aí sim, há um semblante mais vívido nestes alunos. Ou quando eles se percebem como professores de nível superior, pois nossa hierarquia docente privilegia esse nível, dando-lhes uma posição de destaque, criando, desta forma, um fosso, tanto em relação ao *status* do título quanto em relação à remuneração salarial; também o plano de cargos e carreira para este último é bastante atrativo.

A tese central de Bourdieu é a de que os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes, e que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes. Os indivíduos acreditam que esse padrão cultural ocupa uma posição elevada nas hierarquias culturais por ser intrinsecamente superior aos demais, isto é, os indivíduos percebem como hierarquias apenas simbólicas o que seriam, principalmente, hierarquias sociais entre grupos e classes.

Conforme Bourdieu, essa transfiguração das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas permite a legitimação ou justificação das diferenças e hierarquias sociais. Ocorre que essa transfiguração das estruturas de dominação social em hierarquias culturais faria com que os indivíduos localizados nas posições dominadas da sociedade tendessem a admitir sua inferioridade e a reconhecer a superioridade dos dominantes. Desta forma é que se naturalizam também mitos e preconceitos, herdados, conservados e ou reelaborados, infringindo ao campo social a marca determinista da história como um discurso propositado para ordenar o seu mundo.

Bourdieu desenvolve três justificativas para o papel dos sistemas simbólicos ou

culturais na produção e reprodução das estruturas sociais. Antes de tudo, eles seriam formas de percepção e representação da realidade. Primeiro, os indivíduos criariam, sustentariam e defenderiam seus sistemas simbólicos no âmbito da sociedade em geral ou no interior de um campo específico. Ou seja, os sistemas simbólicos seriam em si mesmos uma base a partir da qual se constitui e se exerce o poder na sociedade.

Na observação do autor, os sistemas simbólicos seriam um meio capaz de traduzir e, portanto, escamotear, dissimular, eufemizar as hierarquias sociais (o autor identifica como uma correspondência entre formas culturais e classes sociais) e não seriam facilmente percebidas pelos agentes sociais, já que haveria um confinamento no modo de vida social, pois, vivem-se hierarquias ou relações de dominação social.

Mesmo que a condição de pesquisador e aluno se faça presente neste momento da análise, podemos esboçar um entendimento sobre este processo de que nos fala Bourdieu: nossas experiências vivenciadas nos levam a aproximar teoria e realidade, quando consideramos o personalismo como exaltação da tomada do público pelo privado; o que temos de concreto para relevar tal questão são as intransigências sofridas pelos alunos, primeiro, no processo de identidade do curso, o qual é negado internamente devido a sua condição indissociável de ser um curso onde *a priori* se “*pensa o mundo*” como um mundo funcional, e isto está em seu berço (trabalhar com arte é sempre provocador); segundo, comparamos com *bullying* o que sofrem os atuais alunos, praticado no CLAV pela instituição na medida em que esta não proporciona aos estudantes uma vivência universitária ou o sentimento de pertencimento a uma instituição universitária. Além de serem ignorados os saberes discentes, os conteúdos disciplinares em sua maioria são postos como quantitativos, impulsionados por uma demanda de mercado, assim como uma mecanização feita para formar mão de obra industrial, baseando esta interpretação no fato de pertencer o CLAV a uma instituição de tradição tecnicista.

Em síntese, tal processo sugere a ocorrência de uma violência simbólica, nos moldes de Bourdieu, pois há um afrouxamento das normas da instituição educacional que não consegue vistoriar “tais arbitrariedades”. Essa particularidade fica meio que despercebida por parte do curso, pois seria ela notada apenas por meio de autoavaliação e, conseqüentemente, de uma atitude de humildade. Cabe a pergunta: eles (IFCE) têm consciência de que realmente estão formando um profissional consciente do conteúdo da disciplina (artista-professor) e de suas responsabilidades? Pressupomos que o dever de se

estabelecer as condutas éticas e morais é atribuição e garantia da instituição aos seus alunos, mas ocorre o contrário no processo educacional e administrativo em tela; faz o que se quer, e da forma que se quer, abrindo possibilidade para a pergunta seguinte: qual o compromisso da instituição na formação de professores de Artes Visuais, se eles, gestores e professores do curso, parecem olhar somente para seus próprios pontos de vista ou interesses? Afinal, como medir o nível de interesse dos professores, se esses se colocam na posição hierárquica a que nos referimos anteriormente, em relação aos que estão sendo formados para atuar no ensino básico?

O IFCE aparenta tratar a formação docente em artes visuais como mais uma mão de obra que irá ajustar-se ao mercado, em detrimento da responsabilidade que lhe compete: formar professores compromissados com o Ensino de Artes Visuais. Sendo assim, a formação e o mercado são vistos como entes estranhos, e fica cada um por si e Deus por todos. Enquanto uns manipulam as engrenagens para que funcionem a seu gosto, outros usam da hierarquia professoral como eufemismos de um jogo de faz de conta. O formador, neste caso, acaba se encouraçando com os preconceitos e se escondendo atrás dos mitos. Tendo, para isso, a ajuda do poder simbólico, tudo fica mais fácil, pois quando não há fiscalização suficiente e nem vontade política para se resolver os descasos educacionais, só nos resta o mundo de Alice.

Acreditamos que neste quadro que estamos pintando com pinceladas toscas, o personagem principal é o aluno. Em tese, ele deveria figurar no primeiro plano da obra (formação), mas tanto os da Licenciatura em Artes Visuais como os do ensino básico são vítimas desse processo de faz de conta: o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, resultando em comprometimento da qualidade educacional e, algumas vezes, são os alunos tratados pejorativamente, como se não tivessem nenhum interesse. Descentralizar funções e poderes no Brasil, infelizmente, acaba sendo algo pernicioso, porque as pessoas de cargo público estão viciadas no personalismo, na obtenção de méritos individuais, e isso é bastante visível e presente nos ambientes acadêmicos e escolares sendo, obviamente, prejudiciais, pois não se garante a lisura ideológica que se deve atribuir à educação, um campo propício ao exercício da liberdade de expressão, que forma o verdadeiro cidadão.

Colocamos dois fragmentos narrativos que demonstram que apesar de haver uma política de qualificação do quadro docente, esta não parece atender à efetiva

necessidade do curso; são desconhecidos os canais onde a decisão de qualificação é tomada, sugerindo que imperativos de ordem individual são os elementos decisivos, alimentando procedimentos individualistas na profissão sem que seja dado o devido retorno aos alunos; a garantia da qualidade do curso, com o compromisso de repassar experiências que devam ser coletivizadas, tomadas em prol da educação e não exclusivamente dos benefícios individuais:

(...) enxergo o curso como, politicamente falando, foi um curso que enviesou para a pesquisa dos professores que fazem parte do curso (efetivos) que facilitou de certa forma esse avanço que os beneficia mais do que a instituição em si (o curso). Digo isso porque, os alunos ali podem estar morrendo, mas os professores não dão um ânimo, um exemplo agora é que as paredes do muro vão ter que ficar brancas, nós não vamos mais poder usá-las como exercício de mural, só se for um projeto de um professor. N4 (05)

(...) acredito que quando um professor se efetiva ele se sente seguro de mais, e começa a fazer de qualquer jeito, se sente dono do seu emprego... Se bem que tem uns professores efetivados muito bons..., alguns depois que se efetivam perdem o prazer, acho que é porque deixam de competir..., de estar querendo subir, melhorar, essa negatividade acaba passando para o seu aluno. N9 (19)

Quem, em última instância, perde é a sociedade, que deve ser educada pelos princípios éticos e morais que consideram interesses coletivos e não com o exemplo do individualismo que destrata alunos e os tem somente como mercadoria barata e abundante no mercado. Infelizmente há na formação cultural brasileira, herdada das práticas de um Portugal Ibérico, o estado nobiliárquico que resulta nas mazelas do patrimonialismo e personalismo dentro das instituições públicas (HOLANDA, 1984); há no Brasil o vício da apropriação do público pelo privado, sem cerimônias ou desculpas, e tal descalabro quem paga é a sociedade. As benesses são naturalizadas desse lado da civilização, pós-colonial, onde o descaso tornou-se rotina, e a burocracia, um instrumento de pedido de desculpas, quando se trata de lograr o erário público, ou seja, tomado de forma indevida do capital simbólico e econômico.

O objeto da pesquisa insere-se nessas condições, que também embasam nossas experiências pessoais em busca da formação continuada. Assim, somente podemos colocar-nos aqui na dupla condição de pesquisador e de estudante sujeito da pesquisa, pois, enquanto tecnólogo que se formou nessa instituição e estudante de Licenciatura em Artes Visuais nos fazemos agora presentes enquanto Corisco. Se tal condição coloca em risco a isenção do pesquisador, por outro lado apresenta a possibilidade de apreender a congruência dos fatos ou de interpretá-la com mais propriedade.

A organização do curso, sua estrutura político-administrativa e pedagógica, será

tratada no capítulo três, mais especificamente no item 3.8 – “A formação tardia: artes plásticas uma necessidade para si”. Gostaríamos de ressaltar, oportunamente, neste ponto de nossas reflexões, que a viabilidade da pesquisa, como mencionamos na introdução deste trabalho, deu-se como resultado de uma estratégia, e não como resultado do acaso, por sabermos, de antemão, que não teríamos trânsito livre dentro do curso.

Agora tratamos como dados da pesquisa os elementos vivenciados e observados como aluno do curso, complementando as informações levantadas junto aos demais coriscos.

À época em que cursava o tecnólogo em artes plásticas teve uma confusão entre a coordenação do curso com os alunos. Tal fato se deu por que a coordenadora disse que o curso não era democrático, pois queria colocar uma ex-aluna do ensino técnico para fora da instituição, havia uma auxiliar sua que também confirmou a sua ignorância. (...) Paralisamos as aulas e o reitor Mauro foi chamado às pressas, ao tomar conhecimento dos fatos, em reunião com todos os alunos e professores, pediu que a coordenadora pedisse desculpa aos alunos, a mesma não se desculpou. Nesse momento um professor se manifestou a favor dessa coordenadora dizendo que era ditador. Esse tipo é o que vem gestando tal formação... N12 (13)

Fui fazer minha pesquisa de monografia do bacharelado em ciências sociais e a professora me mandou coletar dados no curso de artes plásticas do CEFET-CE, eu disse que não iria porque eles não permitiriam tal feita; ela concordou e disse: também fui barrada quando fazia a pesquisa de mestrado. N12 (09)

Tem um professor que costuma desfazer os alunos, ele costuma querer humilhar, sua avaliação não tem nada de imparcial, ele age como se tivesse inveja dos alunos, outro dia ele avaliou um colega escrevendo em sua prova a palavra “prolixo” da seguinte maneira: “pro lixo”, isso é uma falta de respeito, ele que deveria zelar pelo curso do qual tira seu sustento, mas cometeu mais uma, essa de tirar o chapéu, disse ele em sala de aula ao fazer a chamada: Faltaram quatorze, tomara que não venham mais. Isso em um curso que está em processo de identidade é uma aberração...N 12 (14).

Lembramos que outro professor disse em sala, mostrando seus anéis: daqui não saio e nem o Papa me tira. Querendo dizer: faço o que bem entendo e ponto final, não tenho superiores, sou dono do meu emprego. Não é essa a autonomia que desejamos no serviço público, um tanto vergonhosa. Talvez uma pequena minoria pense dessa forma, no entanto, isso não se dá só na educação, é generalizado e comprovado na mídia diária, nos jornais e no cotidiano daqueles que precisam dos serviços públicos. Voltemos ao nosso foco: analisemos, a esse respeito, o que dizem os Coriscos.

Quando você está estudando em uma instituição pública, nada lhe é concedido sem que você lute para conseguir, diferente do particular, onde você tem tudo nas mãos porque paga. Nesse sentido, a mobilização estudantil tem sua importância; e o curso estando separado, a gente fica por fora do que acontece na instituição e, as possibilidades de ação também diminuem. Talvez as coisas melhorassem se nosso curso fosse junto do de Teatro, já que são os dois cursos mais deixados de lado do CEFET. N1 (25)

O corisco acima valoriza a organização estudantil e, ainda que vagamente, destaca a dificuldade existente para conseguir algo nesse curso, devido ao seu distanciamento físico dos demais, principalmente ao de Teatro, que necessita junto ao de Artes Visuais, de valorização no campo da educação. Seria importante entendermos o porquê disso, qual a real finalidade dessa separação. A instituição alega a falta de espaço em seu campus sede. Mas por que os alunos ainda não estão organizados politicamente? Isso faz parte de uma conjuntura nacional? Serão os novos tempos da política estudantil que não contribuem para tal organização? Isso seria um estudo à parte, porém, não deixam de ser notórios os descasos aqui relatados.

Agora, dentro do curso de artes visuais, vi professor falar para colegas meus para que eles saíssem do curso, porque lá não era o lugar deles porque eles não tinham dom para isso..., vi colegas chorando por que isso lhes foi dito. Vejo, também, alunos que tem trabalhos belíssimos e não conseguem mostrar porque já foram vetadas de tal maneira no começo que eles não conseguem mais passar aquilo para ninguém. N8 (08)

Nessa fala verificamos o desrespeito aos saberes dos alunos, o que será tratado no capítulo sobre a formação do professor. Entendemos existir uma verdadeira falta de responsabilidade por parte desses professores, de ética e de postura educativa. Não se pode fazer juízo de valor numa situação de aprendizagem eminentemente subjetiva, pois o que se deve aprender sobre a avaliação em arte é que ela não é comensurável ao ponto do desprezo, não se podendo esquecer que ela visa os processos artísticos e não a obra. Depreende-se da atitude desse professor, portanto, que ele se coloca na posição de marchand, curador, crítico de arte etc. e não na condição de professor.

(...) não vejo motivação por parte dos professores do curso, parece que eles estão acomodados. Hoje, no tempo em que estamos eles só estão mais preocupados em nos colocar dentro de regras do que levamos para uma coisa mais séria, parece que eles querem nos aprisionar numa arte pequena, quando poderiam levar os alunos a participar de várias conferências de arte que tem pelo país; não vejo a instituição motivada. N11 (07)

Até criarmos este *habitus* muitas águas devem rolar. Sabemos que no quadro de professores do CLAV a maioria não tem formação em Artes Visuais e, somente agora é que quatro deles estarão retornando do doutorado nesta área. E sabemos, diferentemente deste Corisco que faz a indagação, que o professor só age nesse sentido se tiver incentivo e se isso contribuir para o seu currículo, segundo a lógica individualista; o que desfaz qualquer senso de responsabilidade que vise o bem estar do aluno no processo educacional; esse, como dissemos, parece ser mero coadjuvante.

Aprender a ensinar dentro de um espaço institucionalizado exige o respeito às hierarquias acadêmicas, mas assistimos ao descumprimento desse respeito, no que se

refere, por exemplo, à necessidade de professor para a oferta de disciplinas demandadas: alunos substituem professores somente para cumprir-se a matriz curricular do curso, sem que tenham formação adequada. Como se decidiu enveredar por tal solução para a insuficiência de professores formados na área? Quem decidiu? É compreensível que uma direção e/ou coordenação de curso esteja imbuído de autoridade para encaminhar questões dessa natureza, mas como fazê-lo? Assim, entendendo que arbitrar o conhecimento, sem antes promover o diálogo com os alunos estaria contribuindo para a consolidação do mito da negatividade, presente também no fato de ser o curso coordenado por profissional sem o devido conhecimento de sua área, haja vista que a coordenadora do curso não tem formação na área de artes visuais.

Vale a reflexão: essas, aparentemente pequenas, irregularidades são assim sentidas pelos alunos? Esses foram consultados? Estão sendo cerceados em seus direitos? Se isso ocorre em termos de opinião, o que dizer da vigilância naturalizada no dia a dia através de câmeras que monitoram todos os espaços físicos do curso, como se estudantes fossem prisioneiros ou potenciais criminosos? Talvez tal medida deva-se à necessidade de segurança com relação a pessoas estranhas à instituição, mas como se chegou a tal diagnóstico? Os estudantes não têm que se preocupar também com isso?

No espaço educativo onde não se trabalha a confiança múltipla entre professores, alunos e gestores, deve-se diagnosticar uma doença (uma patologia sócio educacional). Professores, alunos (sim, também alunos!) e gestores parecem agir com maniqueísmo, orientados não pelo direito ou autoridade atribuída pela ordem hierárquica, mas pela preservação do “título nobiliárquico” que imprimem a si, por se acharem impenetráveis em seus “recantos educacionais”; parece-nos que, na verdade, as câmeras não estão lá para proteger o patrimônio coletivo, mas para protegê-los de suas incompetências.

O que mais se espera na instituição educacional que cabe ao poder público, é o direito ao ensino e à aprendizagem com qualidade e responsabilidade. E, desqualificar a formação antes mesmo que ela se dê na prática, é uma atitude inibidora das liberdades de expressão, que atinge as gerações vindouras, tolhendo-lhes a possibilidade de desenvolvimento de potencialidades críticas e criativas que desaguariam no Ensino de Arte. Identificamos nesse processo o preconceito por parte dos professores da instituição: parecem se achar superiores aos futuros professores do ensino básico. Em geral,

percebemos a ausência de conversas sobre a escola e o ensino básico nos corredores do curso, e mesmo que isto seja um problema de âmbito geral das Licenciaturas, as condições do estágio não suprem tal surdez ou miopia –,este fato aponta uma negativa ao estímulo à docência.

Acho que foi muito importante a iniciativa de criação do curso, mas parece que quem o criou ou de quem o acompanha nesta instituição, hoje se acomodou, porque os alunos estão dispersos dos objetivos do curso, dispersos nas aulas, pois vemos que não há motivação nas aulas e percebemos que têm professores que não preparam suas aulas, então, como é que nós vamos ser professores de educação básica se não temos uma formação motivada, apesar de não querer ser professora a princípio, mas essa inapetência está sendo reforçada pela instituição..... N11 (07)

Se enumerarmos os descasos ocorridos na instituição em questão, teríamos uma lista de acontecimentos que percorrem desde o Curso de Tecnologia em Artes Plásticas até nossos dias, com a Licenciatura em Artes Visuais, perfazendo quase uma década e meia, tempo suficiente para imprimir ao curso identidade, relacionando-o à tradição da instituição IFCE, que tem a seu favor a excelência da formação no ensino técnico industrial. Sem o pulsar do espírito universitário, este curso ficará à sombra de tal tradição, pois o seu verdadeiro sentido só se concretizará se desprender-se das amarras individualistas; ele precisa de uma emancipação interna, isto é, de um departamento que possa tratar suas questões com mais propriedade; acreditamos que para fazer educação é preciso ter o fluxo de mão dupla entre, alunos, professores, gestores e sociedade.

Só para sermos incisivos, permitiu-se num passado recente desta instituição a inserção da expansão do seu ensino para o terceiro grau, de forma a abranger a área de humanas, como as licenciaturas em Artes Visuais e Teatro; ao nosso entender isto causou um impacto na forma de ser desta instituição, porque, a partir deste momento, o seu público diversifica-se tendo a peculiaridade de ser uma experiência nova em termos pedagógicos e operacionais. Acreditamos com isso se deu de forma muito rápida e sem os devidos cuidados de adaptação , uma vez que suas experiências se davam somente no ensino técnico e médio.

Queremos dizer que este pode ser mais um dos fatores causadores das intransigências, o que reforça o afrouxamento hierárquico posto acima, haja vista que a instituição delegou a um grupo de professores a tarefa de instituir o Curso de Tecnologia em Artes Plásticas. Esse malogrou, porém, manteve-se o mesmo grupo para então montar o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Entretanto, ao formar sua primeira turma, o curso

reajustou o currículo sem dialogar com uma das partes interessadas, os alunos.

Notamos que o estabelecimento do curso acarretou um sentimento de propriedade por parte de professores; uma confusão a contratempo dos princípios do funcionalismo público, pois não se pode reter para si o título de fundador, mesmo que informalmente, pois a apropriação do curso é ilegal e imoral. Ele não pertence a um, dois ou três servidores, mas à comunidade brasileira que paga os impostos e exige transparência em sua forma de gerir o ensino público. Nós já temos em nossa sociedade bustos honoríficos o suficiente, que nunca foram eleitos pelo povo.

Bourdieu observa que, ao traduzir simbolicamente, de forma irreconhecível, as hierarquias sociais, os sistemas culturais contribuiriam para legitimar (justificar) essas hierarquias. Desta forma, as diferenças de poder passam a ser percebidas apenas como diferenças de conhecimento, de inteligência, de competência, de estilo, ou, simplesmente, de cultura. Contra-pondo-se à dimensão economicista da reprodução social, Bourdieu considera que a estrutura social se define em função do modo como se distribuem, em dada sociedade, diferentes formas de poder, ou seja, diferentes tipos de capital. Seu conceito de *espaço social* passa pela apreensão justamente do caráter multidimensional da realidade social.

Nesse sentido, a ideia fundamental é a de que os capitais são instrumentos de acumulação. Quanto maior o volume possuído e investido pelo indivíduo em determinado mercado, maiores suas possibilidades de ter um bom retorno. Então, voltamos aqui ao conceito de *habitus*, que concebe para cada grupo social, em função de sua posição no espaço social, o que é possível ou não ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Isto por conta da posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capital (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis, e outras, mais arriscadas. Sendo assim, ao longo do tempo, as melhores estratégias acabariam sendo adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos agentes como parte do seu *habitus*.

Em termos gerais, a formação continuada de professores se coloca neste princípio de acumulo de capital, e podemos dizer que ela está vulnerável no campo em estudo, pois ainda não se estabeleceu uma demanda de profissionais suficiente: apenas oito

se graduaram em (2012.2), uma representação insuficiente para se estabelecer um retorno social. As “melhores estratégias” colocadas por Bourdieu, de acordo com nossas observações de campo, não estão consolidadas, ou seja, formadas enquanto *habitus*. Assim é que visualizamos o risco evasivo no curso, porque, além dos alunos que persistem – esta é a melhor palavra neste momento da formação que ainda não tem uma identidade acadêmica consolidada – em aprender a ensinar uma disciplina desvalorizada na matriz curricular do ensino básico e posta de forma inadequada na rede pública. Somente algumas escolas contemplam condições ideais para o ensino de artes visuais, mas de número irrisório neste universo. Então, não se sabe se estes alunos que acabam de se formar assumirão ou não a carreira docente, em vista das condições precárias de ser professor no Brasil.

O conceito de *habitus* pretende explicar, justamente, o fato das ações dos sujeitos serem, via de regra, as mais adequadas às suas condições objetivas de existência, sem serem produto de um ajustamento intencional a essas condições (como suporia uma perspectiva subjetivista). Então, é dever da instituição educacional propiciar os meios adequados à referida formação. Não são também as ações o resultado de uma determinação direta do meio externo sobre a ação (como suporia uma perspectiva objetivista) – enfim, o aluno se responsabiliza por sua escolha diante das condições dadas pela instituição, o diálogo seria a síntese, digamos, praxiológica que é mediada pelo *habitus*.

A ideia de Bourdieu é que os indivíduos aprendam desde cedo, na prática, que determinadas estratégias ou objetivos são possíveis, ou mesmo desejáveis, para alguém com sua posição social, e que outros são inalcançáveis. Esse conhecimento prático iria, aos poucos, se incorporando e se transformando em disposições para ação. Seria uma seleção natural das espécies, quando os mais dotados ou os bem nascidos socialmente teriam mais vantagem, assumindo melhores posições? Tentamos entender, na prática, essa teorização, observando as disposições dos nossos Coriscos.

(...) Minha escolha não é certa. Eu estou fazendo licenciatura em arte, mas eu não tenho a certeza absoluta de que eu vou ser professora, assim como se eu fizesse licenciatura em outra coisa. Eu sei que vou atuar na área. Acho que nas ciências humanas o campo profissional é diferente, quem se forma em medicina vai ser médico; pode ser professor do curso de medicina, mas depois de ter sido médico, ou sendo médico. N1 (34)

Mas essa coisa de eu não querer mais ser professor de escola pública, particular ou do ensino formal é mais uma coisa pessoal porque não me interessa fazer parte do ensino formal, porém, quero muito poder ofertar oficinas, trabalhar com projetos. N7 (01)

Entendemos haver uma predominância ligada ao campo da arte, e parece ser ela que puxa a formação docente para segundo plano, quando, em tese, deveria ser o contrário. Na afirmação de Barbosa (2008) a respeito da arte-educação como epistemologia da arte, e quando Lanier (apud Barbosa, 1984) diz “devolvamos a arte à educação em arte”, podemos observar que são as questões didático-pedagógicas que possibilitam a existência da arte, já que não se estabelece nenhum campo, seja ele científico, artístico, religioso etc. sem antes se estabelecer suas normas, tanto no que diz respeito a sua técnica como a sua apreensão social.

(...) No segundo semestre eu fui me dando um pouco melhor, conhecendo mais os professores, conhecendo mais pessoas, não tinha ainda muita noção do que queria fazer depois do curso de licenciatura; gritava aos setes ventos que eu não queria ser professora, então, no terceiro semestre estava com mais maturidade, reconhecendo os valores e os não valores do curso, suas debilidades, seus pontos positivos e negativos e, em vista disso, fui atrás de outro lugar para me formar na mesma área de licenciatura, fiz um investimento para tentar em outro Estado...(...) N5 (04)

(...) até mesmo por uma questão de compatibilidade com a experiência do professor com o sistema de ensino, que é uma experiência não muito agradável, podemos admitir isso porque são vários fatos que se escuta diariamente sobre as atrocidades que acontece na escola, não que isso para mim seja uma coisa impossível, lógico que é uma questão de foco, de interesse, tem pessoas que possuem mais interesse em uma determinada profissão do que em outras..., mas seria isso, a lógica é que eu teria outros objetivos em relação às artes, pois preciso me alimentar, preciso me sustentar..., (...) N7 (02)

Podemos distinguir dentre os alunos pesquisados duas posições opostas: há aqueles que possuem discernimento do seu processo formativo e os que não possuem, e isto está relacionado às suas posições sociais, referentes aos capitais simbólicos; é compreensível que os que não dispõem de tal consciência fiquem mais vulneráveis à frustração, e os que podem ter a percepção do seu *habitus* conseguem ver a formação como mais uma opção; é o caso deste último Corisco, que já possui outra formação superior na área de humanas.

Os indivíduos com maior acúmulo de capitais, mais conscientes, tenderiam, nesta acepção, a sustentar um nível de aspiração social elevado e a colocar objetivos mais ambiciosos e arriscados. Os que detêm menor volume de capital tenderiam, por sua vez, a demonstrar um nível baixo de aspiração social, perseguindo fins compatíveis com suas limitações objetivas; tenderiam também a naturalizar os mitos e preconceitos de acordo com sua posição social. Assim, existem diferenças segundo o tipo de capital predominante no patrimônio individual, como acabamos de expor. Porém, os indivíduos tendem a investir mais naquelas áreas em que, em função da composição de seu capital, venham a ter maiores probabilidades de sucesso.

Observemos, sobre isso, o quanto o sujeito é tolhido em suas aspirações. Desta forma, acreditamos que os capitais na forma bourdieusiana interferem sobre as vocações, pois, para ingressar no CLAV há um exame de habilidades sobre artes visuais, independente da forma como isto é posto, o que interessa é que se desconsidera tal probabilidade de sucesso do aluno. Isto porque se entende que o exame é para selecionar o candidato que já sabe artes visuais e, intuímos que isso se dá na perspectiva de aproveitar ao máximo o potencial dos alunos para demandar maior tempo na formação para as disciplinas teóricas (didático-pedagógicas), já que estas são mais contempladas no curso.

Entretanto, os candidatos procuram o curso por terem afinidades com as artes visuais, querendo aprender os processos artísticos, o que só se faz contemplando a prática. Essa é de suma importância na formação desse professor, pois lhe possibilita compartilhar com seus alunos os conceitos que trabalham o desenvolvimento dos sentidos, a sublimação, e a estética nas artes visuais. A forma como a matriz curricular está montada no curso é motivo de descontentamento, por parte dos alunos gerando frustrações logo após o terceiro semestre quando a quantidade de disciplinas práticas diminui consideravelmente.

No entanto, o ajustamento entre as ações e as condições objetivas de existência realizadas por intermédio do *habitus* não seria, necessariamente, perfeito. Acarretaria no que Bourdieu chama de “*histeresis*”, a tendência do *habitus* a permanecer no indivíduo ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o produziram e que estão nele refletidas tenham se alterado.³ Seria interessante um estudo à parte para detectar tal *histeresis* no curso, principalmente na parte que cabe aos professores que são egressos do extinto Curso de Tecnologia em Artes Plásticas, estudando seus *habitus*, pois suspeitamos que alguns deles ainda não tomaram consciência de estarem no curso de licenciatura, pois não fazem reflexão sobre o ensino de arte na presente formação, e nem parecem trabalhar a identidade do curso como universitário.

Histeresis podem ser observadas, também, nos alunos: há muitas recorrências nas narrativas que caracterizam tal fato. Observamos neles um sentimento de nostalgia, como se o passado fosse sempre melhor do que o presente: todo um período vivenciado, experienciado desde o ensino fundamental, cria o *habitus* de estudante primário e secundarista, e este último permanece no curso. O motivo, suspeitamos, é a falta do ritual de passagem. A sensação de ser ainda um colegial comentado na citação da página 37, N6 (10). Ao ingressarem no ensino superior, sentem tal dificuldade adaptativa, prova disso são

suas queixas expressadas durante as experiências dos dois primeiros semestres, após os quais eles se tornam mais maduros (experientes) em relação ao curso. Citaremos um tipo de insatisfação que caracteriza bem essa *histeresis bourdieusiana*.

(...) comecei a fazer o curso e me apaixonei, já não interessa mais estilismo e moda, me apaixonei pelas práticas em artes visuais. No primeiro semestre é só prática, estudo da cor, estudo do desenho, estudo das formas, era tudo que queria para desenvolver o desenho, a pintura, as minhas idéias e, depois veio dando uma capengada, porque veio muita teoria, por cima de teoria, e vai deixando a prática no primeiro semestre..., e aí comecei a ficar meio desmotivada, embora a teoria seja legal e adorar história da arte. Acho que tem disciplinas que são muito “morgadas” e, a gente acaba se desestimulando um pouco do curso. N9 (07)

Começamos a abordagem específica sobre os mitos e preconceitos, desenvolvendo reflexões sobre nossa inserção no campo do Ensino de Artes Visuais no Brasil, com um sobrevôo panorâmico, partindo do centro dos acontecimentos, do período Imperial, até pousarmos na contemporaneidade deste ensino no Ceará e especificamente de Fortaleza.

³ Bourdieu toma este termo de empréstimo na Física, “histeresis”, que é designado, nesta disciplina, como tendo um efeito de prolongar mesmo após o desaparecimento da causa, uma espécie de inércia

2. MITOS E PRECONCEITOS

2.1 Uma breve introdução

Começamos este capítulo lembrando que, no processo de colonização do Brasil a exploração se deu com muito rigor pela Corte Portuguesa. Aqui não se permitia nenhum desenvolvimento do tipo industrial-manufatureiro que possibilitasse a autonomia da colônia, com isto, passamos praticamente trezentos anos importando produtos e bens. Havia uma fiscalização da coroa portuguesa para que não se fomentasse a indústria na colônia; caso emblemático é o da imprensa: toda a tipografia oficial, de início, era importada de Portugal, de jornais a documentos, somente mais tarde é que nós tivemos a tipografia oficial da coroa, como se coloca nos livros de história, a imprensa régia.

Podemos constatar tal dependência impedindo a autonomia artística; neste sentido, há outros fatores da história brasileira que se relacionam a este fato, até culminarmos na leva de autores que buscavam a partir do movimento modernista de 1922, uma identidade própria das artes para o Brasil. Mas, a política de exploração portuguesa tinha uma estratégia de manter a colônia sempre dependente, e isso foi o bastante para prejudicar tal processo de formação de identidade; dessa forma é que podemos compreender, em parte, o atraso em relação ao Ensino de Artes. Mesmo assim, conquistamos uma identidade barroca, mas no período Imperial, com a chegada da Missão Francesa de 1816, impõe-se o neoclassicismo como estilo oficial. A universalização do ensino de arte só viria acontecer com o advento da República, antes ela se dava somente nas oficinas de ofício, para suprir as necessidades coloniais, feita pelos jesuítas. Entretanto, a “instrução” era de cunho retórico, para os dominantes, e prático, para os dominados; para estes últimos, colocava-se a manualidade como elemento importante, negando-lhes a capacidade do pensamento intelectual.

O que nos interessa neste estudo com relação aos mitos e preconceitos é posterior ao período colonial, mas devemos entender que eles se reportam aos primórdios da humanidade, principalmente os mitos; quanto aos preconceitos, podemos dizer que se situam mais no rol das sociedades desenvolvidas e/ou complexas, da era Moderna em diante. Na Antiguidade Clássica ocidental, a filosofia indagava sobre a essência e a existência do Homem, num processo que distinguia os que habitavam o mundo das ideias e os que habitavam o mundo terreno; os primeiros tinham o privilégio de pensar, os segundos

deveriam submeter-se aos que pensavam; essa filosofia surge para justificar a exploração do homem pelo homem. O preconceito pode ter seu germe nessa divisão social, nessa forma de conceber o mundo entre os que pensam e os que não pensam; os que mandam e os que executam. Podemos deduzir que o preconceito se dá por sobreposição de camadas sociais, onde o indivíduo se relaciona na perspectiva extrema de forças antagônicas de sua produção social, por exemplo, entre o poder de mudança ou de permanência do *status quo*, podendo ser tal indivíduo, ao mesmo tempo, preconceituoso e sofrer preconceito por outros numa escalada social sem fim.

Ele funciona como uma defesa natural do indivíduo e do grupo, ou da classe social, sendo uma categoria moderna; o que dá subsídio para pensarmos desta forma é a divisão social do trabalho, já bastante antiga no processo civilizatório. Podemos, então, deduzir que o preconceito surge pela divisão do trabalho ou pela diferença que há no ato de fazer e no ato de pensar, sendo essa a querela infundável na qual se situa ou emerge o preconceito. Ele se dá nos opostos da relação entre o pensar e o fazer, ou seja, de forma bilateral na consciência do indivíduo, possibilitando-o estar num ou noutro lado da relação preconceituosa. Conclui-se que ele habita tanto o mundo da essência como o mundo da existência de acordo com a filosofia de Platão.

Querelas, paradoxos, ambiguidades, mitos e preconceitos, tudo isso faz parte de nossas vidas, são intrínsecos a nossa essência e existência, esse é o moral da história, sobre a qual não há uma solução, digamos, de cura plena do preconceito; ele se dá na sociedade de forma crônica. O Novo Dicionário Aurélio tem o preconceito como:

1. Conceito ou opinião formado antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida.
2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo.
3. P. ext. superstição, credence; prejuízo.
4. Por ext. suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc. (FERREIRA, 2009, p. 1617).

Nas artes, especificamente nas artes visuais e seu ensino, estamos permeados de preconceitos, introjetados pelos processos históricos, que se manifestam nas relações sociais do presente. No que se refere à institucionalização do ensino de arte no Brasil, observamos que o preconceito vigorou desde o início da Academia Imperial de Belas Artes e Ofício; esta tratou dicotomicamente o ensino de arte, fazendo-o em dois níveis: um de belas artes, para a elite prender seus filhos (de início mais as filhas, pois não se queria um filho homem artista na família); e o outro de artes e ofício, para a qualificação profissional dos menos abastados da sociedade, supostamente menos intelectuais.

Ao longo do processo histórico temos inúmeros exemplos a mostrar, até chegarmos à atualidade, de preconceitos que permanecem como o mencionado em relação ao fazer manual, que parecia ficar relegado a um artista acéfalo, ou seja, não pensante. Na atualidade, os preconceitos mais comuns relacionados às artes e seu ensino são: “de artista e louco todos temos um pouco”; “arte é coisa para vagabundo que não tem o que fazer”; “faz-se arte porque não se temo que fazer”. Para que serve o professor de artes visuais? Para que serve o ensino de arte? O que faz mesmo o professor de arte? Pra que serve arte? Em suma, há uma grande quantidade de preconceitos neste campo.

Temos também preconceitos que incidem sobre os mitos, isso quando os consideramos como superstição, crendice ou quando estamos a ignorá-los dos aspectos culturais nos quais se inserem. Entretanto, o mito serve para justificar tudo aquilo que não se sabe sobre a origem das coisas e dos fenômenos de nossa existência, pois é desta forma que eles estão postos no sistema social, para pretensamente validar, tornar verdadeiro algo que a *priori* não existe. É uma mentira instituída e oficializada pela cultura, é uma busca de respostas onde não há respostas claras e simples. Porém, no decorrer da evolução humana, alguns mitos são desfeitos, superados pelas ciências, outros adquirem características mutáveis, criam-se ou recriam-se, ganham uma nova roupagem de acordo com o tempo e o espaço em que são solicitados, construídos.

Consultando mais uma vez o Aurélio, temos, em resumo, algumas das características básicas dos mitos, assim ordenadas.

1. Narrativa dos tempos fabulosos ou heroicos.
2. Narrativa na qual aparecem seres e acontecimentos imaginários, que simbolizam forças da natureza, aspectos da vida humana, etc.
3. Representação de fatos ou personagens reais, exagerada pela imaginação popular, pela tradição, etc.
4. Pessoa ou fato assim representado ou concebido: para muitos, Rui Barbosa é um. [Sin. (relativo a pessoa), nesta acepção: monstro sagrado (q. v.).]
5. Ideia falsa, sem correspondente na realidade: as dividas surgidas no inventário demonstram que a sua fortuna era um mito.
6. Representação (passada ou futura) de um estágio ideal da humanidade: o mito da idade do ouro.
7. Imagem simplificada de pessoa ou de acontecimento, não raro ilusório, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento. (FERREIRA, 2009, P. 1341).

Acreditamos que os mitos e preconceitos são de alguma forma, norteadores das ações dos indivíduos, conscientes ou não; eles interferem no comportamento social e individual, pertencem em particular ao mundo das subjetividades e intersubjetividades, e, apesar de ocultos e invisíveis, no sentido da materialidade, eles são objetivos no sentido das ideias, dos pensamentos e, conseqüentemente, dos comportamentos sociais. Essa

peculiaridade da invisibilidade nos intriga, pois sabemos, pelos estudos psicológicos, que a psique humana é influenciada pelos fenômenos dos arquetípicos, os quais se transpõem no decurso da história de geração em geração. Por exemplo, o mito de Édipo é usado pela psicanálise para demonstrar distúrbios relacionais entre filhos e pais. Tendo como configuração moral a dependência do ciúme entre filho e pai em relação à mãe, tais questões se repetem ao longo da história do comportamento social.

Assim, podemos dizer que os mitos e preconceitos fazem parte de nossas vidas, conscientemente ou não, e, influenciam as escolhas profissionais, intercedendo nos processos de construção dessas escolhas de forma positiva ou negativa. Conseqüentemente, os mitos e preconceitos são inerentes ao processo de identidade profissional, mesmo que não sejam explícitos, estarão presentes, nas maneiras de ver, sentir e reagir dos sujeitos, fazem parte de sua idiossincrasia.

Esta investigação sobre a formação inicial do professor de artes visuais tem sua importância, também, ao nos conscientizamos de que o professor, de um modo geral, é responsável pelo que faz, ou melhor, o seu compromisso com a Educação não pode ser alienado do produto do seu trabalho: o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, lembramos de Tardif (2011) e Contreras (2002) no que diz respeito a essa autonomia profissional, pois o professor não deve ser um mero reprodutor e sim um produtor de conhecimento, ele tem seus próprios saberes, o que deve ser considerado também no processo de sua formação.

Para isso, entendemos que mitos e preconceitos são inerentes aos processos sociais (pode existir uma sociedade sem preconceito, mas não sem mitos), variando estes apenas na sua forma de ser e agir. O preconceito pode se dar com menor ou nenhuma incidência, depende da sociedade analisada, conforme o grau de “civilidade” desta. Quanto mais primitiva, isto é, isolada da civilização, mais imune ela está desse fenômeno; isso se deve a sua não fragmentação dos “mundos sociais”, ou seja, a sua não especialização. A ocorrência do preconceito é mais acentuada, quanto mais moderna for a sociedade, porque ele é uma defesa que os indivíduos adquirem socialmente, e ele não é inato, mas está relacionado a um objeto exterior ao indivíduo.

Ademais, trabalhamos com o conceito de preconceito da forma que ele se estabelece nos dados, ou seja, fazendo parte da disputa natural que há, conforme o

conceito de campo social, e que se incorporam nos *habitus*, como vimos em Bourdieu. Portanto, para análises, nos interessaram somente aqueles que se justificaram dentro do campo em estudo. Deixamos claro que, apesar de ser relevante uma análise completa sobre preconceitos, que se destina mais ao campo da psicologia, advertimos que nossas intenções são sociológicas, por isso, tais dados sobre preconceitos serão tratados nesta perspectiva, e somente se afinados com nosso objeto de estudo.

Assim, os preconceitos aqui tratados somente dizem respeito àqueles que surgem nos campos das artes visuais, seu ensino e formação de seus professores, seja como vítimas ou vitimadores de preconceito. São concebidos como uma forma de “couraça social”, uma defesa que o indivíduo tem para se defender dos fenômenos desconhecidos em suas relações com o meio social, conforme veremos em Crochik, (2008). Trabalhamos, a seguir, mais detalhadamente mitos e preconceitos; primeiramente, com os mitos, seu entendimento no âmbito filosófico, antropológico e na sua especificidade com as artes visuais, e posteriormente com os preconceitos, estes partindo de uma compreensão psicológica para a sociológica, e nos limites do campo da pesquisa, como já falamos.

2.2 Mitos e preconceitos no campo da pesquisa

As reflexões sobre mitos e preconceitos se dão de forma pertinente; os seus preconceitos teóricos se envolvem com as questões surgidas no campo da pesquisa de forma constante e orbital: primeiramente, não os determinamos com um fim em si, e, além disso, eles não se criam, necessariamente, dentro do campo das artes visuais e do seu ensino, mas podem advir de outras situações sociais. São, pois, considerados como inerentes às relações sociais. Trabalhamos somente com aqueles que se apresentaram incidindo na peculiaridade das questões, que têm suas particularidades necessárias ao entendimento, em virtude da problemática estar locada especificamente em um curso de artes visuais.

Desta forma, tomamos ambas como categorias basilares para a construção desse modelo de pesquisa. Lembramos que, em termos gerais, objetivamos analisar a intersecção destes mitos e preconceitos no processo de formação docente e através deles compreender a contradição gerada entre o ser artista e o ser professor, ou mesmo ser ou não professor. Objetivamos trabalhar, particularmente, tais categorias na formação docente, pois entendemos que ela se configura, neste momento histórico, como elemento primordial na valorização do exercício profissional do professor de Artes Visuais, tendo como

consequência a valorização da Arte no Ensino Básico, na rede pública de Fortaleza.

Nestas intenções é que se estabelecem os limites conceituais sobre mitos e preconceitos, na compreensão de como eles são concebidos pelos sujeitos da pesquisa e nas possibilidades interpretativas de quando incidiram na problemática. Porém, reforçamos aqui o que dissemos na metodologia: sem induzir as respostas, deixando-os emergirem dos campos tratados e das experiências de vida dos alunos.

Para entender mitos no campo da formação docente, usamos a aproximação destes às artes visuais – haja vista serem estas praticamente ordenadas por elementos míticos (o da genialidade, do dom, etc.) – na suposição de que eles migram para o campo do Ensino de Arte; ainda, por falta de uma sistematização do mito no campo pesquisado. Esta foi nossa proximidade teórica, em termos bibliográficos, na junção dos dois campos, o artístico e o educacional. Propomos isso considerando diversos momentos históricos das artes plásticas e deste ensino; mas, lembremos que o conhecimento artístico de aplicação generalista (voltada para o ensino básico), como temos hoje, inicia-se com a educação na era Moderna, e mesmo que os mitos sejam longínquos, eles ainda têm influências nos dias atuais, pois, como os veremos, se dão na diacronia histórica.

Buscamos o entendimento de que tal ensino herda do campo que lhe dá origem – no caso, as artes plásticas – as virtudes e vícios (isso ocorre certamente com outras áreas). Então, muito do que ocorre ou se supõe ocorrer no campo das artes plásticas, passa a influenciar o Ensino de Arte: a história da arte, as biografias dos artistas, assim como a própria tradição cultural. Tudo isso nos ajuda a sedimentar os mitos e preconceitos na realidade pesquisada. No entanto, consideremos os mitos construídos no decorrer da história se fazendo presente nos dias atuais, com as mesmas características essenciais de quando surgiram: mesmo com as transformações sociais ocorridas, alguns mantêm as mesmas características, peculiares aos seus mundos sociais.

Isto é o que veremos de início na conceituação geral de mito, para, em seguida, o situarmos especificamente nas artes visuais, no seu ensino e nas narrativas dos alunos. Ademais, acreditamos que o mito está residindo na formação docente de forma própria, isto é, há mitos gestados no próprio campo da pesquisa, que independem dos mitos da arte. Aqui eles se dão também no campo educacional, e se formam na relação deste com sua função social ou mesmo com suas verdades e mentiras.

O preconceito pode se dar à revelia desse processo histórico social, ele é mais de cunho pessoal, mas nem por isso deixa de interferir nas relações sociais, e sua característica se dá nas situações em que preponderam o aqui e o agora, nas ações dos sujeitos em assegurar-se enquanto grupo e indivíduo, agindo mais na manutenção do *status quo*. Há vários fatores para que o preconceito se dê neste campo de pesquisa, porém lembramos, mais uma vez, só trabalharemos com aqueles que incidem de forma própria nas questões artísticas e educacionais.

Não é nosso objetivo, aqui, traçar um paralelo entre os conceitos de mito e preconceito, pois são de naturezas distintas. Apesar de, em alguns momentos, encontrarem-se, fazemos a ressalva de que o mito, diferentemente do preconceito, faz parte de um conjunto explicativo de fenômenos, que podem ser compreendidos como o desdobramento das explicações religiosas, onde se guardam os mistérios, explicações, cujo sentido é difuso e pode se dar em diversos contextos. Já o preconceito, acontece somente na especificidade dos contextos, não tendo caráter de conhecimento, e sim de proteção aos indivíduos, conforme Crochik (1995; 2008), sendo localizado no corpo social como uma defesa do indivíduo a tudo que lhe é estranho, diferente, desconhecido, como dissemos há pouco, para a manutenção do *status*.

Neste capítulo, procuramos entender uma narrativa que é própria da arte (referiremos sempre como artes plásticas), a qual estabelece para o artista uma posição social mítica. Começamos falando dos mitos, na tentativa de conceituá-los introdutoriamente, galgaremos, agora, em alicerçar seus pressupostos teóricos primeiramente, nos campos da filosofia e antropologia, e, posteriormente, inserindo-os no campo das artes visuais, do seu ensino e da sua formação docente, o que, como nos referimos, far-se-á junto aos dados bibliográficos e falas dos sujeitos pesquisados.

Na acepção filosófica e antropológica, o mito faz parte dos primórdios da organização do pensar humano, constituindo-se numa fórmula de estabelecer o conhecimento do mundo, ligado aos fenômenos naturais; este conhecimento, geralmente, está associado às sociedades primitivas. No entanto, ele não deixou de ter validade com o surgimento do pensamento lógico, da racionalidade científica; prova disso, é que o temos na atualidade, em pleno funcionamento. As religiões, de forma geral, têm essa função mítica, mas ilustremos alguns mais propagados: mito da paz mundial, da segurança, da justiça, da liberdade, dos entes mitológicos, como os ídolos da cultura de massa e de políticos

carismáticos, etc.

Desde a Era Clássica da história ocidental, até nossos dias, o mito tem se efetivado de diversas maneiras, pois sua marca característica é “carregar consigo uma mensagem cifrada, indireta; ele sempre esconde algo como se fosse uma incógnita a ser revelada”, diz Everardo Rocha (2006) em “O que é mito”. Este autor nos introduz ao entendimento do mito de uma forma simplificada:

O mito é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espalharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações. Pode ser visto como uma possibilidade de se refletir sobre a existência, o cosmos, as situações de “estar no mundo” ou as relações sociais. (...) O mito é uma “coisa inacreditável”. Algo “sem realidade”. Em outras palavras o mito é mentira. Este é um dos usos mais frequentes da palavra no cotidiano. Ouvimos constantemente frases como: “Ah! Isso é mito”. Como quem diz que isso é mentira, “cascata” coisa inventada. Outra frase muito comum é “esses são os seus mitos particulares”, no sentido de ser o seu delírio, ou a sua viagem ou a sua fantasia. Se, por aí, o mito está identificado com a mentira, evidentemente ele é o oposto da verdade. Quem fala o mito não fala a verdade. (...) O mito está aí na vida social, na existência. Sua “verdade”, conseqüentemente, deve ser procurada num outro nível, talvez numa outra lógica. (ROCHA, 2006, p. 07-10)

No entendimento dessa argumentação, o mito pertence a uma narrativa infundável, e possui o poder de dar sentido à existência humana, que, no pensamento lógico, torna-se um beco sem saída, e por ele, podemos viver o mundo como um fatalismo proporcionado pela teleologia. Continuando com Rocha (2006), na busca de entender a essência do mito, conscientizamo-nos de que ele está na nossa contemporaneidade, e que sua “verdade” como bem diz o autor, “deve ser procurada num outro nível, talvez numa outra lógica” (ROCHA, 2006, p. 10), apesar de não estarmos a procurá-la. Observemos três características da essência do mito, dadas por este autor: primeiro, o mito está localizado num tempo muito antigo, “fabuloso”, nos tempos da “aurora” do homem, ou, pelo menos, os homens o colocam nos seus tempos da “aurora”, fora da história; segundo, o mito não fala diretamente, ele esconde alguma coisa, guarda uma mensagem cifrada: o mito precisa ser interpretado; terceiro, o mito não é verdadeiro no seu conteúdo manifesto, literal, expresso, dado; no entanto, possui um valor e, mais que isto, uma eficácia na vida social.

Bastariam estas três características para justificarmos o poder do mito no objeto de estudo, mas continuemos a reflexão com as seguintes perguntas: qual é o sentido do mito em nossas vidas? Por que ele subsiste até hoje em sociedades complexas? Podemos viver sem mitos?

É nas relações intersubjetivas do campo em estudo que podemos visualizar o mito: consideramos a presença de sonhos e por considerarmos o *glamour* destas profissões, artista e professor. Considerando os estudos da Psicologia sobre os sonhos (Freud) e sobre os arquétipos (Jung), podemos justificar as suposições da pesquisa. São concebidos como formas de interpretar a realidade, possibilitados pelos desejos de vida, as projeções, as esperanças dos indivíduos. São os sonhos e os arquétipos inerentes a todos nas sociedades e, desta forma, também nos fazem viver nos mitos. Vejamos, resumidamente, sua aproximação com o arquétipo:

(...), pois vai ser exatamente neste inconsciente coletivo que Jung vai achar sua interpretação para o mito. O inconsciente coletivo manifesta-se em padrões que ele chama, usando uma expressão de Santo Agostinho, de “arquétipos”. O arquétipo significa um determinado tipo de “impressão” psíquica, como se fosse uma marca ou imagem. Um conjunto de caracteres que, em sua forma e significado, são portadores de motivos mitológicos arcaicos. (...) O mito para Jung é uma questão de interiores da mente. Ali se origina, ali se manifesta. Reflete-se na exterioridade cultural, nasce na interioridade psíquica. Está expresso em muitos lugares e habita apenas aqui dentro. (ROCHA, 2006, p. 42; 43)

Diante do que dissemos até aqui sobre mito, podemos perceber sua complexidade, sendo ele inesgotável e de difícil apreensão por constituir-se como um enigma. No entanto, há em sua forma elementos invariáveis, postos no discurso narrativo para validá-lo socialmente (são caracterizados misteriosamente como dom, genialidade, excepcionalidade, etc.); porém, a partir desse entendimento, podemos angariar forças para o intento da pesquisa. Não temos a intenção de uma elaboração conceitual ampla sobre o mito, o que seria desnecessário para o nosso trabalho; temos a preocupação de entender como ele se comporta em nosso campo de estudo, como nossos sujeitos irão processá-lo em suas histórias. Expomos alguns achados que envolvem o sentido dos sonhos, pois os pensamos, assim como os arquétipos, proporcionando a existência dos mitos; não só vividos por estes Coriscos, mas por todos os que se relacionam com o mundo das Artes.

(...) a arte está muito próximo do desejo e o desejo pode ser aprendido, pode ser, digamos assim, muita gente pensa que o desejo é algo natural, espontâneo e, a arte está muito próxima disso, como o artista romântico, aquele cara que explode na subjetividade, no seu eu, que chora e tal. Acho que tem isso, mas a arte pode ser ensinada, sim, depende das particularidades, acho que o professor pode instigar isso, N6 (07)

Este é o mesmo Corisco que tem sua reflexão do *habitus*. Observamos que ele consegue sair do “inefável da arte” para uma racionalidade, uma sistematização do ensino de arte, isso se caracteriza a partir da consciência da mitificação do “artista romântico”. Este feito, como sabemos, é facilitado pelo capital cultural, e tem-se aí o bom mito pela superação da “histeresis”, construída no entendimento deste “saudoso” artista romântico,

contribuindo com a dinâmica do *habitus* em sua “interiorização da exteriorização e de exteriorização da interiorização”, ou devolvendo o mito a objetividade social de forma consciente.

(...) meus sonhos sofreram mutação, sonhava em ser estilista, em desenhar roupas, de fazer minhas próprias roupas e de customizá-las; tive um atelier de pintura de camisa que faliu, porque não sou vendedora, sou artista. Fui vivenciando outros tipos de arte, arte de rua, cultura popular; tudo é muito forte aqui nesse espaço (ONG).N9 (05)

(...) Acho que a galera vivencia a arte muito pouco, tanto na infância como na adolescência, na escola, em casa, ou na vida. Tem se muito o desejo, mas não tem a oportunidade de vivenciar a arte, (...) ou sei lá a onde, em que você experimente... Aqui na nossa vida real de periferia, nossos pais dizem: arte para quê? Arte não enche barriga de ninguém. Então, percebo a galera vivenciando muito pouco a arte, toda essa magia nos primeiros anos de vida, por mais que tenha todo um estímulo para a cognição, para a criança aprender a mexer com as mãos..., vivenciam isso muito pouco e, quando chegam nesse curso que termina com artes visuais a galera fica pirada e vai experimentar fazer, vai se mostrar, quer ser admirado, acho também que os alunos aprendem muito uns com os outros. N9 (13)

Estes dois últimos Coriscos trazem em suas falas uma sobrecarga de elementos mitificadores para a formação docente, considerando suas vivências com a arte. Notamos a latência dos sonhos, dos desejos e do que lhes falta como condições objetivas para exercitarem suas vocações. Percebemos que eles não estão por acaso nesta empreitada da formação, faz parte de suas trajetórias a busca diária pela arte, mas, implicitamente, percebem a mentira, vivenciada no seu cotidiano no CLAV, que determina mais o desestímulo, pois, como diz o preconceito, “arte para quê?”.

A existência do mito independe da vontade individual, ele se faz num processo coletivo, por meio da constante repetição da narrativa. Ele se dá nessa insistência, que não tem, necessariamente, o rigor da verdade: daí seu caráter não lógico agregado pela magia, ocultismo, ilusão, irrealidade. Temos que entender que há uma manipulação da ordem mítica em proveito dos dogmas sociais: a apropriação deste poder, que se torna, também, coercitivo, visa o ordenamento das regras sociais. Isto não quer dizer que o mito seja particularizado, apropriado por uma única pessoa ou classe de pessoas, haja vista que o seu papel vai além desta ordem social: ele organiza as consciências, por fazer-se na cotidianidade da vida; são escolhas dos indivíduos tê-lo ou não como norteador de seus destinos, de diversas maneiras e por vários motivos. Assim, quem os possui parece estar imune às desventuras da vida. Temos nas religiões exemplo dessa ordem estabelecida pelo mito.

Com todas as suas características e vicissitudes, o mito possui uma à qual nos prendemos, considerando-a a chave de seu enigma: o mistério. Indecifrável, porém, útil para tudo aquilo que não tem explicação imediata e que reside na concretude das coisas – como veremos mais à frente. O raciocínio posto nas palavras de Rocha (2006), que sintetiza as três características da essência do mito, mencionadas há pouco, sugeriu-nos tal assertiva sobre o mistério:

(...) Vimos um pouco da questão da origem, da questão da verdade e da questão da interpretação. Estes três temas que navegam em torno do mito são fundamentais na discussão das suas razões de ser. Assim, de verdade que o mito não se propõe ter, fica a eficácia e o valor social. Da origem que ele não se propõe possuir, fica a sua sempre presença, seus desconhecidos autores, sua improvável localização no tempo. Da interpretação que eles nos propõem como enigma, ficam as mais diversas tentativas do pensamento humano tanto de criá-lo quanto de analisá-lo. (ROCHA, 2006, p. 15)

2.3 Mito e filosofia

Na compreensão filosófica sobre o mito, dialogamos com Buzzi (1992), que em seu livro “Introdução ao Pensar”, traz a epígrafe que, mais uma vez, nos dá a dimensão complexa do mito, mostrando-nos sua incomensurabilidade. Esta nos remete às características de um deus: onisciência, onipresença e onipotência, pertencente ao Deus Cristão, o qual nos submete aos seus mistérios. Assim, também parece haver essa trindade na constituição do mito, ou, quem sabe, foram, estes valores, herdados do mito pelo cristianismo.

O mito expressa o saber que o homem não é senhor de si mesmo, que não só é dependente dentro do mundo concebido, mas também, antes de tudo, depende das potências que estão além do conhecido, de que ele justamente nessa dependência pode libertar-se das potências conhecidas. (BULTMANN & MYTHOS apud BUZZI, 1992, p. 85)

Vejamos que o mito, quando ligado à tarefa de esclarecer a existência humana no mundo, representa uma forma autônoma de pensamento, persistente e resistente às investidas de liquidação feitas pelo saber filosófico e científico, pois é ele um conhecimento que contém o imediato da experiência numa “unidade fantástica” de difícil acesso. Só o pensamento o alcança, nunca o discurso da filosofia nem o da ciência, conforme este autor.

Estaria, nessa “unidade fantástica”, propriedade semelhante à catarse do fazer artístico? Esta se obtém somente pelos processos de criação artística (em sua concretude), e não há uma razão que comensure sua intensidade, criando-se, desta maneira, uma atmosfera mágica sobre os artistas e suas obras. É nesta magia que se dá uma semelhança

entre arte e mito? Arriscamos com a resposta de que os dois, tanto o mito quanto a arte, possuem estruturas conceituais voláteis, isto é, torna-se difícil sua apreensão por parte do pensamento lógico, fazendo, assim, com que permaneçam nesta “unidade fantástica”, a parte inefável da vida humana. Esta concepção difere-se quando falamos da arte no âmbito educacional, que visa à funcionalidade deste conhecimento na sociedade, portanto de cunho sistematizado.

Para Ernest Cassirer (1972, p.134) “a coerência do mito provém muito mais de uma unidade de sentimento do que de regras lógicas” – assim também podemos dizer da arte – e, completando o seu raciocínio: “esta unidade é um dos impulsos mais fortes e mais profundos do pensamento primitivo”. Já Buzzi afirma que a ciência é contrária ao mito:

(...) nas preocupações de sustentar o mundo proposto por nossos cálculos, perdemos, com frequência, o senso do concreto. Perdemos na lógica que opõe vida e morte, sono e vigília, saúde e doença, corpo e alma, sofrimento e felicidade, alegria e tristeza, verdadeiro e falso, bem e mal, ideia e ser (...). (BUZZI, 1992, p. 85).

O mito nos devolve ao plano terreno do dia-a-dia, e isto é sentido com toda veemência no campo desta pesquisa, quando temos em vista o ser ou não ser professor. Ainda, nos diz Buzzi: que “hoje com nossa mente civilizada, vivemos na fala da ciência. Mas se bem nos dermos conta, por toda parte transgredimos e tecemos a existência-no-mundo, chamamos as coisas para morar conosco, com palavras de força e sabor mítico” (BUZZI, 1972, p. 85)). A citação vai ao encontro daquilo que dissemos sobre a formação continuada do professor se fazer no seu cotidiano prático. Depois de uma longa teorização, precisamos nos ajustar à realidade de forma criativa, e esta se utiliza de todo um discurso que mitifica o sentido da Educação na sociedade.

Complementamos afirmando que isto se passa como elementos das estruturas estruturantes dos campos sociais, caracterizados pela relação dos conceitos de *campo* e *habitus* em Bourdieu, e que nesta forma de “transgredir e tecer a existência-no-mundo, chamando as coisas para morar conosco”; o mito não se dá com indiferença, ou apartado da realidade social, mas há uma convivência na realidade que está alicerçada por forças míticas, porque ele se proporciona na configuração dos campos sociais (afinal, não existe uma sociedade plenamente materialista), apesar de ser ele negado constantemente, pois o mérito desta “ordem” social é sempre requerido pela racionalidade científica; esquece-se de que as estruturas sociais se dão numa relação de interdependência e que seu resultado se dá por meio da síntese praxiológica

Estamos sempre a nos perguntar: o que é mito? Uma constância que não sai de nossas cabeças, apesar da complexidade da resposta. Mas, como já frisamos, precisamos do seu entendimento, ou pelo menos de nos aproximar dele, de forma a permitir a análise no campo da pesquisa. Então, veremos como Buzzi:

O mito consiste na ingente tarefa de vivermos os *mýthoi*, isto é, as palavras que dizem o concreto. Todos estamos imediatamente na sua experiência, na sua aliança de sua amplitude, ainda quando recorremos à ciência para mensurá-lo (BUZZI, 1972, p. 87).

É nas narrativas míticas que se firmam os elos dos homens entre si e com seu meio ambiente e, conforme Buzzi (1972), um povo sem mito é um povo que perdeu o senso do concreto, “desraizado que flutua no aéreo sem terra e sem sangue. Sua história é uma dúvida”. Este será o caso da formação docente em artes visuais? Criada dentro de um ambiente desfavorável ao mito, numa instituição de cunho tecnicista, não consegue ter o senso do “concreto”, por restringir-se ao mercado. As especializações limitam a visão educacional como funcionalista e se perdem nas suas especificidades, concebendo o mundo mecanicamente, e, por consequência, subtrai os sentimentos humanísticos que deveriam ser priorizados na educação contemporânea.

Na convivência com essas narrativas, nós as naturalizamos e, de certa forma, passamos a agir inconscientemente com elas; sem percebermos, somos míticos, afinal de contas, é praticamente impossível um ser humano totalmente autômato; o mito, como bem disse Chauí (1995), pertence ao lado direito do cérebro, sendo este regido pela emoção, intuição; já a ciência, pertence ao hemisfério esquerdo, que é o lado lógico. Isso nos impulsiona a compreender o mito, a mostrar sua eficácia, para que não nos tornemos seres robotizados; quando perdermos o foco da ciência, encontramos-nos cada vez mais com o mito, para nos nortear, dar sentido à vida e, na perspectiva da pesquisa, o mito também se traduz nos desejos de ser professor ou artista. O último possui a peculiaridade de ser mais independente das instituições formadoras, portanto, menos sujeito a racionalidade científica.

O mito independe de nossa vontade individual, ele age num estado coletivo de coisas, sua ação não pertence a um único sujeito. Ele é fugidio aos esquemas ideológicos e, diferentemente da ciência, não pode ser apropriado num espaço privado, ele é público por natureza. Uma de suas funções, contradizendo sua falta de lógica, é organizar a vida social na sua intersubjetividade, atuando no meio social como um camaleão, adaptando sua camuflagem para o seu difícil apresar e para manter sua livre ação, principalmente em nossa contemporaneidade, quando este habitat para ele é tanto inóspito quanto acolhedor.

A Filosofia assume ser a guardiã do mito; segundo Buzzi (1972), ela nasce com propósito de dar entendimento aos homens, de sistematizar os saberes, surgindo, então, a Pedagogia. Esta, no nosso entender, assume o papel que tinha o mito de educar o homem em seus primórdios. Apesar disso, o mito continua a vigorar, mas intermediando o seu diálogo com a filosofia – isso, claro, nas sociedades complexas –, no mundo dos afazeres, em constante construção. Se não fosse a filosofia, o mito seria presa fácil da ciência, e, se sua capacidade de camuflagem fosse revelada, o colocaríamos de uma vez por todas no rol dos preconceitos, em comparação com a ciência, que explica os fenômenos do mundo.

Diversifiquemos nossa leitura, ainda no viés filosófico, encerrando com uma citação sucinta, que pontua o dissertar de Buzzi sobre como se dá a interpretação do mito, considerando-o no contexto histórico atual. Em seguida daremos continuidade à reflexão com a filósofa Marilena Chauí, que discute no próximo tópico o pensamento mítico e o pensamento lógico, o que traz contribuições importantes para o nosso trabalho.

A interpretação conceitual ou simbólica do mito reconhece e recorda um sentido originário que se multiplica e se diferencia na história da comunidade sem perda de sua unidade. (...). O relacionamento entre o mito e o conceito é problema da interpretação filosófica do mito. A interpretação procura transportar o mito para o conceito. Esse transporte é, hoje, necessário para nós porque, ao lermos o conto mítico, não conseguimos o sentido originário das palavras míticas. Precisamos, então, movimentá-las, como dançarinas de um balé, para que no múltiplo movimentar-se deixem ouvir algo daquele sentido originário. O sentido originário se multiplica nas palavras míticas. Quando se transpõe o mito para o conceito, interpretando as palavras míticas como símbolos de um sentido originário, há sempre uma *perda*. Por isso, na interpretação filosófica, fazemos a experiência da perda do tempo originário do mito. Nesse tempo originário ou de *paraíso de Deus* estão as coisas, os animais e nós mesmos quando filosofamos de verdade, porque então nos esquecemos. (BUZZI, 1972, p. 93; 94)

2.4 Pensamento mítico e pensamento lógico

Em seu livro “Convite à Filosofia”, Marilena Chauí trata, no capítulo sexto, sobre o pensamento mítico e o lógico. Ela faz um paralelo entre essas duas formas de apreender o mundo. Priorizando o que nos diz respeito, no passado remoto, mito era a forma de pensar o mundo que primeiro se estabeleceu para criar respostas aos fenômenos naturais. Esta forma mítica antecedeu o pensamento lógico, e este, conforme o dicionário Aurélio, tem o seguinte significado: “Na tradição clássica, aristotélico-tomista, conjunto de estudos que visam a determinar os processos intelectuais que são a condição geral do conhecimento verdadeiro”. Antes de surgir o pensamento lógico, o mito imperava na explicação dos fenômenos naturais e sociais, e, com o processo civilizatório, ele vai

perdendo espaço no entendimento do mundo para a filosofia e a ciência, predominando, essa última, em seu discurso como detentora de verdades paradigmáticas.

Como vimos, para Buzzi, é outorgada à filosofia a interpretação do mito; em Chauí, é discutido de forma a amenizar tal responsabilidade, propondo outras disciplinas para interpretar o mito, porque, “o pensamento mítico pertence ao campo do pensamento simbólico e da linguagem simbólica, que coexistem com o campo do pensamento e da linguagem conceitual” (CHAUÍ, 1995, p. 160). Então, podemos dizer que mito e lógica se fundem? Não! Conforme a autora, apesar dessas duas linhas de estudo aceitarem essa coexistência, suas linguagens, além de diferentes, são também “frequentemente contrárias e opostas”; o mito não possui uma única fonte interpretativa. As palavras da autora esclarecem tal compreensão. Vejamos como ela o caracteriza referindo-se a Marx.

Numa passagem célebre de uma de suas obras, Marx dizia que o mito de Zeus (portador de raios, trovões e tempestades) não mais poderia funcionar numa sociedade que inventou o para-raios, isto é, descobriu cientificamente a eletricidade. Mas o próprio Marx mostrou como tal sociedade cria novos mitos, adaptados à era da máquina e da tecnologia. (CHAUÍ, 1995, p. 160; 161)

Fiquemos com esse entendimento, de que o mito e a filosofia explicam e/ou visam responder aos fenômenos naturais, sobre o sentido da vida humana, do universo, assim como justificam as normas políticas, éticas e religiosas das sociedades que os situam. Na Antiguidade Clássica grega, a mitologia e a filosofia constituíam a fonte exclusiva de explicação para o entendimento do homem no mundo e sua organização. E a diferença específica entre mito e filosofia, segundo Chauí (1995), está nos fundamentos de suas argumentações:

A peculiaridade do símbolo mítico está no fato de ele encarnar aquilo que ele simboliza. Ou seja, o fogo não representa alguma coisa, mas é a própria coisa simbolizada: é deus, é amor, é guerra, é conhecimento, é pureza, é fabricação e purificação é o humano. O fato de o símbolo mítico não representar, mas encarnar aquilo que é significado por ele, leva a dizer (como faz Lévi-Strauss) que o pensamento mítico é um pensamento sensível e concreto, um pensamento onde imagens são coisas e onde coisas são ideias, onde as palavras dão existência ou morte às coisas. (CHAUÍ, 1995, p. 163)

O mito é uma narrativa que estrutura e organiza, de forma criativa, as crenças culturais. As divindades constituíam os personagens que, pelas divergências, intrigas, amizades e desejos de justiça, explicavam tanto a natureza humana como os resultados das guerras e os valores culturais. O mito, apesar do seu envoltório fantasioso, é impregnado de sabedoria e conhecimento, próprio das paixões humanas, dos problemas existenciais e das

necessidades de leis que possibilitem a vida em comunidade.

Marilena Chauí nos incitou a pensar esse mito “prestativo de favores”, pois assim o vemos: ele é o primeiro a dissertar o mundo, e permanece vivo na contemporaneidade, na linguagem de todos os povos; está junto de nós, a tecer conjecturas também sobre a ciência; o feito maléfico da ciência talvez possa ser traduzido como um castigo dos deuses. Demos esses primeiros passos sobre o entendimento do mito pela ótica de duas disciplinas, a Filosofia e a Antropologia; agora, continuemos, pelo viés histórico e sociológico, que nos fazem aproximar do campo das artes visuais e seu ensino.

2.5 A perspectiva histórica e sociológica do mito

Trabalhamos, primeiramente, com o texto “O mito da pintura”, que está numa coletânea organizado por Jacqueline Lichtenstein (2004), e, em segundo lugar, com “Lenda, Mito e Magia: na imagem do artista”, de Ernest Kris e Otto Kurz (1988). O interesse nestes dois trabalhos é colocarmos a visualidade do mito no campo das artes visuais com a intenção de auferir mais propriedade às nossas suposições. Começamos com o primeiro, que faz uma discussão sobre as ideias, os mitos e as noções que participam tanto da criação como da interpretação das obras de arte.

Essa leitura nos auxiliou a ver os mitos na configuração de nossa problemática, porque, relacionando-se mito a arte, facilita-se sua aproximação ao campo do Ensino de Arte. O mito na arte, conforme Lichtenstein (2004), tem suas origens na união com a religião. Sabemos, pela História da Arte, que a pintura egípcia e a estatuária dos túmulos nasceram do culto aos deuses, assim como a atividade pictórica dos gregos, que é inconcebível sem a representação da mitologia; Também a arte primitiva está ligada aos rituais mágicos. Essas são as primeiras formas de ser da arte, ou seja, elas se manifestam vinculadas a uma necessidade de explicação mítica.

Na busca de descobrir as origens da pintura, a autora remete seu estudo aos primeiros historiadores, os quais afirmam ser um mito a eterna glória da pintura. Todavia, numa perspectiva atual, esta projeção da pintura enquanto mito se dá com bem mais dificuldade: em década recente já se propalou o seu fim, e, hoje, o seu processo de reconhecimento social é dificultado pelas formas diversificadas de produção e difusão da

imagem. Além do mais, a pintura está submetida ao mercado consumidor de arte, sofrendo assim, com as intempéries deste mercado e, conseqüentemente, exigem-se alterações na forma e no conteúdo plástico ditado por tal mercado. Portanto, sua “glória” é mais incerta hoje: além das questões tecnológicas implicadas, seu significado simbólico e artístico é mais complexo do que o atribuído no passado, quando ela se prendia à religião e ao mito. A “gloria do artista” pode ser um elemento definidor para quem deseja estudar Artes Visuais.

Mesmo dentro de uma licenciatura, tem-se preferências por este mercado:

(...) O glamour existe apenas para quem consegue se inserir no mercado de arte e ganhar muito dinheiro fácil, poucos conseguem. Existe certo glamour em se dizer artista, mas depende da sua fama, do valor dos seus trabalhos no mercado. Acho que esse glamour também está muito ligado ao passado, quando havia grandes mestres. (...) Na profissão do professor não existe glamour. N1 (29)

Então, você percebe que nem precisa desse curso, o ego te faz bem dizer isso, o que quero é ganhar grana vendendo um trampo que dá para vender bem legal e, que vou viver só disso, ego total. Mas tem que ser uma coisa que você precisa acreditar em ser artista, porque o ego está muito ligado à questão da visualidade e também a vaidade, os estereótipos do artista. N4 (10)

A percepção da mitificação da pintura na atualidade é bem mais difícil do que no contexto renascentista, de que nos fala a autora. Isso porque há uma banalização da imagem pictórica, auxiliada pela indústria cultural de massa. Como bem disse Walter Benjamin em “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica”, aura artística, que se imprimia no fazer do artista, principalmente quando ele começa a assinar sua obra, perdeu-se. Desta forma a obra de arte mitifica-se, pertencendo à narrativa biográfica, fator este relevante para valorização e perpetuação do artista e da obra. Voltemos para a busca da origem da pintura:

Ora, lendo os autores antigos, não se encontra nenhum registro de nascimento tão prestigioso, nenhuma autoridade tão imemorial relativos à pintura. Atento acima de tudo aos problemas técnicos e aos fatos históricos, Plínio, reconhece, embora com ressalva, uma procedência egípcia para a arte da pintura, mas ele se refere aí mais a um início histórico do que uma origem propriamente dita. Na falta de patrocínio dos deuses e heróis da Antiguidade, a pintura por muito tempo teve que se contentar com biografias lendárias (Apeles, Zêuxis), relatos fabulosos (Narciso) e lugares de aparição mais ou menos míticos. Acrescente-se a essa origem inglória a condição social do artista na Antiguidade: o pintor é antes de tudo um homem que trabalha com as mãos, o que significa que sua atividade o afasta de qualquer possibilidade de contemplar ideias, portanto de qualquer teoria. (LICHTENSTEIN, 2004, p. 17)

Após a saída da pintura do anonimato social, isto é, sua autonomia – tanto da obra como do artista – foi preciso valorizá-la no seu fazer manual, tendo-se o virtuosismo e

a habilidade de invenção como fatores desta ascensão. Desta forma a pintura ganha *status* nobreza. Rompem-se preconceitos e, conforme Lichtenstein, não faltam exemplos dessa mudança, significada pelas “rivalidades e as emulações”, vistas na história dos primeiros pintores, como Protógenes e Apeles: a disputa por traçar a linha mais fina, mais sutil “serve para nos fazer lembrar que a perfeição somente é atingida por poucos”. (LICHTENSTEIN, 2004, p. 18)

Atentemos em ver o desenvolvimento deste *status*, pois há nele um entrelaçamento de valores que perpassa a construção do ser artista como um ser perfeito, o qual acaba transformando-se em mito e/ou fundindo-se com ele, pela mesma perspectiva de sobrevivência, pois, assim como o mito se impõe pela sua autonomia, a arte (plástica) também procura este caminho. Podemos entender esta fusão como uma parceria que deu certo, feita de múltiplas dependências e/ou reciprocidades sem fim. Sintetizamos metaforicamente, assim: o mito desloca a órbita da Arte como uma força gravitacional que estabiliza o movimento planetário, chamando-a para o seu centro na intenção de perpetua-la por meio do empréstimo dos seus mistérios.

É interessante este momento para refletirmos no sentido de que a escolha direcionada para a docência ou para a produção artística deve ser conscientizada. Havendo tal conscientização por parte do CLAV, eliminam-se ao máximo os prejuízos, causados tanto por consequências das vontades individuais (estruturas estruturantes), como das vontades que são dadas nas objetividades dos espaços sociais (estruturas estruturadas). Tomamos como princípio a satisfação do indivíduo, não como um privilegiado, mas como dono de sua razão, livre e consciente de suas escolhas, como sujeito ativo da história; tudo para que não seja tomado de ilusões e/ou alienado do seu processo de formação profissional. Entretanto, temos a seguinte posição: para ser artista não precisamos passar, necessariamente por um ensino formal institucionalizado, diferentemente do professor, de quem é exigida tal formação instituída por lei, habilitando-o profissionalmente.

Porém, entendemos haver um peso maior em se atingir o mercado de arte, ou seja, viver de sua própria arte, e o agravante nisto é que o sujeito, com esta pretensão, pode estar deslumbrado pelo glamour do artista. Ele, no mínimo é desavisado da relação de disputa no campo da arte e das dificuldades da formação do *habitus* – por questões dos capitais que ele tem que ter. Como se produz socialmente a figura de um artista ou como se chega a ser artista? Ante a frustração de tal aspirante, faz-se necessário entender o campo

artístico como um campo de batalha, pois, ao contrário da docência que tem o reconhecimento profissional institucionalizado. O artista plástico traz em seu etos o individualismo, dificultando o seu reconhecimento como categoria profissional: acreditamos ser causa disso a supervalorização do ego, embevecido pelo “glamour alienado”, sendo o artista, neste sentido, aquele que só se dá nas aparências e nas superficialidades artísticas.

Então, ao ter conhecimento do campo artístico, de como ele se constitui em suas “rivalidades e emulações”, terá o sujeito despertado para a exclusividade que é exigida para o alcance do glamour artístico – isso também passa pelo desejo de ser reconhecido como um mito. Ademais, com o seu distanciamento da concepção de “operário da arte”, o que não se aplica caso consideremos Lichtenstein, pois “que a perfeição somente é atingida por poucos”. Mas, antes de tudo, e independente da concepção de categoria profissional, precisa-se ter o senso de humildade em ambas as escolhas (professor ou artista), para que não se perca em devaneios, isto porque seus caminhos não são desprovidos de pedras, e, para a profissionalização de um artista, não há regras pré-fixadas, e ele segue a mesma ordem de tempo diacrônico que há no mito e, se faz em semelhança a este, assim:

O mito de Apeles não pode ser reduzido a um punhado de anedotas sem verossimilhança nem verdade; trata-se de um relato biográfico cuja função é reativar, no interior da história da pintura, a ideia de um pintor perfeito. A biografia torna-se relato, o relato, paradigma, até atingir uma idealidade indiferente a qualquer determinação histórica. A grandeza de Apeles é proporcional à força do movimento retrospectivo que o transforma em pintor exemplar. A dimensão mítica de um artista é precisamente o que ela tem de positivo, isto é, de produtivo para o fenômeno de imitação e emulação que suscita. (LICHTENSTEIN, 2004, p. 18)

A história da pintura se dá em dois aspectos, ou, conforme a autora, dois rostos: do primeiro, participam as narrativas de fatos relacionados à vida dos pintores, às circunstâncias relevantes, no que diz respeito a sua memória e favoreçam a criação das obras; o segundo corresponde à formação e ao extenso desenvolvimento de diversos *topos* referentes às origens míticas, religiosas e sabedoras da atividade de pintar. Ela observa que Vassari recorreu frequentemente aos dois aspectos, o histórico e o mítico, “chegando às vezes a confundi-los nas *Vidas dos artistas*”, sem perda do caráter histórico.

É interessante a compreensão ao que são *topos*, pois eles se fazem num contexto próprio da trajetória dos sujeitos da pesquisa. É um “lugar-comum, uma proposição, uma fonte de argumento, que pode ser uma ideia (por exemplo, a de *Deus pictor*), um relato mitológico (Narciso inventor da pintura) ou um lugar de origem (o Egito, onde a pintura teria se confundido com a escrita)” (LICHTENSTEIN, 2004, p. 20). Afirma-se

que essa rede de *topoi* está sempre em atividade, reinterpretando-se através dos textos ou pelos atores dessa referida história da vida dos artistas, e que “não atua somente de maneira mítica sobre os espíritos e as práticas da arte ou da crítica” ((LICHTENSTEIN, 2004, p. 20)).

No entanto, sendo mítica, costuma ser formada por relatos quase sempre inventados, por fábulas constantemente reescritas – a autora dá o exemplo da fábula de Pigmalião. Concluimos que há sempre um tempo passado, um anteceder deste relato mítico com relação à história real, factual, da criação de uma obra, “uma anterioridade ideativa do *topo* que estimula, faz nascer e alimenta uma vocação, enquanto o artista apenas atualiza as categorias míticas que lhes preexistem” (idem). Poderíamos fazer perguntas nesse sentido ao nosso objeto: saber deles quais os *topos* em que se referenciam; mas, como já comentamos, induziríamos por demais suas respostas. Lembremos, porém, que os *topos*, além dos descritos pela autora, são hoje dados por uma infinidade de fatores, haja vista estarmos passando por uma era da comunicação de massa, quando estes *topos* são distribuídos num piscar de olhos, num apertar de botão, na troca de canal da TV, nas redes sociais da Internet, etc.

As influências dos pretendentes a professores ou a artistas passam por estes novos caminhos, que simplificamos pelo contexto próprio de cada profissão e de cada ator; isto porque sempre haverá as vocações, e estas só se dão por experiências vividas, contadas em narrativas, e, por que não, por um saudosismo de quem nunca vivenciou os fatos, característica própria dos artistas que se refugiam em memórias vãs para transformá-las em realidade, o que cria também seus *topos*. Infelizmente, não temos o mesmo para o professor, apesar de, no passado, ele ter absorvido outro valor, oposto aos dos dias atuais, quando o sentimento saudosista deu lugar ao melancólico.

Na citação referente ao funcionamento do *topo*, colocamos em paralelo à fala da autora, como ele é apropriado na realidade da pesquisa por um Corisco, mostrando, assim a forma como as vocações se constroem.

É assim que Rubens e Poussin concentram em sua obra e na sua pessoa ao mesmo tempo os *topos* do pintor erudito, do artista genial, da sabedoria criativa, e realizam, exemplificando-os, tudo que remete à “ideia do pintor perfeito”. O pintor ideal é, nesse sentido, aquele que dá vida e forma a um conjunto de *topos* e fecha o sistema de regras e princípios da teoria da arte. (LICHTENSTEIN, 2004, p. 20)

(...), mas foi a Vila (escola) que realmente mexeu comigo, que deu aquela sacudida, uma sacolejada até para trazer questões da sua vida que você leva para..., não estou dizendo que foi o Vila que me ensinou ao sofrer, mas a mexer com o artístico, que ao mesmo tempo mexe com o teu desejo também. E foi o colégio que me deu isso, digamos me instigou a querer comer arte, querer cheirar arte, essa sinestesia todo de você querer entrar no colégio, sentir o cheiro do colégio, pisar na areia, entrar em contato com os amigos com outro clima. N6 (07)

No sentido de promover o *status* da pintura, teremos no Renascimento, um período de destaque, pois aí se encontram os textos fundadores, de Alberti e Leonardo, funcionando como lembretes a excelência da pintura. Entendem eles que ela não poderia ser reduzida a uma prática específica, ainda que primorosa, mas que deveria se afirmar por meio da teoria – note-se que já se insere uma valorização conceitual. Este período esforça-se em analisar e demonstrar que a arte de pintar é, em si, uma forma de conhecimento da realidade ⁴ – mesmo com sua relativa autonomia à época –, que ela é uma expressão superior das ideias e, até mesmo, um modo de pensamento; assim reivindicou Leonardo. Porém, conforme a autora, “as exigências teóricas não podiam ser por si só suficientes meio da teoria – note-se que já se insere uma valorização conceitual. Este período esforça-se em analisar e demonstrar que a arte de pintar é, em si, uma forma de conhecimento da nessa luta pelo reconhecimento intelectual e social da pintura compreendida por tratadistas e pintores”.

Para que a arte de pintar pudesse reencontrar condição tão eminente quanto à da poesia e da música, era preciso evocar origens mais nobres, mais antigas, mais legítimas. Daí o recurso aos mitos, aos escritos, às lendas dos pintores, ao valor sempre reatualizados dos artistas da Antiguidade – Apeles, Protógenes, Zêuxis, cujos nomes apenas, na ausência das obras, bastam para evocar a ideia da perfeição da arte. (LICHTENSTEIN, 2004, p. 21)

A partir do momento renascentista, à medida que se começa afirmação da autonomia do artista, o seu espaço de construção mítica vai secularizando-se, e, agora temos, na figura heroizada do artista genial e solitário – que se faz pela fórmula das biografias e lendas exemplares –, o estereótipo último concebido na modernidade, que seria sua derradeira forma de topo. No entanto, esta secularização da arte provém, mesmo que indiretamente, do esgotamento da mitologia clássica grega. Este fato, ou melhor, esta mudança de paradigmas na forma de conceber a arte, segundo a autora, não influenciou do fim do mito, ou da desmitificação da arte, o que prova, em parte, o que viemos tratando

⁴Uma leitura complementar que trata desse assunto, tendo a pintura como referência da análise social de uma época: “Uma sociedade desenvolve suas próprias capacidades e seus próprios hábitos, os quais tem uma dimensão visual, uma vez que o sentido da visão é o principal órgão de experiência, e essas capacidades e hábitos visuais tornam-se parte integrante do meio de expressão do pintor; da mesma forma, um estilo dá acesso às capacidades e aos hábitos visuais e, através destes, a experiência social típica de uma época”. Assim, refere-se Michael Baxandall ao estudar a período renascentista nesta perspectiva do olhar do pintor, no livro: “O olhar Renascente: Pintura e Experiência na Itália da Renascença”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

sobre a característica do mito de perpetuar-se.

O choque maior ou a batalha mais eloquente, no sentido de ser o mito e a arte imiscíveis vem com a Reforma Protestante, motivo pelo qual, “o movimento de secularização próprio da modernidade leva ao recalque do imaginário e de toda a arte baseada em estruturas mitológicas” (LICHTENSTEIN, 2004, p. 23). Este processo se dá numa onda iconoclasta. Os tempos mudam, estamos passando do Renascimento e culminando com o Século das Luzes, quando todos os símbolos do Antigo Regime serão rejeitados.

Para o contexto de nossa pesquisa se faz necessário encurtar caminhos, mas com o cuidado de não perdê-lo de vista, afinal, somos seres históricos, isto é, deixamos trilhas abertas para os novos caminhantes. Neste sentido, há o esforço em construir uma ponte junto aos autores; utilizamos seus alicerces teóricos e ficamos com a responsabilidade de dar confiança aos novos transeuntes, de abrir um fluxo de ideias por meio desta pesquisa. Pela condição de se ter o uso da “imaginação sociológica”. Ficamos com a impressão de um caminho pautado por vários outros, que nos possibilita, ao menos, visualizar nossa caminhada. Mesmo que não cheguemos a um lugar determinado, as pedras sempre estarão nos caminhos.

Assim, ao sintetizarmos as ideias sobre o “mito da pintura”, sua importância em desvelar como se produz o mito do artista, encerramos nossos argumentos com Lichtenstein – longe de esgotarmos tal discussão. Esforçamo-nos para diversificar a visão sobre o mito e apontar os próprios caminhos da pesquisa: assim, desviamos-nos das pedras que não podemos mover, respeitando os limites conceituais com os quais objetivamos desvelar a problemática da pesquisa. Desta forma é que compreendemos o veredicto da autora sobre o mito da pintura, que suscitou nossas questões:

A história se encarregará, portanto de transfigurar a ausência de reconhecimento artístico e social, as vidas precárias de pintores que sacrificam muito a suas pesquisas plásticas, e ela o fará por meio de relatos hagiográficos que favorecerão a formação de novas lendas. A força dos velhos mitos, fontes da invenção da representação, é transferida para relatos mais ou menos heroicos da vida do artista. A oposição ao mundo da tradição constitui em si uma dinâmica própria na qual se cristalizam todas as esperanças da modernidade. É por isso que a ideia de revolução pictórica, exemplificada por *Lesdemoiselles d'Avignon* de Picasso ou *As banhistas* de Cézanne, possui ainda uma dimensão incontestavelmente mítica. Resta saber se esses transtornos consideráveis não teriam se transformado para nós no último refúgio, o último lugar autorizado pelas sociedades industriais para a sobrevivência do mito. É fato que as revoluções contidas nos nomes de

Cézanne, Picasso, Kandinsky, Duchamp, Malevitch e tantos outros, se concretizaram em relatos sempre comentados, de maneira a formar os paradigmas e o único horizonte de referência da atividade pictórica no século XX. Assim nasceu o conceito exemplar de vanguarda. Poucas noções terão suscitado tanto fervor, tantas esperas e interpretações argutas ou ingênuas, tantas “filosofias da história” e estéticas. (LICHTENSTEIN, 2004, p. 24)

Vimos um pouco de como o artista se processa na história, se faz artista ou como as sociedades os inventam. Damos continuidade nesta busca, porém, com um diferencial: desta vez iremos identificar o mito no artista de forma mais específica, sendo ele o próprio mito desejado. Estamos, resumidamente, buscando o entendimento do mito na arte, mesmo que fora do nosso contexto – o educativo. Ele não se torna inválido na realidade estudada, por se fazer em princípios universais, ou mesmo por sua característica diacrônica. A compreensão do mito do artista se faz necessária, pois passamos a entendê-lo junto ao que Bourdieu chama de *hysteresis* e à constituinte histórica do *habitus* no campo da pesquisa. Mais uma vez chamamos a atenção para o uso da “imaginação sociológica”, através da qual transpomos tais elementos mistificadores para a atualidade, verificamos que muitos se conservam intactos, outros se transmutam e alguns, como já dissemos, surgem na contemporaneidade, porém eles conservam entre si a essência, o mesmo germe e sentido. Pontuamos nos próximos tópicos o modo como se produz o mito do artista.

2.6 O mito do artista: lenda, mito e magia.

Kris e Kurz (1988) começam questionando “o *enigma do artista* como problema sociológico”, prenunciando que há duas maneiras de abordar tal problemática: a primeira considera a capacidade inventiva do homem de criar obras de arte, a segunda, indaga o porquê da atribuição de valor ao trabalho (obra) de arte desse homem (artista) ter sido avaliada pelos seus contemporâneos.

Encontra-se, nessas duas abordagens, um mistério comum. Primeiro, há certos traços e predisposições especiais que são necessários para a criação artística; segundo, certos períodos e culturas foram preparados para conceder um lugar especial e, conforme os autores, ambíguo, ao criador da obra de arte. Com isso, entendemos que há uma síntese entre o psicológico e o sociológico no processo criador, o “lugar especial” seria um topo, entendido como o próprio mito em construção.

Nessa estrutura topológica se dá à narrativa como anedótica, estabelecadora do

mito, costurando significados na e pela fusão desses dois elementos, o psicológico e o sociológico. A forma como representamos nossos artistas (plásticos) não difere muito desse passado dos autores, pois temos uma visão feita através dos seus estereótipos; esta faz parte da construção de uma experiência passada, longínqua e nostálgica sobre a imagem do artista, que muitas vezes “floreamos”, como no exemplo da biografia inventada por Vassari sobre o pintor Filippo Lippo – inventar fatos sobre os personagens biografados parece ser próprio das narrativas míticas.

Damos um exemplo bastante sutil dessa recorrência na atualidade. Devemos apagar imaginariamente as aspas da citação a seguir para que não percebamos a diferença de tempo e espaços ocorridos: “o modo como a sociedade reage ao artista é parcialmente determinado pelas suas características e dons pessoais, e, por outro, que essa reação tem necessariamente um efeito sobre o artista” (KRIS & KURZ, 1988 p.15). Assim eles viam e assim nós vemos. Isso se configura numa fórmula, usada até hoje, invariável e talvez única, porque necessariamente passa pelo mito, ou melhor, tem como ponto comum o mistério ou enigma.

O que devemos levar em conta, para efeito de nossa análise, são as “características e dons pessoais”, como podem ser manifestados no discurso dos sujeitos envolvidos. São os elementos variáveis que, ao serem compelidos pela dinâmica da ação e reação do jogo de poder que se processa no campo específico da arte visual e do seu ensino, podem contribuir, de forma negativa, isto é, concorrer para o “absurdo do mito”⁵ contribuindo conseqüentemente para a alienação da formação docente em artes visuais.

Para os artistas hoje seus fins não são mais religiosos e, paradoxalmente, sua plena autonomia é também um mito. A neutralidade ideológica inexistente, resta-nos, então, saber o que é bom e o que é ruim sobre as representações sociais que fazemos da arte. Propomos isto, para que possamos ajustar os gráficos da exclusão, no sentido de promover a democratização da arte e do seu ensino, o que também diz respeito ao professor de Artes Visuais no processo de autonomia profissional (reconhecimento social, valorização trabalhista, reconhecimento acadêmico e etc.). Tal reconhecimento deve ser buscado sem

⁵ Queremos dizer que a representação social *in loco* não é completamente mítica, ela precisa estar apropriada por um discurso narrativo voltado para este fim, o que pode estar em processo e, o absurdo do mito é quando o interpretamos de acordo com a visão fabulosa, exagerada de fantasia ou de sua banalização, como ocorre na nossa contemporaneidade, isto porque os sujeitos na maioria das vezes não se atem para uma reflexão semântica das narrativas e ou as concebem como ideais de um romantismo barato.

que nos percamos em mitificá-los, e para o professor de artes visuais, mais ainda, pois a finalidade do seu trabalho não é a obra de arte.

Façamos uma proposição dentro dos interesses da pesquisa: deve o docente em formação tomar cuidado com a parte da arte que lhe afeta, com desejo de fazer arte, pois o seu intento será formar cidadãos, formar gente como diz Paulo Freire; para isso, de um modo geral, o professor de Artes Visuais precisa entender que sua catarse é a de sala de aula – se é que existe. Ou então, é outra, completamente diferente da artística, digamos, com outra *performance* dentro de uma satisfação mais contida do indivíduo, mais formal, mais coberta por princípios éticos e morais, em que todo cuidado é pouco, do contrário pode se colocar a perder toda uma geração ainda por completar o ciclo de maturidade, muitos sem discernir direito as ideologias que lhes são cotidianamente impostas na sociedades

Kris & Kurz utilizam-se de fontes históricas para discutir sobre o modo como os artistas eram julgados por seus contemporâneos e pela posteridade. Eles estudam os temas típicos das biografias de artistas que, no seu conjunto, chamam de “a lenda sobre o artista”; para eles, lenda define “a imagem do artista”. Consideram ser tal trabalho preliminar para uma futura sociologia do artista (plástico). Desta forma, somente nos interessam pelos relatos das carreiras desses artistas:

(...) vistos de um único ângulo, na tentativa de demonstrar a recorrência de certas ideias preconcebidas sobre os artistas, em todas as suas biografias. Apesar de todas as modificações e transformações, conservaram algum de seu significado até ao passado mais recente; apenas a sua origem se perdeu de vista e deve ser cuidadosamente recuperado. (KRIS & KURZ, 1988, p.16)

Há pouco referimo-nos a um possível saudosismo, sobre experiências não vivenciadas: esclareceremos melhor tal sentido pretendido na ocasião, justamente com o que diz este final de citação acima, referindo-se ao mito que, “apenas a sua origem se perdeu de vista e deve ser cuidadosamente recuperado”. Tal qual encontramos explicitamente nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Houve, sempre, em falas enfáticas vontade de resgatar sentimentos vividos, ou, como neste caso, lembranças do que nunca se houve de fato, algo idealizado – talvez seja isso a influência dos arquétipos. Assim, uma lembrança marcada por histórias, que fazem também dos mitos, uma necessidade, como a que Ernst Fischer definiu para a Arte, ser esta propositora do equilíbrio social e, assim sejam bem vindos todos os saudosistas.

É pela construção da autonomia, na busca da identidade, que o sujeito vivência

o dilema de “ser ou não ser” artista, pois este não nasce pronto, mas se constitui em sociedade, por meios das narrativas biográficas, peça fundamental para a identidade do artista e sua permanência na história, principalmente se estiver a caminho de mitificar-se, o que pode se dar de forma consciente ou não. Desta forma é que os relatos históricos sobre artistas se firmam como biografias, mas isto só vem a ocorrer se estiver direcionada a valorização do artista, a partir do costume de ligar a obra de arte ao nome do seu criador – obviamente, há nesse processo um pano de fundo: o mercado de arte. Segundo Kris & Kurz (1988), o fato de ligar o nome à obra não está relacionado à grandeza e perfeição de seus trabalhos, mas ao significado atribuído à obra de arte no mercado: assim, a conquista da autonomia é relativa à configuração do mercado em que se insere o artista.

O diálogo na arte é mesmo sociológico, e há uma relação de poder que dita tanto o artista como a obra, dando-lhes existência. Tal poder também se presta à distribuição dos méritos, os quais ficam reservados às classes dominantes, pois estas querem fazer da arte um direito privado ou uma exclusividade, formando um nicho de mercado que produz arte para si e, pior, que ela seja feita somente na e pela erudição de seus artistas

2.7 Grandeza e perfeição como preceitos da arte

Os critérios de “grandeza e perfeição” são na concepção de Kris & Kurz (1988), os principais motivos de ser da obra e do artista. Hoje, em nosso contexto, isto não faria tanto sentido, porque a arte conceitual, que está no rol contemporâneo, não se permite a um resumo de valores, as suas dimensões de medida ganharam novas escalas, que, muitas vezes, fogem à compreensão lógica, e do reconhecimento imediato do público; é como se ficássemos sem parâmetros para comensurá-la. Mas, precisamos entender que, ao tratarmos com esse tipo de arte contemporânea, independente das características formais ou dos movimentos aos quais se reportam (conceitual, abstrata, concreta, expressionista), em qualquer contemporaneidade; devemos buscar o entendimento de que ela não se faz isolada do seu passado, pois isto, principalmente na atualidade, pode induzi-la à permanência no conceito da arte pela arte, o que para a educação seria algo negativo, pois esta visa ao desenvolvimento social.

Concluimos que, se não for observada, a arte pela arte, constitui-se então num mito indesejável, que confunde a colocação da arte e do seu ensino como consubstanciais

ao viver em sociedade. Nem a arte e nem a educação possuem um fim em si, elas só existem por conta dos processos histórico-sociais; isola-las significa sua morte – na arte já se fala nesse sentido e, na Educação, cogita-se a extinção do professor. Acreditamos que tal discurso faz parte daqueles que querem a “grandeza e a perfeição” só para si, e que desprezam paradoxalmente as tradições de um modo geral.

Então, é com desprezo pela sistematização do Ensino de Arte que, numa propensão mesmo que não declarada ao dom, o indivíduo quer ao menor custo, tornar-se artista “contemporâneo”.

(...) quando penso em continuar no curso, ou não, isso é regido pelo ego, porque tem aquela confusão em saber: será que vale apenas fazer as disciplinas pedagógicas? Na verdade não, pois sei que outros colegas estão pensando em sair do curso. Então, você percebe que nem precisa desse curso, o ego te faz bem dizer isso, o que quero é ganhar grana vendendo um trampo que dá para vender bem legal e, que vou viver só disso, ego total. Mas tem que ser uma coisa que você precisa acreditar em ser artista, porque o ego está muito ligado à questão da visualidade e também a vaidade, os estereótipos do artista. N4 (10)

Concluimos que para ter “grandeza e perfeição” é necessário ter técnica, e que não podemos nos deixar levar por um movimento artístico como se fossemos cegos a atravessar uma rua movimentada, em desespero. Tem um dito que diz que “a arte é que encontra o artista”; lenda ou não, tiramos a lição de que é preciso ter paciência, humildade e franqueza ao lidarmos com a arte e o seu ensino, do contrário, podemos deparar com o castigo que se faz lançar por seus mitos: frustração, arrependimento, infelicidade, desilusão e o mais grave, a alienação, pois não há nada mais ignóbil do que um artista ou um professor alienado do seu trabalho, um absurdo infringido, sem raras exceções, a estas profissões.

Obviamente, os pretendentes a artista esquecem-se de que o artista se faz por experiências, ou seja, é conhecedor das linguagens e técnicas artísticas, e que os modernistas não desprezavam as tradições, mas, sim, inspiraram-se nelas para produzir sua arte. Dito isto, podemos refletir haver nesta “grandeza e perfeição” um risco de exagero, caso não seja contextualizado as condições em que se dão o desenvolvimento técnico-artístico de cada período histórico, exagero que se reverte em pastiche por falta de tais conhecimentos e que também implicam em falta de criatividade, ademais esta só se tem com o acúmulo de experiências.

O que colocamos nesta questão é a forma como se interpreta tal passado

seríamos mais cautelosos para o entendimento do preceito dadaísta “tudo é arte e nada é arte”: isto é merecedor de uma análise acurada, pois em síntese nega-se a Arte. O que aconteceria se disséssemos: “tudo é educação e nada é educação”? Acreditamos que, nos dois casos, os melhores túmulos revolvem-se, mas essa não é nossa busca. Queremos denotar, por meio dessas poucas palavras, o compromisso dessas duas instituições: Arte e Educação, na esperança de que se façam presentes no cotidiano das pessoas, como fatores elementares de sua condição humana.

Podemos concluir que a sustentabilidade da arte, ontem, hoje e sempre se dá na profissionalização do artista. No entanto, seu *status* social é diminuído, alvo de adjetivações pejorativas, torna mais complexo o seu conceito ao lado e em contraposição da qualificação de “grandeza e perfeição” dada à profissão, justificada principalmente pelo caráter de consumo exclusivista empregado a arte (posição esta preconceituosa), quando é atribuída uma condição especial ao público para fruí-la (decodificá-la) e também ao artista para executá-la: aí se fazem presentes, como por exemplo, o dom, a genialidade, a maestria, etc.

Adentramos um pouco nessa reflexão, a qual os autores preferem não enfrentar por ordem do seu projeto, pois “está para além do âmbito deste estudo tentar determinar quanto este fato ajuda a explicar algumas das características da própria obra de arte”. Voltemos a observar a tese destes autores:

(...) A nossa tese consiste em que, o artista fez o seu aparecimento nos registros históricos, certas noções estereotipadas foram ligadas à sua obra e à sua pessoa – preconceitos que nunca perderam inteiramente o seu significado e que ainda influenciam a nossa ideia de artista. (KRIS & KURZ, 1988, p.17)

Constatamos, ainda pela construção dos valores de “grandeza e perfeição”, que esses são inerentes ao ser artista. Assim, veementemente, “grandeza e perfeição” têm um significado jamais despercebido, porque acreditamos serem eles, também, fatores inebriantes que alimentam os egos, cujas vaidades colocadas a reboque desse processo de formação do ser artista e do ser professor de artes (visuais), enuviam tais campos, causando as ineficiências profissionais. Feito nosso alerta, continuemos pelo viés sociológico dos autores. Sobre como construímos na história a representação artística, dizem eles:

(...) O inovador revolucionário surge lado a lado com o chefe de uma academia, e o artista universalmente reconhecido como gênio ou como cavalheiro vai a par com figuras solitárias e não reconhecidas. Esta diversidade de origens sociais transparece entre os artistas do século XIX, cujo mundo acolhia tanto a celebrada amante do príncipe como o boêmio

desleixado que vivia o seu conceito de gênio à margem da sociedade, em Schwabing, Montmartre ou Greenwich Village – um mundo em extinção que, mesmo onde ainda sobrevive, já pertence ao passado. Neste mundo, contudo, o artista não está sozinho: é um membro da grande “comunidade de gênios”. (KRIS & KURZ, 1988, p.17)

2.8 A heroificação modelar do artista

A “heroificação do artista” se dá em suas biografias, conforme Kris & Kurz, afirmam, neste sentido, que “a infância e juventude de pessoas excepcionais tem profunda raízes na mente humana”. Com isso, perguntamos: todos os artistas são excepcionais? Sendo assim, a vocação artística se coloca em tal excepcionalidade e no rol das exceções. Vejamos, pois dizem estes autores haver duas maneiras de heroificação do artista partindo desse ponto:

(...) um ponto de vista afirma que os acontecimentos da infância têm um impacto decisivo no desenvolvimento futuro do homem; daí as tentativas para demonstrar a influência precoce do destino nas vidas dos grandes homens da história. Outro ponto de vista não interpreta as primeiras informações disponíveis sobre as vidas dos heróis como precursoras em termos de causalidade, mas como sinais premonitórios; vê nas experiências da criança uma indicação das suas realizações futuras e olha-as como provas de uma afirmação precoce da sua singularidade. Esta perspectiva é mais abrangente e provavelmente é mais original. (KRIS & KURZ, 1988 p.26)

Notamos que esse processo de construção do “artista herói” é determinado socialmente, passando por estas categorias: a “excepcionalidade”, a decisão das “influências” na infância e o poder “premonitório”. Entretanto, a respeito desta última perspectiva de heroificação, eles afirmam ser “mais abrangente e provavelmente é mais original”, e, complementando-os, mais subjetiva, mais individual, mais psicológica, portanto, mais mítica. Sendo assim, esta é a responsável em grande parte pela aura do artista, e é por essa perspectiva que caminhamos em direção à nossa problemática, pois acreditamos que aí se encontram imantados os elementos constituintes das escolhas feitas por nossos sujeitos, assim como suas perspicácias na busca de afirmação pessoal e/ou de uma identidade profissional.

Sabemos que a capacidade criativa não está diretamente relacionada com as determinações sociais, que impõem regras que ditam, por exemplo, ter que estar no lugar, na hora e com a pessoa certa para ser artista. Refutamos esse preceito tão usual no contexto da arte moderna, mas colocamos a existência do acaso na arte, junto ao mérito dos estudos, das pesquisas, assim como da dedicação profissional que o sujeito tem para

se tornar artista – parece ser o caminho mais justo e significativo. O poder “premonitório” colocado na infância do artista está carregado de mistérios, os quais encobrem os valores que sistematizam a profissão e o fazer artístico, colocando-os no rol do inefável, conforme Bourdieu (1996); por isso possui natureza mais mística, relacionando-se mais ao “mistério”.

Nas pessoas com a “excepcionalidade” artística, ocorre o aguçamento dos sentidos, e são suas habilidades precoces trabalhadas e direcionadas para emergirem no lugar e na hora certa, num meio favorável. Ocorre como um diamante achado na natureza que precisa ser lapidado, pois potenciais sem direcionamento se tornam impotentes. Por isso, fiquemos alerta diante da construção do herói artista, desse mito, muitas vezes, inventado e reinventado; lembremos, ainda, que em nossa contemporaneidade a efemeridade do artista está em voga: são pouco consistentes por desprezarem as pedras do caminho formativo.

Além das recorrências anedóticas dadas nas biografias, como mencionamos, os autores descobrem através de um dos mais antigos textos sobre a arte, pertencente à Dúris de Sámos, escrito nos finais do século IV a.C., uma repetida ênfase no autodidatismo; referindo-se aos seus alunos, diz que “também ganhou fama como inspirador de alunos seus”. Estudando os fragmentos das primeiras biografias gregas de artistas, Kris & Kurz (1988) descobrem que estas podem ser construídas a partir de citações posteriores, e que estas nascem todas num período em que a figura do artista mal acabara de autonomizar-se. Mais uma vez, no andar da carruagem, percebemos uma relação inseparável entre mito e artista, pois é a partir do momento da assinatura do artista na obra que essa relação se fortalece para dar sustentação à laicização da arte, como afirmamos parágrafos acima. O que há de peculiar no trabalho dos autores é a sistematização dessa relação que une mito e arte numa perspectiva sociológica.

(...) A par da tendência para a genealogia, expressa na ligação entre Giotto e Cimabue, como aluno e professor, há semelhanças mais específicas que se relacionam com a ação do destino – o papel do tyche (fado; fortuna). Em ambos os casos o efeito é duplo; por um lado, a Giotto também é permitido ascender socialmente a partir de origens humildes; e por outro, a mudança decisiva de sua vida deve-se a um acontecimento ocasional – a descoberta do seu talento por Cimabue que “por acaso” passou por ali. (KRIS & KURZ, 1988 p.31; 34)

Na análise que auferem Giotto, a par de suas anedotas, concluem os autores que “nem o encontro fortuito com Cimabue, nem o fato de ser aluno deste, nem a subida de posição social, ocupam o primeiro plano da história”, ou seja, esta parte sociológica da

biografia é menos importante na construção do “herói artista”. Isto porque o mito se dá por elementos ocultos, enigmáticos, tem um pensamento próprio e não lógico, e é nesse sentido que devemos ver o lado premonitório sobre a “criança artista”. Neste sentido tal análise, é na força da expressão artística que se revela prematuramente o artista (pintor), e é isso que chama a atenção dos biógrafos. Esta “força expressiva” vem ser adotada como um dos preceitos básico no Ensino de Arte no Modernismo.

2.9 O talento como apropriação mítica

Com a descoberta do talento como tema mitológico, tem-se a valorização das primeiras realizações do talento artístico e, desta maneira, demonstra-se que a genialidade de um artista se dá na sua tenra idade, o que se configura pelo esforço do “expressar” artístico. Tornando-se o talento, de acordo com Kris & Kurz (1988), o tema mais comum das biografias de artistas, não podemos deixar de tecer considerações que o aproximam da ideia de cordialidade, de Sérgio Buarque de Holanda, em “Raízes do Brasil”: observamos que quando uma criança faz um rabisco qualquer, logo ela é elogiada, o que muitas vezes não passa de uma cordialidade, por parte dos familiares presentes, um mimo para a criança. Desta forma, o talento não deixa de ser um elemento de mitificação do artista atualmente.

É comum a todas as crianças o hábito de rabiscar, por isso deve haver motivos para que se elevem tais rabiscos à qualidade expressiva. Nas biografias (fragmentos narrativos) todos os doze entrevistados se reportam à fase do rabisco, demonstrando ser isto uma invariável que exalta o talento; Nestes casos, visto, eles são primeiramente pelos pais, familiares e escola primária como possuidores de talento.

O que os autores desejam, entretanto, não é o que “aconteceu na vida deste ou daquele artista, em particular, mas apenas a natureza da informação que se pode identificar como peça típica de um fundo comum de tradição” (KRIS & CURZ, 1988, p.37), procuram um padrão global de talento, no qual se encaixam todas as invariáveis, aquilo que se repete como forma fixa nas biografias dos artistas, e isso não se restringe à infância. Eles demonstram como se constrói o mito do artista, constatando não haver uma especificidade para tal fim, mas uma invariabilidade de suas excepcionalidades, ou seja, a excepcionalidade parece ser a mesma para todos os artistas. Desta forma é que o processo de mitificação se mantém numa estrutura fixa, independente do artista, tornando-o uma necessidade social – o sujeito (artista) obviamente oportuniza esse “talento” que não deixa

de ser proporcionado pela “estrutura estruturada”, assim aproveitando-se das forças objetivas.

O tema da ascensão social do artista, uma fórmula biográfica cujas raízes remontam a Dúris de Santos, e o tema dos obstáculos que o gênio tem de ultrapassar, surgem a uma nova luz quando os comparamos com episódios de uma posição social pobre e servil para embarcar no seu progresso triunfal contra as adversidades do destino. (KRIS & KURZ, 1988, p.41)

Complementam os autores, recorrendo à Psicologia, para fechar suas assertivas sobre o processamento de tal heroificação do artista – antes reiteram que a lenda da infância de Giotto não possui fonte identificável, a não ser a tradição popular, transmitida oralmente, e que o exame destas, praticado pelo historiador, cumpre a sua tarefa ao ser capaz de fazer uma lenda remontar às origens – isto é o que ocorre nestas biografias de artistas que se tornaram mitos.

Finalmente, para voltar ao âmbito específico desse estudo, provou-se ser possível estabelecer um paralelo entre o grupo dos temas que tratam da juventude do herói no mito, na lenda ou na anedota, e uma fantasia comum, embora secreta, nas crianças e adolescentes a que se deu o nome de “romance de família” (Freud, 1909; Rank, 1909). Deixando de lado a questão das suas motivações psicológicas, o fulcro destas fantasias é simplesmente o sentimento que a criança tende a não ser filha dos pais com quem um qualquer acaso do destino a levou a viver, mas pelo contrário de ser de nascimento elevado, um herói desconhecido que ainda tem esperanças de ser descoberto. Com base neste fundamento psicológico, podemos entender que a própria anedota sobre a juventude de Giotto funcionasse como um tema do pensamento mitológico e por isso fosse capaz de viajar para longe. (KRIS & KURZ, 1988, p.42)

Por este “imaginário infantil”, notamos que os Coriscos participam desses desejos, de origem oculta, idealizada, e que não estão explicitados de forma clara em suas falas, ou seja, não captável pelo áudio e sim por suas gestualidades corporais, mas por todo o clima que se deu no ato da entrevista, nas expressões, gestos e comportamento, numa aparente ansiedade em esconder tal desejo de exaltar o artista dentro deles, ou mesmo ocultando tal vontade com a intenção de valorizar-se, pois nenhum deles aprofundou-se nas suas origens familiares referenciando-se diretamente à arte, como quem quisesse dizer que corre nas minhas veias o sangue de artista. Expressam como se perdessem no tempo a hereditariedade artística. Isto é de difícil apreensão, mas pode ser percebido tanto pelos estereótipos como pelos arquétipos (estes transitam em seus discursos despercebidamente). Tentaremos coloca-los aqui, mas é preciso que se faça o esforço de captar o sentido do “romance de família”, posto na citação acima.

(...) apresentava alguns pintores, então toda vez que não estava na sala de aula, ou estava dançando, ou estava em casa construindo alguma coisa. Toda vez que tinha um festival de arte no colégio, meu nome era o que se destacava e, isso acabou me estimulando muito. (...) meu pai chegou para mim e disse, faz artes que é a tua área. Aquilo me tocou, assim, de uma maneira que não sei explicar e,

acabei fazendo, só que eu não fiz direto para artes visuais, fiz para teatro e acabei ficando nos classificáveis optando por artes visuais. Sofri uma série de dúvidas, se aquele lugar era realmente para mim, foi aí que comecei conhecer realmente o lado acadêmico, (...) N8 (01)

(...) tinha lousa, tinha giz, tinha papel, aí eu comecei a desenhar..., de brincar com a minha irmã, comecei a desenhar vestidinho de noiva..., foram os primeiros estímulos que eu tive, pois quando a família os via me exaltava e isso foi me estimulando e me dando gosto pelo desenho, aí eu fui aprendendo sozinha..., meu pai me dava bloquinhos de papel branco..., eu ainda tenho esses blocos com desenhos muitos feiosos..., meu pai sempre gostou de ver os meus desenhos, mas ele não tinha a ideia de que eu ia seguir adiante com isso, pensava que era mais uma coisa de criança, mas admirava, achava bonito..., mas uma forma dele me estimular para as artes plásticas era trazendo bloquinhos pra mim..., (...). N9 (01)

2.10 A heroificação secularizada

Entendemos que o preconceito, de acordo com o que dissemos na introdução deste capítulo, pode andar em par com o mito. A distinção entre mito e preconceito se faz oportuna: podemos implicitamente neste momento do texto, ver pelo ângulo do preconceito, o que só vem a contribuir para a compreensão momentânea deste tópico e para o fortalecimento de futuras proposições na pesquisa. Kris & Kurz (1988) voltam-se para a “divinização” do artista, no momento, diríamos, de reestabelecer os laços perdidos com a religião.

(...) O mito da criação do mundo cedo se emancipou da esfera das ideias religiosas na qual tem raízes, e tornou-se motivo para a formação de uma série de novas lendas. Entre os muitos apócrifos que ficaram ligados aos Evangelhos, existe um que retrata o próprio Menino-Deus como um artista (O Evangelho da infância, de São Tomás). (KRIS & KURZ, 1988 p. 59)

No *Cinquentose* deu o apogeu artístico pela representação imitativa da natureza; agora a “invenção” é o novo mote a ser seguido, e a nova medida de apreciação é o êxtase artístico. “A nova imagem do artista que o século XVI produziu está claramente expressa na opinião de que ‘os pensamentos maravilhosos e divinos’ nascem apenas quando o êxtase complementa as operações do intelecto”; citam Vassari para certificar tal divinização artística, assim, “inevitavelmente, a imagem do artista que cria a sua obra impelido por uma necessidade irreprimível, num ‘misto de fúria e loucura’ aparentado como embriagues”. (KRIS & KURZ, 1988, p.52)

Com Panofsky, eles mostram a ideia da voz interior do artista na filosofia platônica e neoplatônica; esta última descreve a maneira como o conceito de “ideia” dominou a teoria da arte, tendo nesta a criação de uma doutrina de “existência absoluta”

proposta nos escritos de Santo Agostinho, que elabora o “pensamento de um Deus pessoal”, que “cria o mundo de acordo com uma ideia divina”. Já em Dürer, o “pintor está interiormente pleno de formas, combina este conceito com o da inspiração por concessão divina”. Constatam mais uma invariável que se dá no processo de mitificação: “a adulação do divino artista é um fio que se entretetece em todas as biografias desde o *Cinquento*” (KRIS & KURZ, 1988, p. 52). Dürer também definiu a atividade do artista na criação, tal e qual Deus fez com o mundo, e mais: designa o artista como um *álter deus*.

(...) reconhecemos de novo o êxtase divino, o “entusiasmo” dos gregos, já se fizera ouvir na história da descoberta de Giotto. É em harmonia com este conceito que no Renascimento testemunhamos a prevalência da noção de que a atividade artística não é determinada pela aprendizagem nem pela prática, mas por um dom especial, [...]. Este ponto de vista transparece na convicção de que o artista já nasceu artista. (KRIS & KURZ, 1988 p. 52)

Esse discurso sobre o dom, por mais que tenhamos avançado nos processos de construção dos conhecimentos, nas formas de se conceber e fazer arte, e mesmo como desenvolvimento da arte-educação, parece não ter fim. Interessante, pois se nunca o ouviram em outras atividades de criação humana – o que seria uma exceção –, certamente já o ouviram na arte: “fulano tem o dom, disso e daquilo”. Parece ser algo inerente às artes, o que nos remete as suas origens mágicas, onde somente os iniciados o possuíam – o dom, e podiam exercer a arte, com o direito ao êxtase: concepção bastante controversa para aqueles que desejam ser artistas, numa formação de licenciatura, pois, além desta visar os processos e não a obra, não propicia tal “êxtase”, ou mesmo reprime-o.

Na Era Moderna, surge um novo personagem, segundo os autores: o “biógrafo profeta”, caçador e ao mesmo tempo fazedor de talentos, pois oportunizaria os elementos característicos das histórias de vida dos artistas, com o fim de agregar valor em benefício do mito do artista. Quem sabe, até constroem essas invariáveis? Mais uma vez lembremo-nos do caso de Vassari, que forjou a biografia de Filippo Lippo.

Citam o exemplo da história de Michelangelo, que recebe esse nome “como por influência das forças superiores. Desejou-se desse modo significar que ele se pairava acima de qualquer medida humana, e possuía dons celestiais e n divinos” (KRIS & KURZ, 1988, p. 53). Eles mostram a importância do jogo de palavras dessa construção mítica do artista divino, sua supervalorização desde o nascimento; o trocadilho do nome é explorado ao máximo em torno do berço do artista: “bebeu a atração pelo martelo e pelo cinzel no mesmo tempo que o leite da ama”. Assim se fixa na História da Arte a biografia de Michelangelo:

(...) ao mito do herói foi agora acrescentado o mito do artista. É verdade que esse mito adquiriu, sob o olhar atento e examinador da moderna cultura ocidental, uma fórmula fixa, mas está entretecido na própria trama da biografia. A heroização do artista tornou-se o principal objetivo dos seus biógrafos. A historiografia, uma vez aceita o legado do mito, nunca consegue quebrar por completo o seu encantamento. (KRIS & KURZ, 1988 p. 54)

Entendemos que no contexto atual a identidade do artista se adéqua a novos parâmetros sociais, diferentemente desta abordagem dos autores: o desenvolvimento da finalidade de persuasão de questões político-ideológicas. Sobre este assunto sugerimos a leitura de Hernández (2000) que afirma haver “um erro grosseiro e míope, pois, junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 43). Conforme este autor, podemos detectar mais explicitamente, essa apropriação da arte em governos ditatoriais e totalitários, para os quais a ideologia incorporada na arte serve para persuadir o povo, e isso, de forma geral, é aplicado no sistema capitalista.

Kris & Kurz (1988) falam de duas concepções, em tempos distintos, sobre divinização: na concepção medieval, Deus é comparado ao artista; na renascentista, o artista é comparado a Deus, o que facilita o tal processo de valorização artística propósito da “heroização da criatividade artística” e os dois favorecem ao mecenato. Assim, resumidamente, a concepção medieval do artista tem seu embasamento na Bíblia, que dizia ser o artista eleito por Deus para executar as obras terrenas, com a dádiva da capacidade de ser criativo. Lê-se no Êxodo: “o Senhor nomeou Beçalel, filho de Uri [...] encheu-o do espírito de Deus, em sabedoria, em compreensão, e em conhecimento e em toda a espécie de trabalho humano [...] assim como a Aholiab, filho de Ahisamak” (KRIS & KURZ, 1988, p. 57).

Desta forma o chamamento bíblico é a infusão do “espírito de Deus” e pode ser diretamente comparado ao conceito grego de inspiração. Mera semelhança? Claro que não, pois a configuração política medieval necessitava da arte como aliada na difusão dos seus ideais religiosos, readequando-se dos significados míticos, colocando-os agora a serviço da Igreja Católica, pois os espíritos da época estavam subordinados ao divino: além das artes, todas as outras atividades sociais dependiam da autorização do Deus Cristo.

(...) O adjetivo “divino”, primeiro conferido a Miguel Ângelo e outros artistas, invadiu a língua vulgar e tornou-se uma figura automática do discurso. É ainda hoje utilizado no epíteto “diva” atribuída às atrizes e cantoras líricas. (KRIS & KURZ, 1988, p. 57)

2.11 O artista entre a magia da arte e a ciência

O artista já foi divinizado, subjugou-se à Igreja Católica, agora, servirá a um público laico. Esse é um momento de aproximação, de desencastelar as obras, significando uma inusitada abrangência da arte na sociedade, apesar de ainda não podermos falar na atualidade de uma democracia nas artes, no sentido de que ela está para todos com igualdade.

O tema da imitação perfeita da natureza, da maestria do artista, é recorrente nas biografias desse período tratado pelos autores; o que se leva em conta é o poder de ilusão que cada artista possui ou desenvolve. Assim, há nas anedotas casos em que o artista consegue iludir pássaros com a representação de frutas, e, mais surpreendentemente, ele próprio é iludido por um seu par. É o caso da história de Zêuxis e Apelles: quando um artista ilude o outro com a pintura de uma cortina em tela. É a partir desta nova característica, a ilusão, que “o produto do artista é confundido com a realidade, que o retrato é tomado pelo retratado”; esse ponto é intrigante para os autores, que questionam: “por que foi escolhida esta forma particular? Por que estará esta confusão entre realidade e ilusão no cerne das anedotas?” (KRIS & KURZ, 1988, p.65). Antes de qualquer resposta, precisamos entender que Kris & Kurz (1988) fazem um diálogo com a Grécia Clássica e com o Renascimento.

Lembramos que arte e ciência andam juntas desde as cavernas até nossos dias, não somente numa acepção epistemológica da Era Moderna, mas na concepção de arte e ciência como trabalho inventivo – arte quer dizer técnica em grego, parte da inventividade que, por sua vez, liga-se à criatividade.

Tentaremos, junto a eles, dar resposta às duas questões mencionadas: a saída das obras e dos artistas do mundo da corte ou do mundo da nobreza, passando a fazer parte do universo da burguesia ascendente, proporcionou uma visibilidade maior às obras de arte, em consequência da expansão de público. Este novo público, leigo em sua grande maioria, não entendia os princípios de perspectiva geométrica, tonal, enfim, de técnica de pintura, fato que facilitou o sucesso pela referida ilusão. Voltemos aos autores, no que dizem em relação à peculiaridade biográfica, ou como preferirmos, da construção do mito do artista.

gradativa e, no contexto das questões, no que diz respeito à arte, havia uma escassez de informação, motivo de ser causadora do espanto a ilusão. Assim, a representação bidimensional com efeitos tridimensionais podia ser percebida como mágica. Neste contexto, o retrato que imita a realidade se confunde com a coisa em si, e o fato dessa imitação da natureza, do espelhamento da imagem, ganha força com o Mito da Medusa: nele, o poder desta imagem era de petrificar as pessoas que a encaravam. Entendemos isso como uma forma de coerção social delegado ao mito, o que não deixa de ser reforçado pela ilusão da imagem da Medusa.

Este fato confirma os anseios dos artistas do passado em representar a obra (imagem) como um ser animado, caracterizando-se o poder do “artista mítico, que podia criar vida e movimento”. Neste sentido, “a visão de uma estátua provocar desejo, ou de um castigo a aplicar a uma pessoa o ser na efígie, pressupõe que a obra de arte era considerada viva” (KRIS & KURZ, 1988, p.69).

Quando se pensa que a crença em ser mítico é mais “forte pela função mágica da imagem, na identidade entre a representação e o representado, menos importante é a natureza da imagem” (Idem). Claro, pois estamos embevecidos pelas sugestões sociais que circunscrevem o contexto da imagem, é por essa imagem sugestiva que se dá o entendimento dos autores. Queremos dizer que não precisamos racionalizar as imagens para que elas tenham um significado, no entanto, devemos considerar seus conteúdos simbólicos. Podemos, assim, trazer para nossa perspectiva de estudo uma contribuição social mais sutil, sem deixar de mexer com os “brios do mito” ou com o que lhe é de direito, suas incógnitas.

Modestamente, entendemos que desta maneira é que se constroem paradigmas, não só para a arte visual e seu ensino, mas para toda uma geração inconformada com a realidade social e, especificamente, no que diz respeito à Educação. Porque a necessidade de mitos passa por uma abertura norteadora e, ao mesmo tempo, compromissada com o mundo que habitamos. Precisamos reinventar os mitos em prol de um ensino de artes visuais concatenado com a valorização humana; não precisamos de uma estrela e, sim de constelações, queremos uma arte que eduque nossa consciência estética em sociedade e que se faça na diversidade cultural dos povos; enfim, uma arte de todos e para todos, longe das rotulações elitistas e da rapinagem capitalista.

Observamos também como se dá a transformação mítica na atualidade, pois há no homem atual um distanciamento mais acentuado da sua própria natureza. Ele está cada vez mais descartável, vivemos num mundo ditado por valores efêmeros e, muitas vezes, optamos pelo descompromisso com o ser e damos ênfase em demasia ao ter. Melhor seria se habitássemos junto aos mitos, na sua concretude, assim viveríamos conscientes dos limites de nossa existência, o que corriqueiramente nos esquecemos. Entretanto, parece que estamos perdidos em devaneios, e nem o mito nem a ciência dão conta do bom ordenamento do mundo; talvez ironicamente, o único remédio seja a catástrofe como castigo reparador, pois esta nos liga à realidade, forçando-nos a solidariedade.

De resto, o que temos na história atual do artista é o seu fetichismo, quando todos são artistas e veneram a si mesmos, imperando o mito de Narciso. Fica, por outro lado, a contestação ao desespero por um minuto de glória (reduzimos os quinze minutos previstos por Andy Warhol), à lógica mercadológica, à pecaminosa e estuprada imposição de uma única arte como verdade absoluta. Por uma atuação da arte como elemento emancipatório do ser humano e não alienante. Aliás, o planeta terra depende do refreamento, não comporta mais a aceleração contínua que se imprime aos seus passantes, velocidades que procuramos sempre medir, esquecendo-se de medidas prementes do cotidiano. Geram nos indivíduos as competições doentias e o desequilíbrio social, a falta de primor pela vida, o que o faz desaprender a ver, ouvir, andar e sentir os cheiros e sabores das coisas. Falta-nos o saborear as coisas com mais paladar, quando tudo se transforma em *fast-food*, em *outdoor* e ruído sonoro, numa homogeneização que rompe com a criatividade dos indivíduos para bestializá-los, contribuindo para a desumanização.

Mais do que uma seleção natural das espécies, o que temos é uma covardia quando se tem consciência desse processo de homogeneização, do homem massificado, o que faz do mundo a exclusividade dos mais fortes. Quem possui essa lógica faz acreditar que somente seus iguais escaparão a uma hecatombe planetária. Em contrapartida, dizemos haver uma ciência detentora da razão tecnológica e, que é capaz de reverter pelo menos o discurso apologético do drástico, apesar de ser também mítica, tendo lá suas inverdades.

2.12 A posição confortável do artista na biografia

Para finalizar nossa discussão sobre o mito na arte (plástica) falaremos do

“virtuosismo”. Antes, advertimos que encontramos várias atitudes básicas na interação recíproca entre o artista e o seu ambiente, de modo que ficamos em posição de demonstrar que também estas atitudes estão relacionadas, apesar de, muitas vezes apenas de modo vago, com as noções descritas nos tópicos anteriores. Veremos o que isso quer dizer. Quando relatam os feitos dos artistas em usarem as regras da proporção, tão buscada na Antiguidade e redescoberta na Renascença – algo que para uma grande maioria de leigos (público) não era acessível – esta e outras redescobertas, tratam conseqüentemente do uso de técnicas que causavam o espanto e a admiração neste público, pois “significava o conhecimento do secreto conjunto de leis segundo as quais Deus criou o homem”.

(...) a admiração do leigo perante a velocidade com que o artista trabalha. As biografias consagram amplo espaço a esse tema. (...) o “virtuosismo” do artista, que como marca de completude artística, desempenha um papel significativo. Essa completude parece ser um valor por direito próprio; a técnica torna-se um fim em si mesma. (KRIS & KURZ, 1988, p. 85; 86; 87)

Em resumo, os elementos biográficos participam da configuração da imagem do artista, representada tal como ficou nos registros históricos. Assim, tentam mostrar as profundezas de onde vêm e como as ideias antiga trazem a marca dos mitos, que são perpetuamente renovadas nessa construção do artista e sua obra. A intenção de “estabelecer o modo como a aura de poder e mistério que rodeia o artista é expressa nas tradições literárias”, os leva a duas ideias, que são centrais nas biografias. A primeira é tentar compreender o “processo de criação artística através do exemplo de experiências de vida análogo”. A segunda é tentada pelo estabelecimento direto entre o artista e a obra; entendemos como sendo a relação paternal do artista com sua obra, portanto, possuidora de sua genética, encarando “o processo da criação artística segundo o modelo da vida sexual” (KRIS & KURZ, 1988, p.102).

Partindo do virtuosismo (virtuoso é pessoa que domina em alto grau a técnica de uma arte) eles abordam o tema pelo viés da psicanálise, afirmando que essa interpretação com conotação sexual já era cunhada pela “opinião pública” como uma explicação da relação do artista com obra, de forma leiga – ela não adentrava por completo nas biografias, pois foi preciso o aval da psicologia freudiana. Desta maneira o conceito de sublimação análogo ao processo dos impulsos sexuais, é que vai estabelecer a relação paternal: “ao adaptar este conceito, porém, não aspiramos a mais do que apresentar uma hipótese formulada em termos de energia psíquica e relativa a uma das fontes da atividade criadora em geral” (KRIS & KURZ, 1988, p.102).

O artista tratado neste tópico pelos autores se situa numa Europa de final do século XIX e começo do XX, tendo assumido todas as características estereotipáveis ao longo da história da arte. Acreditamos que algumas delas se repetem até aos dias atuais outras não, pois o processo não é linear, e algumas das invariáveis míticas que eles buscam nas biografias, certamente ficam pelo caminho, haja vista que o tradicional também sofre suas alterações, ainda mais sendo pertencente ao campo da cultura que, como sabemos, é dinâmica e mutável.

Dos séculos XIX e XX, restou-nos o artista que saiu da avareza para o descuido total com sua pessoa: o Romantismo nas artes plásticas também fez suas vítimas, muitos morreram de overdose de amor, amor pela própria arte. Seria um excesso de paternidade? No entanto, proliferaram-se os caçadores de biografias, e agora, podemos chamá-los de outros nomes: *marchands*, curadores, produtores artísticos, todos operários de uma grande indústria cultural nascente, no início da Arte Moderna.

Essas novas biografias, atentas ao movimento da História da Arte, vão se interessar pelas vanguardas do final do século XX de forma estratégica, para valorizar o mercado de arte. Porque há eloquência no discurso vanguardista, que encobre o seu processo de aprendizagem, colocando-os como fenomenais, como gênios enlouquecidos; o processo formativo é ocultado, de propósito, para valorizar o artista e sua obra, dando continuidade ao discurso mitificador. Assim, perpetuam-se todas as variáveis úteis que reproduzem a construção social do artista.

Poderíamos encerrar com este último parágrafo, mas seria uma indelicadeza com os demais autores que nos ajudaram no entendimento do mito, eles permearam essa discussão: pensamos que suas contribuições são mais do que suficientes para nosso intento, e, em especial, a destes três últimos autores, que, por felicidade nossa, tratam mais especificamente do mito na arte e dentro da construção biográfica dos artistas, numa discussão mais apropriada ao nosso objeto de estudo. Dão-nos as pistas, ou induzem-nos à “imaginação sociológica”, para enxergarmos o mito nas artes visuais de forma inseparável do artista, do seu ensino e da sua formação docente. Precisamos compreender mais sobre a necessidade da arte, numa concepção tanto filosófica como ontológica, e que, através da Educação, esta arte tenha sentido na vida de todos, pois acreditamos ser desta maneira que não nos prendemos aos determinismos sociais.

2.13 Preconceito

José Leon Crochik (1995) em “Preconceito Indivíduo e Cultura” trabalha o preconceito como problemática social, uma visão de suas características de cunho violento, cometido por indivíduos predispostos e provindos de um meio ambiente que os favorece; tendo-o como natural, embora deva ser combatido, objetivando a sua extinção. Tomaremos dessa leitura aquilo que for essencial à definição de preconceito para discerni-lo no âmbito das artes visuais e seu ensino.

Não trataremos sobre uma violência física do preconceito, mas em relação ao nosso objeto de pesquisa, o temos considerando-o como uma violência simbólica, moralmente que fere a dignidade dos indivíduos, causando transtorno a sua autoestima e contribuindo para desvalorizá-los em seus campos profissionais, no caso, das artes visuais e da docência.

Embora o preconceito seja um fenômeno psicológico, aquilo que leva o indivíduo a ser preconceituoso ou não pode ser encontrado no seu processo de socialização, quando se transforma e se forma enquanto indivíduo, pois o que lhe permite constituir-se socialmente é também responsável pelo desenvolvimento ou não do preconceito. Então, o preconceito é uma manifestação individual que, de acordo com Crochik (1995), corresponde às necessidades irracionais do indivíduo, mas surge no processo de socialização como resposta aos conflitos gerados no seu processo de sociabilidade:

O processo de socialização, por sua vez, só pode ser entendido como fruto da cultura e de sua história, o que significa que varia historicamente dentro da mesma cultura e em culturas diferentes. Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, como o do desenvolvimento da cultura tem se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes naquela luta. E, assim, para se poder pensá-lo é necessário utilizarmos conceitos da Psicologia e da Sociologia, dentro de uma perspectiva histórica. (CROCHIK, 1995, p. 15)

Essa luta aparentemente invisível se passa em todas as dimensões sociais, desde os espaços mais privados, como o espaço familiar, até os espaços públicos e institucionais como os mundos sociais e os campos sociais. Tais embates pela “luta pela sobrevivência” estão postos de forma latente, o que podemos observar tanto nos comportamentos individuais quanto nos de grupos.

Vivemos num jogo de interesses dado pelas posições que cada um ocupa na sociedade, as quais se quer manter e/ou conquistar. Nas artes visuais temos exemplos de artistas que lutaram contra o preconceito dos que temiam inovações, a exemplo das rupturas de modelos que geraram polêmicas em cada tempo específico; como, a ruptura do academicismo para o modernismo. Interessante observarmos que, tanto os que fazem as vanguardas artísticas, quanto os que estão à reboque delas, estão predispostos ao preconceito: há uma relação recíproca nesse fenômeno que devemos conhecer melhor para intervir no sentido de que não se torne prejudicial ao desenvolvimento artístico de uma sociedade.

É por essa característica de reciprocidade que concebemos, para os sujeitos da pesquisa, o lugar de vítimas ou vitimador do preconceito. No entanto, ponderemos o seguinte, ainda com Crochik: “o preconceito diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que às características de seus objetos, pois cada um destes é imaginariamente dotado de aspectos distintos daquilo que eles são; (...) cada objeto suscita no preconceituoso afetos diversos relacionados a conteúdos psíquicos diversos” (CROCHIK, 1995, p.16). Esclarece isso com o exemplo do preconceito racial, pois o estereótipo sobre o negro, de que se utiliza o preconceituoso, é distinto do estereótipo sobre o judeu. Ou seja, cada objeto suscita nos preconceituosos afetos diversos relacionados a conteúdos psíquicos diversos, o que gera uma relação, digamos, ambígua entre o preconceituoso e o seu objeto (sua vítima), pois não são fatores independentes que possam existir por si só: ou melhor, há uma função relacionada entre o preconceito e o seu alvo.

Assim, o preconceito ao mesmo tempo que diz mais do preconceituoso do que do alvo do preconceito, não é totalmente independente deste último. Não se pode por isso estabelecer um conceito unitário de preconceito, pois ele tem aspectos constantes, que dizem respeito a uma conduta rígida frente a diversos objetos e aspectos variáveis que remetem às necessidades específicas do preconceituoso, que são representadas nos conteúdos distintos atribuídos aos objetos. (CROCHIK, 1995, p.16)

Essa rigidez é tida como um elemento de defesa, mas a entendemos como um paradoxo, e é neste que habita o preconceito. No entanto, para entendermos o fenômeno do preconceito, precisamos conhecer um pouco sobre como funciona o indivíduo. Este deve pressupor uma esfera de intimidade ou de interioridade que se contrapõe a uma esfera exterior, mas sendo esta interioridade provinda do exterior, implicando que ele é produto da cultura e que se diferencia dela pela sua singularidade. Entretanto, quando o indivíduo não pode se sobressair desta sua cultura por se identificar em demasia com ela, tornar-se-á seu reprodutor e, de acordo com Crochik (1995), isso acontece por não representar ou

expressar críticas ou reflexões sobre esta sua cultura, permitindo-lhe modificá-la, tornando-a mais justa. Se o indivíduo somente a contrapõe, não se reconhecendo nela, coloca a própria possibilidade da cultura em risco, acrescentamos ser isso fruto da sua alienação.

Assim fazemos em nossa pesquisa a mesma proposição, sobre tal rigidez, pois constatamos em nossas observações de campo que pode haver uma mudança de percurso profissional dos sujeitos em formação, porque há em demasia uma identificação com a arte, um desejo que, dando-se dentro do campo da licenciatura, acarreta preconceito em relação a esta – é necessário dizer que reconhecemos a existência de outros fatores, como a própria desvalorização da docência. Ainda por meio dessa observação de campo, supomos que os sujeitos (alunos) têm dificuldades de emergir, mesmo que plenos de consciência, para o campo da docência. Mas o que predomina de fato em nosso estudo de caso é a falta de reflexões voltadas para a licenciatura em Artes Visuais, no sentido que nos fala Crochik (1995) "permitindo-lhe modificá-la, tornando-a mais justa", e, como temos observado, fazendo com que se torne mais atrativa e venha ao encontro dos anseios dos seus alunos.

Entretanto, nem na interioridade individual, nem na exterioridade dada pela cultura, é possível falar de um indivíduo com autonomia de consciência e espontaneidade de experiência. Há uma síntese nessa questão, com pitada de determinismo psicossocial. Desfaçamos o dilema, pois, conforme Crochik, em ambos os casos há um terreno propício para o desenvolvimento de preconceitos, o que justifica a reciprocidade referida anteriormente. Porque, no primeiro caso, há uma fragilidade individual que nega a própria capacidade de refletir e experienciar os objetos fornecidos pela cultura e pensar que representações a ele atribuir. No segundo caso, referente à exterioridade, o indivíduo não consegue perceber que a sua visão preconcebida da realidade é fruto de sua dificuldade em percebê-la como fonte de seu desenvolvimento e, assim, poder julgar a si mesmo e aos outros como dependentes dela.

Considerando, para isso, que a "experiência" e a "reflexão" são constituintes do indivíduo na sua relação com a cultura, é na ausência desses dois quesitos que se gera ou caracteriza o preconceito: sendo assim, sem reflexão e experiência, estamos fadados a ele: essa ausência é angustiante porque causa,

(...) a ruptura com o mundo que o preconceituoso percebe como demasiado ameaçador. Assim, à onipotência manifesta ou velada pela qual o preconceituoso julga-se superior ao seu objeto, corresponde a impotência que sente para lidar com os sofrimentos provenientes da realidade. (CROCHIK, 1995, p. 19)

Caracterizando o preconceito, podemos dizer que ele faz parte do agir irrefletido diante das interações sociais dos indivíduos, tendo *a priori* uma reação congelada, semelhante a uma paralisia, provocada pelo estado de medo de uma situação real ou imaginária, medo desse do desconhecido. Conforme o autor, a reação presente naquele que porta o preconceito pode ser denominada de mimética, o que consiste em fingir-se de morto frente ao objeto que gera estranheza, a exemplo dos animais que se camuflam para sua proteção, fundindo-se com o meio ambiente; há uma espécie de cegueira momentânea em relação ao outro ou uma debilidade do espírito em tranquilizar-se em relação ao meio ambiente. Desta forma, “mostra um olhar fixo que, vendo além de alguém, não consegue vê-lo”, é como se fosse uma ação esquizofrênica. A característica de assumirmos, frente ao estranhamento das relações sociais, a rejeição, no sentido de não darmos nenhum valor, ou mesmo um valor preconcebido – no caso da relação com outra pessoa – de modo a entender essa pessoa não mereça a nossa atenção por ser inferior a nós, “em certos casos leva a ideia fascista de eliminá-la, se for possível antes mesmo de nascer”. (CROCHIK, 1995, p. 19)

Quanto maior a debilidade de experienciar e de refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza. E isso ocorre – e nunca é demasiado repetir – porque o estranho é demasiado familiar. Como Freud (1975) pode mostrar, o medo frente ao desconhecido, ao diferente é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos através dos outros. (CROCHIK, 1995, p.20)

O preconceito, como caracterizado, não se trata de um fenômeno inato, mas desenvolvido socialmente. Assim, atitudes de complacência, benevolência e a rejeição fascista como descrita pelo autor, são caracterizadas da seguinte forma: a primeira, “aproxima-se da cordialidade que aprendemos a desenvolver como um verniz civilizatório, através de uma educação hipócrita que nos impede de manifestarmos a nossa estranheza de forma espontânea, ou de não manifestar estranheza alguma” (CROCHIK, 1995, p.20). É natural que, desde criança, possamos desenvolver nossa curiosidade, mas não a rejeição frente às pessoas desconhecidas. A benevolência, “contém o enrijecimento próprio daquele que ao ter que aprender a ser forte, despreza toda a fragilidade, inclusive a própria” (CROCHIK, 1995, p.21). A sensação de ser o super-homem, imposta por uma educação rígida, que não permite o erro e que normatiza inflexivelmente as regras sociais; as consequências disso são rigidez consigo e dureza com os outros.

Contudo, se o preconceito não é inato, em tese, a criança pode perceber que o outro é diferente dela, sem que isso a impeça de se relacionar com esse outro. Segundo

Crochik (1995), essa percepção, digamos amigável, é dificultada, pois se dá sob a forma de ameaça na qual a criança é induzida a sentir: isso é relativo à sua cultura, é a forma como ela introjeta o preconceito. É desta maneira que “incorporamos os objetos dos quais dependemos, e os incorporamos por medo do que aconteceria, caso assim não o fizéssemos” (CROCHIK, 1995, p.21), o que segundo Freud (1975), ocorre com a introjeção de todos os valores. Porém, pondera Crochik:

(...) não pretendemos com isso, reduzir o superego com o preconceito, um ao outro, mas evidenciarmos que em ambos, os valores introjetados, o são, de forma inconsciente e dirigidos de fora para dentro, embora não de forma imediata, ou seja, os valores introjetados, ou os modelos que incorporamos para seguir não são tal qual existem na realidade, mas mediados por nossa percepção, que de forma alguma é inteiramente objetiva. (CROCHIK, 1995, p. 21)

A partir dessa compreensão sobre o preconceito, da forma como ele se dá, Crochik se questiona sobre qual a sua preponderância no processo de socialização. Ou seja, o preconceito não é inato, mas ele obriga os indivíduos a se modificarem para se adaptarem aos espaços sociais. Então, tem-se a questão: como diferenciar os processos de socialização que levam ao preconceito daqueles que se dirigem à sua ausência? E, da mesma forma, como dizer que um comportamento, aparentemente não preconceituoso, de fato o seja? Essa questão exige uma resposta complexa, o que não é nosso papel neste trabalho, mas, por ser crucial ao entendimento de como se dá o preconceito ou como ele é gerado nos indivíduos, faremos uma iniciação da resposta pelo próprio autor.

(...) Mais do que isso, aqueles objetos, bens e ideias já são preconcebidos, e quando a criança volta o seu interesse para eles não o faz, ou quase nunca o faz, por uma reflexão autônoma. Assim, na transmissão da cultura para as gerações mais jovens, já são transmitidos preconceitos: ideias que devem ser assumidas como próprias sem que se possa pensar na sua racionalidade e conseqüente adesão ou não a elas. Ao dizermos que o preconceito é um tipo de valor que atribuímos aos objetos, que se constituem nas suas vítimas, recaímos necessariamente na esfera da moral. E, de fato, o valor em conjunto com o afeto é o que nos predispõe ao preconceito. Quando dizemos que algo é bom ou mal, sem que este juízo seja espontâneo, mesmo que possa aparentar espontaneidade, ou sem que reflitamos sobre a sua racionalidade explicando a sua validade, quer para o indivíduo, quer para a sociedade, mesmo que possa apresentar uma aparente racionalidade, estamos sendo preconceituosos. (...) Assim, aquele ódio não era imediato, mas, nem por isso era fruto da experiência e da reflexão. Ainda durante o nazismo, a explicação dada que o judeu queria dominar astutamente os povos, escondia o próprio desejo desta dominação por aqueles que o acusavam, e, assim, tal explicação embora procurasse fatos objetivos que a sustentasse, serviu para ocultar os próprios desejos dos perseguidores e como ideologia serviu para justificar a agressão. Desta forma, aquilo que aparenta racionalidade não é necessariamente racional. (CROCHIK, 1995, p. 22;23)

2.14 Estereótipo e preconceito

O estereótipo como elemento importante na constituição do preconceito, sendo predominantemente um produto cultural, difere dele, que é uma reação individual. Como comentamos, o preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias. Desta forma, observamos um fato interessante na formação do preconceito, à primeira vista, contraditório, em relação ao que foi dito acima sobre a ausência de reflexão e da experiência, que consiste na afirmação, conforme o autor, de haver racionalidade em demasia no mundo contemporâneo, fazendo com que haja menos dúvidas na vida das pessoas. Isto inibe nossa capacidade de reflexão, fator desencadeante para a formação do preconceito.

Por exemplo, quando temos que decidir sobre que marca de objeto comprar, ou que profissão escolher, utilizamos o comportamento racional calcado na fórmula custo/benefício, mas não perguntamos se necessitamos de tal objeto, ou se com as condições técnicas desenvolvidas e com a riqueza acumulada pela nossa civilização ainda precisaríamos trabalhar na intensidade e na forma que trabalhamos. (...) De outro lado, a indústria cultural dá os clichês que permitem ao indivíduo não ter que enfrentar a ansiedade presente na reflexão e na experiência, assim, aquilo que se discute não provém imediatamente dos indivíduos, mas das experiências já categorizadas e previamente valorizadas. (...) Se o ideal do indivíduo no Iluminismo incluía a autonomia da razão, ou seja, a possibilidade de se pensar por si mesmo, hoje, o pensamento se reduz à constatação de fatos pré-moldados e à escolha do mal menor. (CROCHIK, 1995, p.27; 28)

Entendemos que neste mundo, cada vez mais desumanizado, ou melhor, um mundo que busca o ser humano como autômato, tem-se um homem acéfalo. A racionalidade em questão é desprovida de reflexão humanística, preza por uma educação funcionalista, que cria uma sociedade ansiosa e projeta um homem sedentário; a busca desse homem é pelo poder de mover os objetos num piscar de olhos, pelo poder de movê-los sem esforço algum, e até o preconceito de usar as próprias mãos como extensão do corpo. A mão se propõe para um futuro como mero apêndice de um “corpo preguiçoso”, artificial e descartável. Um novo espírito terá que surgir para suportá-lo.

2.15 - Os conteúdos dos estereótipos

Como profere Crochik (1995), “aprendemos a desenvolver um tipo de pensamento que exclui a reflexão sobre outras possibilidades de vida”, assim, deixamos de diversificar nossas experiências, tornamo-nos repetitivos e bitolados pelos sistemas sociais que nos envolvem. Acreditamos que dessa forma perdemos a autonomia do ser, no que diz

respeito a um eu pensante, humanamente possível de existência, ou seja, perdemos a ligação com nós mesmos, com a nossa natureza ontológica. A esta altura da existência humana, o trabalho que nos funda enquanto ser humano, agora nos aliena e degrada, e o que contribui para essa situação é o grau de adjetivação que damos e/ou recebemos em nossas representações sociais: a supervalorização da estereotipia.

A estereotipia nos cega diante da existência real, mascara a realidade, anestesia os nossos sentidos, e pior: é elemento de manipulação do jogo de ideologias, que se dá sob a eterna luta entre dominantes e dominados. Conforme nosso autor, essa estereotipia acarreta preconceito:

(...) Assim, a estereotipia do pensamento não diz respeito somente aos conteúdos que envolvem, mas também a forma de pensar que nos é exigida. Se uma das características do preconceito é a fixidez das mesmas reações de repúdio ao objeto, o pensar estereotipado, que utilizamos por motivos diversos em diferentes esferas do cotidiano, não deixa de se caracterizar pela fixidez de procedimentos que são aplicados indistintamente a qualquer objeto e, assim, não deixa de contribuir com a formação do preconceito. (...) (CROCHIK, 1995, p. 29- 31)

Havemos de ponderar, pois o preconceito afirma uma realidade deturpada, o seu contrário, que serve para adjetivá-lo, deveria se pautar pela não deturpação. Conchik (1995) nos oferece uma saída para tal fato, dizendo que para isso “seria necessário nos dirigirmos por aquilo que norteasse uma percepção da realidade verdadeira, mas não se precisaria pressupor que essa verdade fosse absoluta, e sim que se revelasse ao longo do processo do desenvolvimento histórico” (CROCHIK, 1995, p. 32). Podemos encontrar uma saída pela sociologia praxiológica de Pierre Bourdieu, sendo esta uma síntese da subjetividade e objetividade no processo do conhecimento social. Em outras palavras, sem recorrermos ao mundo fantasioso, àquele que diz respeito aos sonhos impossíveis – não num sentido utópico, mas naquilo que angustia o homem em seu devir: as incertezas que ele teme ou, na verdade, que residem em sua finitude. Sua condição de ser mortal terá que ser sublevada a um estado de humildade; desta maneira, ele consegue enxergar o abismo do preconceito e entender que o futuro lhe pertence na forma de construir para o outro. Voltemos ao entendimento do autor:

A realidade não pode ser reduzida às diversas representações que fazemos sobre ela, ou ainda, estas representações não podem colocar-se no seu lugar, pois, caso contrário se legitimaria o conteúdo que o preconceituoso atribui a sua vítima, pois todas as representações se equivaleriam e não teríamos como contestar os juízos emitidos pelo preconceituoso. Contudo, devemos voltar a dar ênfase que se aquilo que pode ser pensado e representado sobre o objeto não se confunde com ele, tampouco é independente dele. (CROCHIK, 1995, p.3)

Crochik apropria-se de Adorno (1985) para conceber o preconceito de uma forma aproximativa do comportamento economicamente racional responsável, o que significa a autoconservação individual e, nesse caso o preconceito se dá em função da economia. Assim, enquanto o indivíduo não se sentir seguro quanto às suas possibilidades de viver uma vida digna, ele precisará desenvolver mecanismos psíquicos que iludam constantemente a sua real impotência frente à atual organização social, ou melhor, criar estereótipos que o entorpecem, como dito anteriormente. Desta forma, confirma-se o preconceito como uma defesa:

(...) uma sociedade que se sustenta pela ameaça da exclusão, ainda que velada, daqueles que não seguem os seus ditames, sem que estes correspondam às necessidades individuais racionais, e sem que lhes proporcione uma vida sem ameaças, gera continuamente a necessidade do estabelecimento de preconceitos como forma de defesa individual. (CROCHIK, 1995, p. 42; 43)

Consideramos ser suficiente o entendimento aqui colocado, dando cabo às questões subsequentes, pois seria desnecessário abrangermos como se dá nas variadas formas de relações sociais. Tomamos mais uma vez de empréstimo a capacidade da “imaginação sociológica” para entendermos o fenômeno do preconceito junto ao objeto da pesquisa. Usamos sempre tal estratégia como se pulverizássemos as análises, este processo facilita nossa discussão nos campos específicos trazendo o mote dos mitos e preconceitos à superfície da problemática. Também desejamos através da “imaginação sociológica” deixar que fluam para outros leitores suas próprias reflexões, numa perspectiva de análise aberta, como faz Humberto Eco (2005) em relação às obras de arte, quando cada um a frui de acordo com suas capacidades intelectuais e de sentimentos. Desta forma, desejamos partilhar não de uma forma absoluta, mas relativa, as questões que foram surgindo neste modelo de pesquisa.

3 O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL: REVERBERAÇÃO NAS TERRAS ALENCARINAS

3.1 Das origens à missão

Trabalhamos este capítulo em duas perspectivas de estudo do Ensino de Arte, uma histórica e outra filosófica. Com isto, nosso objetivo é traçar uma panorâmica do Ensino de Arte no Brasil, iniciado na corte, com a Missão Francesa, até chegar ao Ceará nos dias atuais. No entanto, ao tratarmos do Ceará, iniciamos no século XX, com uma breve descrição desse ensino em Fortaleza. Acreditamos ser tal espaço de tempo suficiente para imprimirmos algumas reflexões embasadas nos estudos de Barbosa (2006; 2008), Duarte Júnior (1981) e Lima & Oliveira (2008). São estudos sobre as artes plásticas (visuais), envolvendo questões de políticas-educacionais e concepções didáticas, pedagógicas, bem como filosóficas.

O marco da Missão Francesa se dá por ser ela um divisor de águas no ensino de artes plásticas, porque oficializa esse ensino no âmbito acadêmico, criando, desta forma, uma perspectiva universalizante. Porém, necessitamos voltar um pouco para o período colonial para compreendermos a produção da identidade cultural, pois a arte é um produto da cultura e é na cultura que ela deve sedimentar seus pressupostos ou sua razão de ser. É interessante contemplar o germe de nossa formação artística para nos reconhecermos na diversidade cultural brasileira e universal.

Para termos a visão global de cultura, enquanto conjunto de valores que forma a nação brasileira, devemos primeiramente entender como se processaram nesta Colônia os transplantes culturais, ou seja, como nos formamos culturalmente, em um regime de expansão ainda nos moldes mercantilistas, que colocaram aqui sua marca civilizatória. A respeito da América Portuguesa, há o conceito de sementeira, em contraste com a América Espanhola, associada ao de ladrilho. O primeiro nos é peculiar, e caracteriza-se por sua não racionalidade, no sentido de simplesmente o explorador não querer fincar raízes, construindo o desenho (estruturação das cidades) de forma aleatória e predatória, sem muito planejamento, pois sua intenção é voltar para a Europa. Podemos dizer que assim começamos a constituir as nossas formas artísticas, principalmente na arquitetura e escultura, por serem estas duas triviais necessidades religiosas, a serviço do domínio da

colonização; era a representação do Estado na forma de igreja (edificação) e escultura (imagem sacra), símbolos desta civilização.

Nesta perspectiva de colonização exploratória, os portugueses não tiveram a preocupação em deixar um legado cultural de imediato, seu intuito era o de extrair ao máximo as riquezas das terras colonizadas. Por um longo período de nossa história os que aqui vinham colonizar, e mesmo os filhos destes, mantinham um pé na Europa, o que acarretou, por muito tempo, a falta de sentimento pátrio e os conflitos entre portugueses e brasileiros – estes últimos queriam a independência. Assim, instalou-se um pano de fundo ideológico para a não criação de uma cultura genuinamente brasileira, com valores e sentido próprios, pois essa colocaria em risco o processo exploratório português.

Com esse intuito dominador proibiu-se todo e qualquer tipo de autonomia cultural, tolhendo as ideias de nação a todo custo, pois não se tinha uma imprensa livre e nem mesmo meios manufatureiros para se fomentar um mercado interno de produção de bens de consumo; tudo era importado da metrópole. Foi desta forma impositiva que se iniciou nossa cultura, baseada em importações; e a isso, de forma geral, chamamos de cultura transplantada. Viver com os costumes e valores europeus, praticamente incompatíveis com o clima tropical, fazia parte da nova cultura que aqui se formava.

Assim, tendo um pé lá e outro cá, a elite não se ateu aos problemas locais, de forma a refleti-los de dentro da “subcultura” aqui formada pelas classes subalternas e pelos índios e escravos; permaneciam cegos diante de tal processo de formação de identidade cultural. Podemos ver nisso claros indícios de preconceitos, advindos do distanciamento dessa elite em relação ao que acontecia nas senzalas e terreiros da casa grande, ou seja, negava-se o conhecimento das outras manifestações culturais. Esta elite tinha ojeriza a tudo que se diferenciava da cultura europeia, a tudo que não parecia pertencer à “civilização”. Isto, traduzido como medo do desconhecido, é o que produz o preconceito, ou uma couraça protetora que faz os indivíduos se manterem em suas posições sociais, geralmente posições de dominação, preconceitos estes que se manifestam como mantos ideológicos.

Conclui-se que, no período colonial, a cultura europeia fazia parte dos costumes da elite brasileira para servir-se dela como um escudo ao “atraso” da cultura nativa (a que se formava aqui) e, ao mesmo tempo, dificultando o florescimento de valores e sentidos de

costume do brasileiro, que resultou num complexo de colonizado, representado, por exemplo, quando ouvimos alguém falar dessa maneira: você sabe com quem esta falando? Costuma-se exaltar as origens de nobreza ou mesmo estar sempre em busca de fidalguia.⁶ Há exemplos como os dos barões do café e mais recente, no período da chamada República Velha, o fenômeno do Coronelismo, quando a patente era tomada de empréstimo aos militares para congratular chefes da política local nas cidades do interior brasileiro. Hoje temos os *lobistas* das grandes corporações comerciais que se apropriam do poder político desta forma.

Partimos do contexto da colonização para entender os descasos com a Educação brasileira. Nas origens, esse descaso até faz sentido porque o colonizador não estava interessado em desenvolver a cultura local, mas somente a oferecer o básico para as necessidades prementes que contribuiriam com seus interesses imediatos; desta forma, tratou-a como uma educação de adestramento de mão de obra e não como desenvolvimento dos indivíduos para que exercessem uma consciência cidadã; ofereceu um ensino às classes subalternas que não ia além das primeiras letras e da matemática elementar. Mas, porque herdamos tal desprezo pela Educação? Será que isso faz parte da cultura ibérica? Sabemos que Portugal em meados do século XX ainda tinha um grande índice de analfabetismo. Será tal desprezo uma simples estratégia de dominação da população subalterna pelas elites, uma prática própria dos portugueses? Não precisamos dessa resposta, mas podemos incitar tais questões, pelas palavras de Salvador (1971), de como nossa educação foi gerada:

A educação na metrópole é a transmissão da cultura nacional. Mas na colônia não há cultura nacional. O que há é a importação ou transplantação da cultura metropolitana. A educação brasileira, na situação colonial, era a transmissão às jovens gerações brasileiras da cultura da metrópole. (SALVADOR, 1971, apud DUARTE JÚNIOR, 1981, p.111)

Essa era uma situação inimaginável nos dias de hoje, num mundo “globalizado” que, no entanto, parecia estar naturalizada na colônia, enquanto hoje combatemos a visão

⁶ Essa busca pelo status de nobreza, a entendemos como algo herdado e travestido de preconceito, podemos observar isto já na cultura ibérica, em “Raízes do Brasil” de Sergio Buarque de Holanda. “(...) a burguesia mercantil não precisou adotar um modo de agir e pensar absolutamente novo, ou instituir uma nova escala de valores, sobre os quais firmasse permanentemente um predomínio. Procura, antes de associar-se às antigas classes dirigentes, assimilar muitos dos seus princípios, guia-se pela tradição, mais do que pela razão fria e calculista. Os elementos aristocráticos não foram completamente aliados e as formas de vida herdadas da Idade Média conservaram, em parte, seu prestígio antigo.” (1984, p.36). “(...) A presunção de fidalguia é requerida para costumes ancestrais que, em substância, já não respondem a condições do tempo, embora persistam nas suas extremidades. A verdadeira, a autêntica nobreza já não precisa transcender ao indivíduo; há de depender das suas forças e capacidades, pois mais vale a eminência própria do que a herdada. A abundância dos bens de fortuna, os altos feitos e as altas virtudes, origem e manancial de todas as grandezas, suprem vantajosamente a prosápia de sangue.” (1984 p.37)

eurocêntrica de conhecimento nas artes, ciências, etc.. Isso nos leva a supor que haveria um grande caos social, um desentendimento entre as pessoas por conta dessa ausência educacional ou sua universalização. Neste início, de um Brasil em formação, as condições postas à Educação só fomentaram o preconceito dos mais favorecidos sobre os menos favorecidos. Imaginemos um aristocrata de modos refinados tendo que lidar com uma população, ainda de costumes medievais, sem noções sanitárias, tendo nossas cidades como verdadeiros burgos, margeadas de zonas fétidas e de todo tipo de mazela possível. Então, um fidalgo, espécime exótica aos olhos do colonizado, regressando do seu *tour* educacional europeu, um genuíno bacharel em Direito, onde o espírito da modernidade o incorporara; seria espantosa sua reação em adaptar-se ao que seria a sua pátria. A educação formal é um elemento determinante de tal identidade, mas neste contexto, também de dominação, causa o estranhamento de quem a possui, por subjugar e negar a cultura do outro, dificultando desta maneira o sentimento de brasilidade.

Mas então, como se estabelecia a ordem social? Temos aqui uma oportunidade de apresentarmos o mito, porque em sua essência é ele que ordena e/ou guia os não educados formalmente, estes desvalidos agiam quase que instintivamente ao cruzar uma rua tráfegada por carruagens, cavalos, muares e carroças. Como se orientar nas relações sociais sem educação? Como ficavam as questões dos valores, da ética e das regras de urbanidade para essa gente? Que sinalizações seguir, que símbolos e códigos haveriam de ler, já que havia uma maioria iletrada?

A solução para tal ordem se dava pela oralidade e era estabelecida por duas estruturas de poder: a Igreja Católica, que adota um Deus único (mítico), e o Estado Imperial, que adota um Rei (razão). Entretanto, tal divisão de poder só era possível porque os Estados Nacionais Absolutistas, como Portugal, eram regidos com a outorga dos Papas, que davam plenos poderes aos reis, chamados vulgarmente de poderes da cruz e da espada.

O mito, como vimos, depois de extintas as sociedades grega e romana, de formação politeísta, é substituído por um Deus único, que exercerá a função ordenadora do mundo. De certa forma, ele é apropriado pelo conhecimento científico, e no período da expansão do catolicismo, a Igreja tentava, através da força, extinguir outras manifestações religiosas (as Cruzadas Católicas causariam inveja aos fundamentalistas muçumanos de hoje). Entretanto, deve-se ao mito os atributos da sobrevivência, da evolução do homem

desde seus primórdios. A obediência ao mito era regra para a vida em coletividade – ainda funciona desta maneira, já que não temos um mundo completamente ateu e/ou racional. Ele é o dono da vida e da morte, da origem e do fim das coisas terrenas. Queremos dizer, resumidamente, que na falta da educação formal, o mito (Igreja) cumpria a função ordenadora das relações sociais, refletindo diretamente na subjetividade dos indivíduos, na sua espiritualidade; desta forma é que se imprimia a realidade social. No que diz respeito à estrutura objetiva, ou obediência às leis, cabia ao Estado Português tal ordenação amparado pela Igreja Católica e com a prática do uso da força, pois os oficiais militares expressavam a vontade do Rei na Colônia.

Faz-se necessário recuperar aqui o quadro educacional, ou instrução Colonial, mais especificamente no que diz respeito ao Ensino de Arte. Isto começa a partir de 1808 com a transferência da família real e sua Corte para o Brasil que, por motivos políticos, fugiram do domínio imperial francês de Napoleão Bonaparte. Podemos pensar que nesse momento se completa o ciclo de transplantação cultural, como se fossemos ganhar autonomia cultural, ou pelo menos amenizar os transtornos nauseantes do jovem bacharel, mencionado anteriormente. No entanto, a transplantação veio como que em bloco, ou seja, seria construído praticamente um pedaço de Portugal no Brasil com a Corte; além dos costumes nobres, vieram os meios materiais de prover tais costumes; logo se cria a Imprensa Régia e, em menos de uma década, a Academia Imperial de Belas Artes.

Nesta configuração em que se encontrava o processo formativo da nação brasileira, num momento de transição da Corte, que haveria de sofrer adaptação de ambos os lados, tanto dos dominadores quanto dos dominados, há um choque de relações sociais que aguçaria, no nosso entender, ainda mais o distanciamento da elite “nativa” com a cultura local – não precisamos entrar nestes detalhes. Então agucemos a imaginação sociológica e vejamos como este momento, que está sintetizado na citação de Duarte Junior (1981), que nos indica implicitamente para uma só perspectiva, que se pode entender como sendo o germe dos mitos e preconceitos no ensino de artes plásticas no Brasil, desde então permeando as “estruturas estruturantes”, no campo da arte e do ensino. Imaginemos!

O colonizador português queria ver aqui a continuação de sua Europa – lição transmitida a seus descendentes que, mesmo sem conhecê-la, continuaram a sonhar com ela. Por isso Chico Buarque e Ruy Guerra colocam, na boca do colonizador, os versos: “Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal / Ainda vai tornar-se um imenso Portugal.” (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.111)

Devemos nos perguntar sobre o significado do ditado “se queres conhecer um povo, observe primeiro o que ele tem a oferecer sobre sua arte”. Talvez este se perca em relação a sua origem no tempo, mas, podemos até parodiá-lo, colocando-o no tempo/espço da arte primitiva das cavernas: “se queres conhecer uma caverna observe sua arte”, falaria um troglodita para outro. É um ditado que merece uma reflexão voltada à realidade de nossa educação em arte, pois apesar de sabermos o que significa seu ideal, ele somente se inscreve em algumas poucas escolas, que infelizmente servem também para mostrar resultados estatísticos que falseiam a realidade das demais escolas. Então, fica a questão: será que simplesmente só arrumamos a casa quando temos visitas?

O fato de fundar uma Academia de Belas Artes de imediato, talvez fosse um desejo antigo da Corte, já que esta é sua primeira Academia em Artes Plásticas. Mesmo assim, trata-se de um fato bastante inusitado e, no mínimo, curioso. A Corte Portuguesa partiu às pressas, em caravelas que envolviam todos os riscos de navegação, além dos míticos monstros marinhos e, mesmo assim, teve a preocupação de trazer, obviamente que para seu deleite, os equipamentos culturais de que dispunha (boa parte da biblioteca imperial).

Claro que essas boas intenções não contemplavam a todos os “tupiniquins”, mas deram esperanças a muitos e, o que é de se supor, mexeram com as estruturas sociais já existentes no Brasil, pois a arte aqui independia desta Academia (arrumemos a casa, a nobreza está chegando). Ademais, entre os esperançosos em cursar tal Academia, o prazer e o deleite de ser artista, ou de uma forma ou outra de se relacionar neste meio acadêmico, deixou de ser um sonho. Entretanto, por uma visão do determinismo social, as funções dos indivíduos são preestabelecidas na sociedade, a partir daí podemos entender como se tornar artista nesta Academia. Isto nos leva a crer que a própria Academia é um elemento mitificador do ser artista, causado pela característica excludente das “belas artes” que não se abria aos menos favorecidos socialmente, pois se destinava aos dotados de elementos míticos, assim justificados no dom, na excelência, na virtuosidade, na genialidade etc. Estes em primeira mão eram os aptos a frequentar tal Academia. Além disso, há problemas de mercado, ou seja, uma demanda incipiente de consumidores de arte. Então, o que sustentava indiretamente a Academia, era o mais popular, destinado à formação de mão de obra através do curso de Artes e Ofícios.

Desta forma, mitificava-se o artista, pois nem todos eram “fidalgos”, filhos da

elite; os pobres que ascendiam socialmente nas artes (por meio do apadrinhamento, prática comum entre os “nobres”, um costume renascentista), fadavam-se às artes de ofícios, estas de baixo *status*, menos intelectualizada e de cunho funcionalista, que se volta exclusivamente para o mercado de mão de obra especializada. Mitos e preconceitos já chegam, com este transplante acadêmico, talvez para se juntarem aos que aqui se faziam presentes, próprios das artes plásticas.

O grande diferencial neste momento histórico seria o advento da educação em arte colocada oficialmente enquanto instituição e que nos dava os ares da laicização da arte brasileira. Este parece um cenário agradável, mas o processo ocorre em detrimento da arte e dos artistas barrocos. Muitos não se adaptaram, gerando-se uma disputa histórica, por questões de natureza estético-ideológica. Além disso, neste período na Europa, já se formara a oposição entre academicismo e impressionismo, este primeiro de estética neoclássica, que não representava mais a aristocracia francesa. Ainda assim, servimo-nos das influências estrangeiras, que enriqueciam as experiências artísticas para formar nossa tradição, uma arte do Brasil, no sentido da sua maioria, da independência, com uma identidade emancipada e marcada pelas gerações em decurso desta referida escola de belas artes.

Pensa-se agora como ex-colônia, na condição de sede do Império Português. No filme “Carlota Joaquina”, direção de Carla Camurati (1995), retrata-se bem esse, digamos, vexame da chegada e adaptação da Corte ao Brasil. Entretanto, apesar da implantação da academia ter sido feita pelos franceses (Missão Francesa de 1816), havia nela uma defasagem de estilo artístico. Começa aí nossa lacuna temporal em relação à arte que se fazia na Europa: no Modernismo também estávamos atrasados em relação às vanguardas artísticas europeias.

Completando nosso raciocínio, ao criar-se o ensino de arte nestas condições “vexatórias”, acendeu-se uma centelha e apagou-se outra, ou melhor, uma fogueira. Queremos dizer (já ressaltamos isto anteriormente) que tínhamos uma expressão genuína, no estilo barroco e essa foi quase que apagada por pressão da política impositora da Academia.

Ora, nossa tradição era na época marcadamente barroco-rococó. As incursões da Arte Brasileira no neoclássico haviam sido esporádicas, como é o caso de Manoel Dias, o Brasiliense, e o Mestre Valentim. “De repente o calor do emocionalismo barroco era assim substituído pela frieza do intelectualismo do neoclássico”. (BARBOSA, 2006, p. 19)

Contudo, dentro desse enorme fosso cultural entre o Barroco e o Neoclassicismo, estava representada também, ao nosso entender, a enganação das elites brasileiras, já que há alienação nesse processo de se conceber a arte construída por uma perspectiva eurocêntrica. Tal observação se assemelha ao que acontece nos dias de hoje nas Artes Visuais de linguagem contemporânea, pois, quando se esgotam lá fora, aqui continuam a fazê-las como movimento de vanguarda. Visando à globalização, acabamos no mesmo equívoco da Missão Francesa: nega-se uma arte própria em razão da indiferença por parte de grupos de artistas que querem ditar uma única e exclusiva linguagem como contemporânea, negando as tradicionais, assim visando o “moderno”; faz-se aqui o que se deixou de fazer no velho mundo; há sempre um atraso, uma mania cultural de valorizar o que vem de fora, mesmo na era da Internet.

Desta forma é que o Neoclassicismo chegava nessas plagas representando uma arte aristocrática francesa, um equívoco ao gosto das elites brasileiras, pois eram desprovidas em sua maioria do capital cultural. A Academia surge na oportunidade do exílio de Lebreton e sua trupe, porque fugiam de Napoleão. Estes mentores não atualizaram o “currículo”, pois os conceitos que eles traziam de academia representavam a nobreza francesa deposta e, conforme Barbosa (2006), a Arte Neoclássica do contexto revolucionário francês deixara de ser a representação oficial, sendo substituída pelo Romantismo Revolucionário. No Brasil esta arte aristocrática causou estranhamento na população, por ser de difícil assimilação para quem já estava acostumado ao curvilíneo do barroco, adaptado ao mundo tropical, em oposição à rigidez da linha clássica, geometrizado que caracterizava a frieza desse estilo; pode ser este fato uma geratriz de preconceito.

Esta imposição foi abrupta, e num país que até então importava os modelos da Europa com enorme atraso, a “modernidade”, representada pelo neoclássico, provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte. (...) Quase poderíamos dizer que estávamos evoluindo artisticamente por decreto do governo. (...) O artista, categoria institucionalizada em nossa sociedade com a vinda da Missão Francesa, não desfrutava a mesma importância social atribuída ao escritor, ao poeta. O grau de valorização das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocavam no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos.” (BARBOSA, 2006, p.19; 21)

Mas, tudo isso não deixa de ser intrigante, pois a preocupação em fomentar as Belas Artes, mesmo que em usufruto da corte, deixaria os súditos em estado de eloquência e surpreso com tal equipamento cultural. O que se releva nisso é a questão da necessidade

da arte na estruturação das relações sociais. E temos a consciência de que todos, independente de classe social, têm essa necessidade. Ademais, já sabemos que essa Academia também fora criada para formar mão de obra especializada, através de suas oficinas de ofícios, que ficaram praticamente legadas à classe trabalhadora. Entretanto, caracterizamos neste período como se deu o embate de posições dentro do campo das artes. Sintetizamos com Barbosa a “violência simbólica”, que se experimenta quando há sobreposição da cultura dos dominantes sobre os dominados:

As nossas manifestações neoclássicas, implantadas como que “por decreto”, iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, camada intermediária entre a classe dominante e a popular, e que via na aliança com um grupo de artistas da importância dos franceses, “operando por força do aparelho oficial de transmissão sistemática da cultura”, uma forma de ascensão, de classificação. (BARBOSA, 2006, p. 19)

Um Brasil de todos e para todos, mesmo em sentimentos idealizados, ainda estava por vir com o advento da República. Temos de concreto, nesse momento de formação da sociedade brasileira, uma bipolaridade manifestada em desejos, isto é, o que emana de fora e o que emana de dentro do Brasil, causando uma “confusão de identidade nacional”, que se perpetuará até nossos dias, numa alusão ao processo de globalização que luta pela destruição dos sentidos de cultura própria.

Sobre a nação, tal liberdade buscada custou caro para os valores atuais, por ter sido assentada na mesma bipolaridade, onde a representação da arte “erudita” e da arte “popular” não encontrava consenso. Quer dizer, culturalmente nos formamos com a pecha do preconceito, negando o consenso, pois ainda não se estabelecia uma união entre as culturas (a de fora e a de dentro): somente no Romantismo é que teremos essa intenção. Tal período dicotômico ainda reflete, em nossa sociedade, deixando cicatrizes até hoje não sanadas, como a favelização, o analfabetismo, a “cordialidade”, nos preceitos de Sérgio Buarque de Holanda, e, enfim o prestígio dado a tudo que vem de fora. Mesmo após a revolucionária fase modernista das artes, Semana de 1922, quando a elite intelectual tomou a consciência de voltarem-se os olhos para o interior do Brasil, numa alusão antropofágica, não conseguiram em curto prazo de tempo provocar mudanças na cultura artística brasileira. Naquele momento os recursos técnicos de difusão eram limitados para proporcionar tal revolução pretendida por seus idealizadores, ainda mais num Brasil eminentemente rural, além de que tal movimento tinha o seu epicentro restrito ao eixo Rio-São Paulo.

Insistimos, pois, no distanciamento cultural – cada vez mais acentuado entre os pólos (dominante/dominados) – acarretando preconceito que se construía nas artes

plásticas e também nutrido por uma iconografia que negava uma estética própria, assim, transplantada. Quem não dúvida da representação idealizada dos escravos e dos índios, feitas por Debret? Lembremos que isso foi favorecido pelo caráter manual das artes plásticas, interpretados por uma elite avessa ao labor, acostumada ao servilismo do negro, que só haveria de amaldiçoar qualquer serviço braçal. Traduzindo isto em preconceito, essa elite resguardava-se do pecado da labuta, que era reservada às almas penadas. Por isso aderiam a tudo que era “moderno”, na intenção de se distanciarem da “servidão manual” e de tudo que a ligasse a tal ideia. Assim, distanciam-se da Arte Barroca que estava mais próximo das camadas populares, como bem diz Barbosa:

Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* o talentoso concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a ideia da arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura. (BARBOSA, 2006, p. 20)

3.2 Entrando na modernidade

Dando um salto na história, chegamos à República, proclamada em 1889. Neste momento, o Ensino de Arte tem os ideais de universalização e, conforme Duarte Júnior (1981, p.112), “o ensino de arte nas escolas oficiais se concentrou naquelas destinadas à produção de bens, incluindo-se em seu currículo a disciplina de desenho técnico e geométrico”. Tais escolas eram frequentadas pelos filhos de trabalhadores, ou a pequena burguesia⁷ em ascensão. Mas a função das “belas artes”, que “era ensinada nas escolas, academias e conservatórios especiais, destinava-se e concentrava-se nas classes mais abastadas da sociedade”.

Esse quadro educacional é duradouro: concretiza-se a universalização do Ensino Básico somente na segunda metade do século XX. Atravessamos a Primeira e Segunda República ainda nos moldes imperiais. Uma das concepções filosóficas utilizadas a partir desse momento republicano é a *positivista*, de Auguste Comte, refletindo-se na Pedagogia de um modo geral e, especificamente, no Ensino de Arte. O positivismo atribuía à arte uma funcionalidade especializada na sociedade, devendo somente contribuir para os estudos científicos, pois era apenas uma forma de preparação do

⁷ Nelson Werneck Sodré confirma a existência desta camada social ainda no período colonial brasileiro, em sua obra: *Síntese da história da cultura brasileira*, (1972, p.23): “Constitui peculiaridade do desenvolvimento brasileiro a precocidade do aparecimento de uma camada intermediária entre a classe dos senhores (de escravos e/ou dos servos) e a classe dos escravos e ou dos servos, isto é, o aparecimento da pequena burguesia. O processo que motivou tal resultado não foi desenvolvido apenas no Brasil colonial sendo normal nos países e regiões em que as relações pré-capitalistas tiveram vigência prolongada

“intelecto” para atividades “mais científicos, pois era apenas uma forma de preparação do “intelecto” para atividades “mais elevadas”. Neste sentido, destaca Barbosa: “a Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivista, subordinasse a imaginação à observação, identificando as leis que regem a forma” (Barbosa, 2006, p. 67), ou seja, de cunho mimético. Este ensino não se efetivou conforme os preceitos de Augusto Comte, pois faltaram professores especializados.

Augusto Comte, o grande mestre dos positivistas brasileiros, valorizava as funções humanizante da arte e afirmava a conexão entre o “gênio estético” e o “gênio científico” já que, para ele, a formação científica devia “basear-se naquela formação estética geral que predispõe a desfrutar profundamente todos os modos de idealização”, tornando os homens capazes de pensar melhor e de organizar melhor sua vida social. (BARBOSA, 2006, p.67)

O currículo era elaborado dando primazia às disciplinas de caráter científico, e nos parece que o Brasil era então visto pelos estudiosos e/ou gestores da Educação como um grande laboratório a céu aberto, ainda numa visão de exploração econômica, agora nos parâmetros do capitalismo. Então, o que restou para o Ensino de Artes conforme essa filosofia, digamos, mal empregada, tendo seu verdadeiro princípio usurpado pelos interesses dominantes. Supomos, ser uma manipulação do conhecimento em Arte para extrair-lhe a parte tida como “supérflua” pelos dominantes, e, desprezando-a, os conteúdos da arte que humanizam o homem são negados, as aplicando somente suas noções básicas, as que se destinam a sua utilidade funcional.

Esse descaso foi e é, ao nosso entender, um legado de destruição, uma complementação do ciclo de selvageria praticado pelos colonizadores, pois, como dissemos, esse quadro educacional é duradouro. Na verdade, foi constante em virtude do processo de reprodutibilidade ideológica empregado pelo sistema escolar. Desta forma, a República, essa “nobre dama libertadora”, fazia da sua arte um meio para ganhar a vida, quer dizer, nela programava-se a funcionalidade da arte em prol do futuro vindouro e promissor do país, como um novo século de esperança que se abria para firmar uma “nação de todos”; então, vejamos em síntese como era aplicado o Ensino de Artes nos primórdios da “escola da pátria livre”.

O excessivo intelectualismo e antiindividualismo foi o fator determinante dos meios de ensino artístico, e denominador comum entre as práticas artísticas influenciadas pelo positivismo e neoclassicismo. O conteúdo da Geometria Prática se vinculava ao estudo dos conceitos de linha, figuras e sólidos geométricos e ao traçado preciso com o uso de instrumento. A ênfase era maior no conceito do que no traçado. O traçado era encarado como demonstração do saber teórico. Destes métodos, o primeiro – a cópia

de estampas – já combatido naquele tempo, recebe nova carga de combatividade, mas nos primeiros 20 anos do século XX ainda não teria sido completamente banido das escolas primárias. (...) O currículo do Ginásio Nacional, modelo para os estabelecimentos de ensino secundário, mesmos particulares, respeitava a classificação positivista das ciências dando, portanto, ênfase especial à geometria. Curiosamente o Desenho, matéria obrigatória do currículo, não era desenho geométrico, como se poderia esperar de um currículo que, baseando-se nas ideias de Comte, a partir da adolescência deixaria de lado os aspectos estetizantes, mas desenho de ornatos – o que representava, na época, uma direta influência da metodologia dominante na Escola de Belas Artes. (BARBOSA, 2006, p. 70)

Não é nosso interesse afirmar o grau de dificuldade encontrado para que se coloque em prática uma proposta educacional, mas, de qualquer forma, temos hoje uma dificuldade em estabelecer o currículo de Artes Visuais de forma eficiente, e a causa desse distanciamento entre teoria e prática, reside na precariedade, tanto da formação dos professores como das estruturas físicas da escola, bem como dos interesses ideológicos envolvidos na Educação. A conclusão que podemos tomar, mediante a contextualização histórica e os fatos que permearam as dificuldades em se estabelecer, no currículo oficial, tal ensino, e observando a sua desvalorização social, e que o currículo é um mito na educação brasileira. Isso porque, ao tentarmos ilustrar a situação exposta acima, encaixam-se perfeitamente duas das características do conceito de mito: a primeira seria a proposição de inverdade que há no currículo, sobre sua eficácia e funcionalidade, a segunda, seria a dificuldade em se revelar sua origem ou posicionamento ideológico implícito, assumido pelo contexto educativo de cada época.

Concordarmos com a hipótese de que, nas políticas educacionais para o Ensino de Arte, sempre houve um desinteresse em reconhecê-lo como disciplina importante, em todos os seus aspectos. Assim, o jogo de faz de conta parece oscilar entre vencedores e perdedores, num ciclo vicioso de resultados manipulados para suprir as conveniências históricas, de acordo com a “necessidade da arte”, que conforme Ernst Fischer (1971) tem como função estabelecer o equilíbrio nas relações sociais; muitas vezes isso tem sido praticado neste ensino como doses homeopáticas. Observarmos o óbvio na citação acima, ou seja, a desconexão da essência da arte na sociedade e o seu conseqüente ensino, quando este pode ser manipulado em desfavor de tal essência artística.

Não precisamos aguçar a reflexão, mas havia elementos curriculares colocados para o Ensino de Arte que não coadunavam com a concepção de Arte, e muito menos para sua educação; trocando em miúdos, tratava-se de um erro semântico chamar tais condições

de ensino de arte. Tudo bem que estamos em outro momento da história, mas não queremos com isso execrar o passado, e sim, colocar o verdadeiro sentido que tem a Arte na sociedade, sem diminuí-la em sua epistemologia segundo os termos de Barbosa (2006).

No entanto, independente dos interesses ideológicos empregados em cada situação do ensino de arte oficial, podemos refutar a suposição de existência de erro semântico, já que a utilizamos na condição de hipótese, pois não estamos interessados nessa perspectiva de estudo, que talvez se dê no campo da linguística. O que nos cabe, de acordo com nossos propósitos, são as evidências dos fatos históricos, como havíamos anunciado, apontarem para a mitificação do referido ensino, que produz uma ordem aparente para situações aparentes, onde os fins justificam os meios. Somente quando se revelam as origens dessa suposta ordem, vendo-a como mítica ou científica (pedagógica), é que podemos vislumbrar mudanças significativas, porque isto se revela na sua própria ineficiência operacional, isto é, quando a lógica científica não funciona, o mito entra em cena, e nem um nem outro são verdades absolutas, mas estão sempre reordenando os campos sociais em que se inserem, no caso, as artes visuais, seu ensino e a formação docente.

Se queremos promover mudanças, temos que romper alguns mitos, assim como ele pode se estabelecer por inverdades, pode também se extinguir pelo mesmo motivo; ele não é uma regra fixa e imutável, podemos mudá-lo, sim, com a condição de assumirmos as consequências do seu desvelamento. Além disso, exige-se o seu oposto, isto é, o pensamento racional (científico) para assumir a nova ordem, ou mesmo outro mito poderá se estabelecer, dispondo de melhores resultados para a realidade em que ele se insere, junto ou não à ordem científica.

Tratamos de ideais filosóficos sobre o Ensino de Arte transformado em mito, em nossa historiografia. Devemos agora refletir sobre outros mitos observados em nossa história. O período abolicionista, com seu ideal de “liberdade”, traz contradições que podem ser notadas na frase “lei para Inglês ver”. Isso nos remete ao sentido de inverdade – como visto, pode ser apropriado na conceituação do mito –, e sabemos que a abolição em seu sentido pleno inexistiu, pois da forma que se deu no Brasil podemos considerá-la como o mito da liberdade.

Essa longa discussão nos levaria a teses. Por ora, fechemos nosso raciocínio

em pensar tal mitificação, referente à abolição, em analogia ao referido Ensino de Artes nas escolas de Ensino Básico. Para isso, refletimos sobre os seguintes pontos: como ficaram os nossos “libertos”? A que direitos recorriam ou recorrem até hoje? Criou-se um novo grupo de indivíduos que disputasse os espaços já estabelecidos na sociedade?

E o Ensino de Arte, nos preceitos positivistas, liberais ou modernos, por que não se efetivou plenamente, ou por que não se universalizou qualitativamente? De certa forma, tudo que estiver sob o manto de uma inverdade constituída pela oficialidade das instituições sociais, nos moldes da expressão “lei para Inglês ver”, podemos afirmar tratar-se de um mito. Quando esta inverdade persiste no imaginário social ou cria vínculos relacionais, a ponto de naturalizar, se nos mundos sociais, as lendas, por exemplo, o mito estabelece sistemas de valores que influenciam nas representações sociais.

Vejamus outra visão filosófica que se processou paralelamente ao positivismo na disputa do campo político-educacional deste contexto republicano, o liberalismo. Se para o positivismo a Arte era um caminho até a ciência, nesta outra visão filosófica, representava um valor em si, ou seja, tem cunho pragmático. Assim, o Desenho era visto como uma linguagem técnica que auxiliava na invenção e na produção industrial. A disciplina, então, centra-se nas artes industriais, o que facilita, de certo modo, a articulação entre o positivismo e o liberalismo. Mas o embate entre os dois se configurou por meio de várias reformas e propostas educacionais, com o predomínio ora de uma, ora de outra tendência:

O desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais. Entretanto, a partir de 1901, passaram a exigir uma gramática comum, o desenho geométrico, que era proposto nas escolas primárias e secundárias como um meio, não um fim em si mesmo. Para os positivistas era um meio de racionalização da emoção e, para os liberais, um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção. No entender dos liberais “barbosianos” [seguidores de Rui Barbosa], a liberdade exigia o conhecimento objetivo das coisas. (BARBOSA, 2006, p. 80)

Ainda, conforme Barbosa (2006) citando Anísio Teixeira, a escola no início do século XX tinha dois sistemas nitidamente implantados no campo da educação brasileira:

(...) a escola primária, a escola normal e as chamadas profissionais (e posteriormente industriais) constituíam um dos sistemas; e a escola secundária de tipo acadêmico, propedêutica ao ensino superior, o segundo sistema. (...), neste último dominava a filosofia dos estudos, supostamente treinadores da mente e transmissores de cultura geral e, no primeiro, sob influência dos princípios liberais, dominava a da formação prática e utilitária para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios as atividades comerciais, etc. (BARBOSA, 2006, p. 81)

Entre essas duas tendências filosóficas deve-se ressaltar também a influência do romantismo, que ainda se fazia presente no início deste século XX, apoiado nas teses dos liberais. Com base nestes três pilares filosóficos é que atravessamos a Primeira República, numa inconstância que procurava conciliar e sintetizar correntes de pensamento diversas e distintas. As consequências desse processo, principalmente para o campo da educação em Arte são o que até hoje amargamos: a falta de coesão e de sistematização da disciplina em questão, pois, como já vimos, não basta ter a da lei, ela precisa ser praticada.

Estamos entrando propriamente no Modernismo, fase que propõe mudanças estruturais na Arte e em seu ensino;. No Brasil seu marco inicial é denominado Semana de 1922. Esse movimento chamado o modernista fez com que a Arte se deslocasse do então centro cultural europeu (Paris) para o resto do mundo, lançando influências à nova maneira de se expressar nas Artes, influenciando também o seu ensino. No âmbito da educação em arte, caracteriza-se por uma peculiaridade: a contemplação do trabalho artístico infantil. Ele passa a ter um valor estético, com ênfase na característica de espontaneidade da criança, a qual, ao mesmo tempo, era colocada no centro dos estudos pedagógicos. Conforme Duarte Júnior (1981, p. 114), neste período “a arte, para a criança, deixou de ser visto por muitos como uma preparação do intelecto ou uma preparação moral, para ser encarada também como a liberação de fatores emocionais e a expressão de experiências”.

Apesar das intenções do Movimento Modernista de imprimir novas concepções de se fazer e compreender arte, assim como de contribuir diretamente para a sua “nova pedagogia”, ele não veio resolver os problemas enraizados pela “pedagogia tradicional”; isto porque o ensino oficial continuou colocando a arte em uma posição inferior, continuando a ligá-la a arte àqueles preceitos filosóficos que se perdiam em querelas, objetivando o estabelecimento do Ensino de Arte pelos valores pragmáticos e técnicos, através do Desenho. Barbosa (2006) exemplifica o que se passou com o Ensino de Música, eventualmente incluído no currículo, foi contemplado no ensino formal mais como uma atividade de lazer e de aprendizado dos hinos pátrios, pela “técnica da imitação do professor”.

As bases para a “modernização” do Ensino de Arte foram lançadas, mas, apesar dos esforços reformistas, preteridos posteriormente, ele não se desvinculou por inteiro das influências tradicionalistas. Oferecemos um exemplo pessoal: vivenciamos situação que representa este cenário no Liceu de Goiânia-Go em 1981; matriculados no

ensino básico cursamos a disciplina de educação artística, que contemplava conteúdos de Desenho Geométrico. Tal condição de ensino ainda se faz presente em nossas salas de aula, como confirma Barbosa (2006):

Um dos pressupostos difundidos na época, a ideia da identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com as concepções liberais e positivistas dominantes naquele período, ainda encontram eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971. (BARBOSA, 2006, p. 12)

As concepções modernistas podem ser detectadas nas falas dos Coriscos que experenciam a sala de aula na condição de professor de Arte. São absolutos ao afirmar, mesmo quando não sabem suas causas, tais influências: creditam-nas descuidos dentro da escola ou mesmo a falta de qualidade do Ensino de Arte, justificando, ainda, o fato de não estarem atualizados junto às novas propostas pedagógicas (PCN - Arte) e não serem reconhecidos no âmbito escolar e social.

Propaga-se e se reproduz a história de que arte é um hobby, um passatempo, um lazer, um entretenimento, e não uma atividade disciplinar como outra qualquer de conhecimento, onde a escola antes de tudo é um lugar de produção de conhecimento, a falta de material didático, e a falta de tato (diálogo) com a direção e a coordenação pedagógica acarreta no não fornecimento de material para as aulas de arte, o que podemos colocar tudo isso num rol de preconceitos. N2 (09)

(...) estudamos a LDB e os PCN artes, vemos seus ideais para uma aula de arte. Isso é chato, pois, quando estudamos esses ideais sabemos que na realidade eles não se aplicam no ensino básico. (...) nos deparamos com uma realidade escolar que não respeita a arte, que não tem vivência com arte nenhuma. Os diretores, os professores e os pais dos alunos não sabem o que é, e, por isso, não dão importância alguma, para eles tanto faz. Já ouvi falas, e tem muita gente pensando que arte é só aquele momento de diversão, que a criança desenha só para se distrair, só para deixar o pai e mãe em paz... N9 (11)

Diante da condição de desprezo dada ao Ensino de Arte, ressalta-se o heroísmo de alguns professores que, preocupados com tal condição, junto a artistas engajados na luta pelo desenvolvimento artístico, tomam iniciativas para mudá-lo, isso paralelamente ao Ensino de Arte da rede oficial, conforme Barbosa (2006) e Duarte Júnior (1983). Foi com este intuito que surgiram as tão propaladas “Escolinhas de Arte” (quem é dá área da Arte-Educação certamente já ouviu falar delas). A pioneira surge em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Augusto Rodrigues.

Estes professores e artistas se caracterizavam pela resistência, ao colocar experiências alternativas como os Ginásios Vocacionais. Segundo Duarte Júnior (1983), tal atitude foi duramente reprimida. A iniciativa teve como coordenadora a professora Maria Nilde Mascellani, que proporcionou à Arte, junto aos demais professores, um momento de

glória pois lhe deram “um lugar ao lado das outras disciplinas”. Temos entre nossos Coriscos um que estudou na Escolinha de Recife, remanescente desse movimento.

(...) Com 10 anos comecei a frequentar a Escolinha de Arte do Recife, na Rua do Cupim no bairro do Espinheiro. Desde criança sou apaixonado por gravura e, até hoje trabalho com xilogravura. Nesse período eu fiz gravura sob a supervisão da professora Noêmia Varela. N2 (01)

Não poderíamos prosseguir sem antes recordar aspectos dessa conjuntura até aqui exposta, a qual nos levou a perceber a evidência do preconceito no âmbito da Arte e do seu ensino. No conceito de transplante cultural, podemos centrar a ideia do preconceito, isso porque não se tem preconceito do que se conhece, e neste caso da transplantação, o que se desconhece é colocado à margem da sociedade discriminado como uma forma de autoproteção, ou metaforicamente falando, anela-se o tronco da árvore para matá-la por falta de nutrientes.

É desta forma que a classe dominante brasileira, representada pela elite “civilizada”, desejava com tal transplantação cultural asfixiar a cultura local, impondo a esta seus valores culturais de forma arbitrária e preconceituosa. A cultura popular, em muitas de suas manifestações, era perseguida pela polícia; por exemplo, a capoeira, a dança da umbigada, o tambor de crioula, assim como as manifestações místicas da sua religiosidade. Duarte Júnior (1983, p.115) observa que “a realidade do povo e da terra nunca foi encarada através de uma ótica própria, por parte de nossos intelectuais e planejadores, afeitos às formas alienígenas de pensar”.

Fizemos algumas assertivas no sentido de identificar o preconceito, no entanto, insistimos com essa breve retrospectiva sobre a formação cultural; e, fizemos isso para fixarmos as dificuldades que a Arte enfrentou e enfrenta para se democratizar em nossa sociedade, isto é, para se colocar como direito de expressão dos sentimentos artísticos de um povo. Este, sempre visto como ignorante e atrasado, cabendo-lhe, nesta ótica, somente o adestramento, para que produza a riqueza de alguns poucos. O que está ao seu alcance em termos artísticos fica restrito à arte popular, porque a linguagem canônica da arte universal lhes é negada. Enfim, todo tipo de desprezo por parte dos dominantes, criando formas constantes de tolher as manifestações artísticas populares ⁸, velado de boas intenções, impediu que o Ensino de Arte nas escolas públicas do Brasil se ajustasse dignamente. Nessa direção, a reflexão de Duarte Júnior (1983) afirma o seguinte:

⁸ Rui Barbosa, por exemplo, foi um dos que se opunham a tais manifestações; tentou impedir o maracatu e o carnaval de se expressarem.

O povo, que não tinha acesso à arte da elite, também era desencorajado e até reprimido em suas manifestações estéticas. Em tal contexto é compreensível que arte e educação nunca fossem vistas como fenômenos interpenetrantes e complementares. Com uma invasão cultural estranhada desde suas origens, a cultura brasileira veio se ressentindo de sentidos e valores genuinamente nacionais, procurando sustentar, através das elites, valores importados de outras culturas que, conseqüentemente, não podiam exprimir a vida concretamente vivida. Nossos valores e expressões sempre brotaram à margem dos canais oficiais, e a despeito dos sentidos veiculados pelos dominantes. (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 115)

3.3 Reflexos do Brasil desenvolvimentista na educação básica de arte

Entramos na era do “bolo crescente”, uma analogia feita por economistas ao crescimento econômico do País, iludindo-se o povo com a promessa de que, esperando-se que crescesse o bolo, sua divisão seria feita, em um país onde boa parte da população passava fome, nada mais sugestivo para impor-se ideologicamente. Tem-se aí uma visão desenvolvimentista que, ironicamente, também é transplantada (dos Estados Unidos), atrelada ao tecnicismo na Educação. Isso acirrará mais ainda os problemas herdados dos períodos anteriores, não somente para o Ensino de Arte, mas para toda uma conjuntura social, haja vista que em decorrência das políticas econômicas chegamos à década de 1980 com uma inflação galopante de 25% ao mês.

Tal política econômica tornou-se absurdamente insustentável para a sociedade brasileira, e de descaso em descaso findamos a década de 1980 no fundo do poço; moralmente o que nos resgata é uma “Tereza”, construída com retalhos de diferentes tipos e suores de várias cores, que nos alça para uma alegria marcada pelo tempo festivo e que revigora a cada ano as esperanças. Podemos traduzi-la na cultura popular que, na mistura das raças, constituiu nossa brasilidade, no carnaval, no maracatu, nas festas de reis e juninas. Sempre renovamo-nos em esperanças, na busca de novas colheitas, assim de zelarmos por nossos filhos que estão sempre na condição de futuro da nação. O que seria de nós se Rui Barbosa tivesse extinguido o maracatu e o carnaval? Traições e incompreensões à parte são pela manifestação cultural que o povo se desvencilha dos problemas que lhes são impostos pelas elites dominantes, as mesmas que se negaram historicamente a permiti-lo usufruir de uma Educação em Arte e, de uma forma geral, de qualidade.

Politicamente, “deixamos de fazer o dever de casa”, e isto já se tornou tradição, sendo um motivo para o nosso atraso econômico social. Para os dominantes, há uma[

preguiça nacional e, entre estes, diriam os falsos moralistas: trata-se de uma boa desculpa para quem não quer nada com a vida. Guardemos esta reflexão para que não nos sintamos culpados, ou melhor, querem eles culpar o povo, mesmo que o discurso do homem indolente já esteja ultrapassado na voz de um Euclides da Cunha. Assim, parece que estamos sempre atrasados para ir para a escola, por causa da tarefa que não fizemos. Mas, façamos uma crítica contundente a tal discurso, diga-se de passagem, elitizado, pois ainda se perpetua a dependência do povo brasileiro por conta de uma subsistência massiva – ditada por uma renda per capita que não atende as necessidades básicas –, atrelada ao domínio de uma célere indústria cultural de massa, que nos fez trocar o refresco pela Coca-Cola. Reforcemos nossa ironia com uma máxima, nessa história que representa o custo benefício da nossa exploração, comumente praticada pela elite brasileira. “Vão se os dedos ficam-se os anéis”.

A atualmente tão bem explicitada condição brasileira de dependência mostra de maneira manifesta o significado básico de nossa despersonalização como nação e como projeto histórico-cultural. É que o nosso modo de ser social não decorre de um projeto intencionalmente elaborado pela nossa comunidade, mas sim de aplicações mecânicas a nossas atividades práticas, de esquemas elaborados por outras comunidades, em contextos totalmente diferentes. Este alheamento é decorrência, pois, da imposição heteronômica de países centrais a países periféricos, da metrópole à colônia, de modelos de existência, de cultura e de civilização. E a configuração específica de nossa cultura nacional se dispersa sem poder se delinear em contornos bem definidos. Quaisquer que sejam as dimensões consideradas desta personalidade cultural, notar-se-á o quanto estão distante de um projeto autenticamente nacional. (SEVERINO apud DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 116)

Estamos num período crítico, ou melhor, com menos crítica, de acirramento político, onde o desenvolvimento das liberdades é estagnado explicitamente pelo Estado ditatorial, e desta forma os ideais passam a ser ditados numa univocidade ideológica, isto é, quando não se permite, por conta da brutalidade, o outro se expressar. Assim, diz Octavio Ianni, autor do livro “O Estado e a organização da cultura: encontros com a civilização brasileira”, citado por Duarte Júnior (1981): “o Estado detém o monopólio da única interpretação que ele próprio considera válida para o conjunto da sociedade. Essa interpretação, pensam os governantes, prescinde de outras.” (IANNI apud DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 116)

Tal arbítrio atinge diretamente a produção cultural do país, com o impedimento das manifestações artísticas. Assim, tentou-se fazer com que a Arte ficasse praticamente inerte na construção dos ideais de nação, no entanto, contrário a essa situação, haveria uma Arte subversiva, que burlava as forças instituídas para manifestar-se em favor da

caracterizava, também, certo vanguardismo. No entanto, a Arte na Educação ficou subordinada ao sistema oficial, sofrendo mais os efeitos colaterais dessa política de dominação (imperialismo Norte Americano). A escola agia praticamente de mãos atadas por ter sido cooptada como aparelho ideológico do Estado – aqui temos um bom exemplo da escola “reprodutora” de Pierre Bourdieu. Ainda segundo Octavio Ianni, “o sistema de poder que passou a dominar o país em 1964 se propôs eliminar ou controlar o espírito crítico, inerente a toda atividade intelectual, jornalística, artística, filosófica ou científica”. (IANNI apud DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 117)

Neste momento histórico, tornam-se mais complexos os processos de alienação, devido à dimensão industrial que passaram a ter os meios de difusão. A indústria da comunicação provoca, de espaço em tempo ágil, uma falsa homogeneização das relações culturais, uma compactação indevida e prejudicial às diversidades culturais, mexendo com os costumes regionais. Duarte Júnior (1981) observa que a alienação cultural é uma consequência do adestramento educacional e o seu malefício é a homogeneidade cultural forçada. Entendemos ser isto mais uma consequência da preocupação com os lucros, da apreensão da cultura como um nicho de mercado, do que uma consciência de identidade na diversidade cultural do país. Para uma reflexão, recorreremos a esse autor que, nas palavras de Susanne Langer, exalta o valor da arte nas relações sociais:

Se as fileiras de jovens crescem em confusão e covardia emocional, os sociólogos procuram em condições econômicas ou relações familiares a causa dessa deplorável “fraqueza humana”, mas não na influência ubíqua da arte corrupta, que mergulha a mente em um sentimento raso que arruína quaisquer germes de sentimento verdadeiro que poderiam se desenvolver nele. (LANGER apud DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 117)

O Brasil acabara de ser eminentemente rural, expandindo suas metrópoles ao nível dos países desenvolvidos. Temos agora um quadro educacional voltado para a referida política desenvolvimentista, caracterizada pelo ensino técnico que se destina a suprir um parque industrial (em sua maioria, empresas multinacionais que aqui se instalam). Tal fato praticamente elimina uma educação voltada para valores humanísticos. Em consequência dessa educação com estilo de adestramento, volta-se para uma automação do homem, vendo-o mais como uma mão-de-obra especializada, como uma engrenagem, de mecânica socialmente funcional, cujos processos de socialização que deveriam contemplar a cultura são aí secundarizados ou extintos. Façamos mais uma síntese que ilustra bem esse momento, o autor usa das palavras de Severino:

A educação brasileira tem se caracterizado, quaisquer que sejam os níveis em que é considerada, por servir de instrumento de consolidação da sociedade industrial e consumista que se tem instalado no Brasil. Só assim, pode-se entender a tendência incontrolável da legislação educacional no sentido de instaurar o ensino essencialmente profissionalizante em todos os graus. Partindo-se de uma acusação totalmente destituída de fundamentos – de que a educação humanista que sempre predominou no Brasil foi a grande responsável pelo nosso subdesenvolvimento – pretende-se realizar este desenvolvimento, contando-se para isso com uma nova educação, toda ela voltada para a profissionalização técnico-industrial. Esta acusação é duplamente injustificável: primeiramente porque, historicamente, nunca houve no Brasil um projeto educacional realmente humanista e, segundo, porque o próprio sentido de desenvolvimento foi tomado de outras experiências históricas, sem que se tenha tido entre nós a preocupação de ver o que significaria para o Brasil este desenvolvimento. Concebendo-o exclusivamente como crescimento econômico, como progresso tecnológico e como modernização industrial, só resta colocar a educação a serviço desses objetivos. Em consequência disto, o pouco que ainda cabia à educação de formar uma inteligência crítica, capaz de participar da elaboração de um pensamento nacional, informador de nosso projeto histórico-cultural, é agora julgado supérfluo e sumariamente dispensado. Pois disto o industrialismo tecnocrático que leva ao desenvolvimento, não precisa. (SEVERINO apud DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 119)

Conseqüentemente, a criticidade e a criatividade no interior da educação formal são eliminadas por retirarem do currículo disciplinas como Filosofia, Sociologia e Arte, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971. Ainda, neste contexto que prioriza a educação tecnicista, imaginemos em que pé ficou a Educação em Arte, já que historicamente sempre foi posta à margem como disciplina em si, negando-se ao longo dos anos o seu ensino sistematizado ou a sua “epistemologia que é a arte-educação”, Barbosa (2008). Neste sentido Lanier (apud Barbosa, 1984) sugere que “devolvamos a arte à educação em arte”.

3.4 A nova diretriz educacional nos induz ao fundo do poço cultural

É em vista desse modelo que se percebe uma “educação bancária” conforme Freire (2005) em “Pedagogia do Oprimido”, quando ela se volta exclusivamente à transmissão de sentidos já prontos e acabados. Ilude através da cultura de massa, induzindo um sentimento de “bem estar” – este é o jargão da vez – reforçado pelos meios de comunicação, que também difundem um civismo, imposto pelas palavras de “ordem e progresso”, lema do Brasil desenvolvimentista. Seus valores serão incutidos nos jovens estudantes a todo custo, surgindo assim a disciplina de OSPB (Organização Social e Política Brasileira), que não faz jus ao seu título; ela não passa de uma cartilha que apregoava as regras do sistema político vigente, totalmente acrítica.

Se quisermos entender como nossa cultura chegou ao ponto de permitir a exaltação de aberrações como “É o Tchan!” e “Tchêchêrêrê”, basta compreendermos o processamento esfacelado do Ensino de Arte e o enfraquecimento das tradições culturais, quando estas perdem suas raízes para as novas gerações, tomadas de costumes alheios, ditados pela sociedade de consumo, impregnando-as de preconceito por fazê-las negar a própria cultura. Assim acontece a descaracterização cultural, sendo usada como forma de domínio ideológico, político e econômico, estratégia esta empregada desde os grandes impérios da Antiguidade Clássica – a eliminação dos símbolos do dominado. Ademais, existe na arte contemporânea o discurso do fim da Arte, mas não inculquemos com isso, pois num bom messianismo a Arte jamais morrerá, ela é tão essencial à vida quanto o ar que respiramos.

Observemos o que nos levou ao mau gosto, já que questão de gosto se discute, conforme Pierre Bourdieu. O gosto faz parte das nossas impressões, que são filtradas por experiências que adquirimos, principalmente na educação formal. Então, quando esta última falta no quesito cultural, o qual envolve ensinamentos de estética e de história da arte, aí sim, não tem o que se discutir; o gosto fica alienado, sem argumentação, sem justificativa por quem o evoca. É mais ou menos isso o que ocorre com as citadas “aberrações culturais”, onde o mau gosto ganha espaço, porque acima de tudo, ele dá lucro e, no capitalismo, questão de lucro não se discute. Devemos estar sempre atentos à “imaginação sociológica”; então, pensemos juntos, num mesmo sentido, o que diz Duarte Júnior (1983) sobre a educação de que viemos falando:

(...) Trata-se de transmitir fórmulas e conceitos específicos, sem despertar o educando para o sentido de sua vida num ambiente histórico-cultural. Trata-se de nivelar as diferenças individuais e sociais, através dos sentidos considerados objetivos e universais. O que acaba por fazer com que os indivíduos provenientes de diferentes classes sociais vejam a realidade a partir da ótica dominante, relegando seus valores e aspirando àqueles que lhes são distantes e inacessíveis. Ou ainda acaba por fazer com que as culturas regionais sejam desprezadas em função do “moderno” que os centros econômicos veiculam. Semelhante processo termina então por inibir e cercear a *criação* por parte dos educandos, já que sua situação não interessa ao sistema, e os significados válidos são apenas aqueles propostos verticalmente pelo professor. “Muito espontaneamente essa relação assimétrica se transforma em relação de dominação... Ora, uma relação de dominação irá contra toda criatividade entre os alunos; a criatividade caminha par a par com a liberdade e não com a ditadura.” (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 119-120)

Concordamos com essa análise e chegamos a visualizar nosso objeto de estudo inserido nessas assertivas de Duarte Júnior (1983), em todos os seus aspectos, ou seja, no que lhe diz respeito ao seu atual “estado de espírito”; tal análise o e global por inteiro

em suas questões sócio-políticas e educacionais. Podemos ilustrar isso fracionando a exemplificação com alguns dados, sem a pretensão de esgotar com estes parágrafos o campo de estudo no qual ele se insere. Advertimos ainda que não estamos fazendo um encaixe dos dados da pesquisa, como que engessando a parte da fratura (problemática), mas, sim, verificando a pertinência dos fatos histórico-sociais elencados nesta discussão.

Assim, visualizamos tais preceitos teóricos de Duarte Júnior (1983) no objeto da pesquisa e configuramo-lo na perspectiva de análise desse autor. Reforcemos ainda não se tratar de mera coincidência as falas dos Coriscos aqui expostas, em forma de “excertos biográficos” e/ou os conteúdos bibliográficos, pois eles são parte constitutiva de tal realidade pesquisada, assim apresentando-se como consequências dos fatos sociais, previsíveis e suscetíveis de interpretação sociológicas que lhes foram demandadas. Como já colocamos com Bourdieu, porque há processo de interiorização e exteriorização da realidade vivida pelos indivíduos, na relação de como se configura *habitus* e o campo da pesquisa. Desta forma nos ajuda a sociologia a visualizar um “plano” situado entre o individual e o socioestrutural, e por contemplarmos também a perspectiva etnossociológica é que devemos, de acordo com Bertaux (2010),

(...) acrescentar um nível intermediário, os das relações intersubjetivas fortes (e em geral durável): aquelas que se estabelecem naturalmente entre pessoas ligadas entre si pelas relações parentais, conjugais, de hierarquia e as do amor, do companheirismo e da amizade (ou do ódio), da aliança ou da rivalidade “micropolíticas” que são construídas pelos próprios atores. (BERTAUX, 2010, p.112)

Destacamos a forma de relação social que se dá nesta última citação de Duarte Júnior (1983), como uma representação de “violência simbólica”. É, em síntese, que expressa a sua análise, e mais: mostra-nos que havia uma didática empregada de forma arbitrária, o que não condiz com as novas pedagogias – é o que veremos mais à frente no capítulo sobre a formação do professor –, pois, quando se tolhe a capacidade criativa de um aluno, temos um sinal de que não há um processo de ensino aprendizagem com autonomia, capaz de fazê-lo exercer a criticidade, resultando, portanto, em um ensino alienado que não valoriza a construção do conhecimento.

É com a intenção de contribuir para a melhoria no Ensino de Artes Visuais que apontamos algumas falhas presentes em nosso campo de estudo. Para isso não precisamos de um “bode expiatório” que personalize as relações nesse campo, pretendemos analisar com o mínimo de parcialidade, pois, como mencionamos, não existe neutralidade

científica. A construção desse processo educacional com qualidade exige que nos sensibilizemos com a causa, e para isso precisamos nos unir solidariamente aos fatos, sem demagogia e sem nos preocuparmos com a polidez política que muitas vezes encobre o verdadeiro brilho de uma “situação social”, ou seja, mascara a realidade de acordo com a posição ideológica tomada pelos sujeitos na relação social.

Para tal momento, elegemos alguns Coriscos, porque somente através de suas narrativas é que podemos enxergar o quanto é importante cumprir com o “dever de casa”. Lembremos, pois, que tais narrativas estão asseguradas pela busca da verdade, critério científico irrefutável, amparados pela metodologia de Bertaux (2010), para quem, “os sujeitos adquirem o status de informantes de suas próprias práticas e dos contextos sociais nos quais estão inscritas; atribui-se a priori a seus testemunhos um status de veracidade que verificamos ao compará-los sistematicamente e cruzarmos suas falas com outras fontes” (BERTAUX, 2010, p. 153). E mais, não podemos deixar de assegurar aos nossos Coriscos sua pertinência nesse processo, porque são eles personagens principais deste “filme”, e nosso papel de direção fica a cargo de um roteiro, ou seja, colocamos apenas a cena em pauta e “não fazemos mais do que incluí-los em seu campo de percepção e de reflexão. Não podemos mais nos satisfazer com uma concepção do homo sociologicus que o reduza ao status de simples portador de estruturas e de papéis, ou de indivíduo perfeitamente autônomo que só age em função dos seus interesses: tais concepções mutilam sua humanidade” (BERTAUX, 2010, p. 154). Então, senhores Coriscos, de acordo com esta última tomada cênica dada por Duarte Júnior (1983), preparem-se para entrar em cena abordando inicialmente a questão curricular. Atenção! Imaginação sociológica na cabeça, narrativa na mão, ação. Claquete!

Você se matricula na disciplina de Estética do curso de Artes Visuais e o professor aborda Cinema do começo ao fim, acho isso ridículo. Porque ele pesquisa Cinema no doutorado, ele aborda na disciplina. N1 (16)

O currículo, já que existe, constitui-se enquanto disciplina; se ele é discutido e elaborado para dar sentido ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, deveria, no mínimo ser cumprido, mesmo sem a participação dos alunos quando de sua elaboração. Dessa forma identificamos os elementos que mitificam e que dão margem aos descaminhos do Ensino de Arte, tornado aqui em nosso campo um caminho mais penoso, pelos motivos já explicados. Entendemos que estes fragmentos de narrativas revelam anseios dos alunos em relação às expectativas de formação docente, apontando a contradição entre o currículo e a prática pedagógica do curso. Assim, ao reivindicarem um funcionamento correto, é acionado pela instituição de ensino todo um discurso tecnocrático e burocrático que tenta justificar tal

momento; este discurso se apresenta como um “ajuste”, entendemos ser ele o famoso jeitinho brasileiro. Ainda com relação ao currículo, os fragmentos de narrativas que se seguem convergem com a compreensão de que o *habitus* em formação não está totalmente assegurado para que se possa estabelecer uma identidade acadêmica. Iluminemos nossa leitura com tais narrativas:

São poucos os professores que fazem o aluno refletir, para que estes possam usar dessa reflexão no ensino fundamental ou médio. De certa forma se você vai ser professor tem que ter o manejo, ou seja, a didática aliada às técnicas das linguagens em artes visuais, como você vai adequar esses conteúdos artísticos (...). N4 (08)

(...) Cadê essa coisa de fazer com que o aluno pense mais. Lógico, não falando só de arte conceitual, mas que reflita mais sobre os fazeres artísticos. N4 (11)

(...) Nós fazemos estágio integrado a outros cursos onde o professor está despreparado para receber você enquanto aluno de arte, ele não sabe como lhe colocar lá na sala de aula, para ele é muito mais fácil direcionar um aluno que vem do curso de matemática, de física. N8 (21)

(...) o primeiro passo para uma mudança em prol da qualidade do curso seria escutar os problemas dos alunos. Para isso eles têm que colocar uma coordenação que tenha mais sensibilidade e que pelo menos uma vez por mês sente com todos para ouvir, isso seria o primeiro passo, porque a situação é problemática e, é por isso que nos desmotivamos..., (...) N11 (15)

3.5 A força da lei e a fraqueza do espírito educacional

Quando se fala daquela “lei para inglês ver”, cujo sentido ilusório sugerimos ter-se enraizado nos costumes de governar o Brasil, não é preciso discutir em profundidade o *éthos* da sociedade brasileira, nem fazer um encaixe teórico. No que se refere, porém, às “coincidências”, digamos, da formação histórico cultural, e às nossas peculiaridades educacionais, como o não cumprimento do currículo, faz-se necessária uma compreensão que distinga a naturalização dos “jeitinhos” e a sua racionalidade, pois, como já mencionado, é costume a apropriação do público prevalecendo o interesse privado, prática que nos remete sempre a nossa formação cultural, que nos oferece subsídios para entender o presente.

Assim, apresentamos a Lei 5.692/71, Lei de Diretrizes da Educação, que oficializou o ensino técnico e, ironicamente, instituiu o Ensino de Arte. Como já disse Ana Mae Barbosa, o fez obrigatório, mas não o valorizou no currículo. Podemos ver também na observação de Duarte Júnior (1983), o sentido que se deu à “lei para inglês ver”:

Haverá aí contradição, ou qual é o real papel desta obrigatoriedade? Queremos crer que ela desempenha, neste contexto, aquela função da

ideologia, levantada por Gadotti. Ou seja, permitir que se possa falar no caráter “humanizante” e “formativo” do nosso sistema educacional que, tão voltado ao “homem integral”, até inclui a arte em sua formação. Todavia esta situação é extremamente enganosa, na medida em que o abismo cavado entre a letra da lei e sua aplicação concreta não permite que tais pressuposições sigam adiante. Porque, se a lei tornou obrigatório o trabalho artístico, as condições reais (econômicas e materiais) para sua implantação efetiva não existem. (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 120)

Ora, estamos falando de uma lei criada em 1971, que será refeita na LDB 9394/96, mas que ainda está presente na prática ao nosso momento atual. A partir desta primeira, percorreu-se um quarto de século e, mesmo levando em conta as reformas atribuídas a esta última, seus efeitos ainda se fazem presentes. Ou seja, nossa estrutura educacional não acompanhou os avanços da lei e, em relação aos seus conteúdos (diretrizes), esses não se efetivaram plenamente. Ademais, há uma incipiente formação docente e uma precária política de incentivo nesta área, o que caracteriza prevaricação, como sugerido nos fragmentos de narrativas expostos. Isto resulta no quadro seguinte: escolas públicas do Ensino Básico não têm instalações adequadas para o Ensino de Arte e os professores estão despreparados, instalando-se um verdadeiro “jogo de faz de conta”.

Podemos dizer que numa primeira fase, da Colônia à Segunda República, o Ensino de Arte caracterizou-se e efetuiu-se sob o que denominamos a “pecha do preconceito”, isto porque há uma acentuação desse fenômeno em relação ao Ensino de Artes Visuais. Tal fenômeno amenizou-se quando entrarmos na Modernidade Cultural – sabemos não haver delimitação exata das mudanças históricas; interessa-nos mais a sua forma diacrônica do que a cronológica, se não contradiríamos o que dissemos sobre as Leis de Diretrizes.

Compreendemos, assim, nesta que denominamos de primeira fase, as dificuldades de implantar oficialmente o Ensino de Arte, destacando-se como um dos fatores o preconceito, elemento que suscita as questões de pesquisa. Então, ao findar desse processo é que sugerimos passar para uma segunda fase, que demarcamos como a do Modernismo de 1922 em diante. Esta fase, por se estabelecer dentro do modelo vanguardista da arte europeia e trazer uma vinculação maior do objeto de arte ao seu ensino, resulta na elevação deste objeto como finalidade no processo educativo (referimo-nos ao Ensino Básico). Isso estabelece, também, novos parâmetros em relação à emergência da categoria mito dentro da especificidade da docência em Artes Visuais e do seu ensino, atribuímos a este momento histórico maior evidência de elementos míticos,

que se fizeram presentes tanto no âmbito educativo quanto artístico, pois houve, digamos, migração dos mitos próprios da Arte para o Ensino de Artes. Por isso abordamos os mitos com mais propriedade nas reflexões seguintes.

É nesta fase que se constituirá no Brasil um movimento próprio de identidade artístico-cultural, associado diretamente à mitificação do artista e sua obra, o que não deixará de se processar mesmo que de forma indireta, também dentro do Ensino de Arte, em todos os seus níveis. Porém, esclarecemos que eles (mitos e preconceitos) não se dão em dois momentos separadamente ou de modo estanque, o que pode ocorrer é a exacerbação de um ou outro, facilitando a sua identificação para análise, o que não exclui os encontrarmos juntos em momentos distintos na história que envolve a pesquisa.

Entretanto, para completar o entendimento do mito, devemos recorrer ao seu capítulo específico, que traz sua conceituação, e nos possibilita entendê-lo dentro da realidade estudada (campo social) e, assim, saber quais são suas implicações, de acordo com os objetivos desta pesquisa. E, repetindo em linhas gerais, tais objetivos nos suscitam a perguntar o seguinte: nesta formação docente (Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE), o mito é elemento relevante? Pode se dar num processo inconsciente em seus alunos? Interessa-nos, portanto, saber como ele se estabelece na relação *habitus e campo* e entender em que medida ele é ou não importante na ordenação da situação social estudada.

Ao entender a forma como vem sendo tratado o Ensino de Arte, podemos perceber um eufemismo quando da “contradição” entre a lei e sua efetivação. Porque se trocarmos essa polidez por ineficácia, aproxima-nos mais do que realmente queremos chamar de descaso. E se continuarmos insistindo nessa troca de palavras até esgotarmos a sua semântica, chegamos a uma vulgar palavra, “mentira”. Mas, amenizemos um pouco, pois esta é própria do senso comum; então, coloquemos o seu sinônimo, a inverdade.

Quanto ao mito, já falamos desse seu critério de inverdade, mas agora o vemos instituindo-se pela contradição da aplicação da lei, que aparentemente, parece ter eliminado o preconceito – aquele que se dá por situarem-se as “artes plásticas” no âmbito das atividades manuais, supostamente por não demandarem uma “intelectualidade”. Percebe-se nesta questão sobre lei, que mitos e preconceitos são de difícil separação; em alguns momentos, ocorrem juntos na mesma situação, como acabamos de dizer. Então, reforçemos que para efeito de análise só podemos eleger um ou outro, conforme a

importância ou circunstância em que se apresentaram na empiria.

Essa construção mítica que trazemos à tona, não fica restrita ao âmbito da burocracia educacional, atinge também a prática da sala de aula, afirmando-se através dos conteúdos da disciplina na relação da teoria e prática, que de uma forma genérica, configuram-se como polos afastados, como ocorre frequentemente no ensino básico na disciplina de arte. No entanto, o campo das artes não é neutro, suas influências ideológicas reverberam no processo educacional de forma tendenciosa, ao ponto de confundirmos os mitos e preconceitos que transitam nos dois campos, arte e seu ensino.

Assim, quando temos um ensino que privilegia os processos artísticos (orientados pelos PCN Arte) e não o resultado, e um mercado que se volta inteiramente para a obra de arte, ficando em segundo plano o campo da docência, cria-se um paradoxo. Queremos dizer que há uma divergência de sentidos no campo da formação docente, porque se considerarmos a essência da arte para os benefícios sociais, ou seja, para a manutenção do equilíbrio social, como já referimos, precisamos encontrar caminhos que proporcionem a convergência desses campos em proveito da significação qualitativa no âmbito escolar.

É desta maneira que se mitifica o Ensino de Arte, criando uma ordem social desvinculada de sua real existência, ou para um fim que não é próprio de sua essência, proporcionar o tal equilíbrio social. A função do mito (ordenar o social) é traçar o caminho dos homens, mesmo que eles tenham consciência plena da sua trajetória, sem que precisem saber da real finalidade, como se fosse uma alienação necessária para suportar a dureza da realidade vivida e o medo de sua finitude, ou mesmo para não se abater pelo sentimento de impotência diante das forças objetivas do sistema social. É isso que nos ensina o mito de Édipo no decifrar do enigma da Esfinge, o peso do existencialismo, traduzido aqui como uma maldição dos deuses.

Duarte Júnior (1983) observa que neste contexto há uma arte empregada diretamente como veículo de inculcação de determinados valores e sentidos⁹, diríamos alienada de sua cultura. No entanto, será que ao deciframos o “enigma do Ensino de Artes”, como ele é praticado na Educação Básica, cairíamos em desgraça, como no mito de

⁹ Para um aprofundamento desta questão sugerimos a leitura “Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho” de Fernando Hernández. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

Édipo? Bem, diferentemente do herói tebano, sabemos que nos dias de hoje, uma andorinha só não faz verão.

Desta forma, se quisermos revelar algum mito – o que pode fazer parte do processo de mudança – precisamos primeiramente da organização dos alunos e professores, em prol de tais resultados valorativos. Para que o Ensino de Arte assuma sua real finalidade – educar os sentidos estéticos para que venham a contribuir na formação do homem integral – deverão ser agregados outros setores da sociedade interessados em construir uma consciência sobre a linguagem visual, permitindo um consumo de imagens desalienado. E, concluímos com Nosella no entendimento de que: “É necessário observar que a mensagem visual torna-se um eficiente instrumento ideológico complementar dos textos, devido a sua força comunicativa – rapidez e impacto emotivo – muitas vezes maior do que a comunicação escrita”. (NOSELLA apud DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 122)

3.6 Conquistamos a indústria da Arte para uma educação de massa

Na verdade, o que surge como resultado desta situação de ensino alienado é o produto elaborado para substituir a unicidade do objeto artístico; assim, numa produção industrial ela (a arte) agora poderá pertencer a todos enquanto objeto, perdendo a sua aura, como bem disse Walter Benjamin ¹⁰, em a “A Obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”. Esse novo objeto é o *kitsch*, usado como moeda de troca analogamente aos espelinhos que os colonizadores davam aos índios para engabelá-los; desta forma serve o *kitsch* como Arte, numa escola transformada em aparelho ideológico do Estado, quando sua prática é manipular o Ensino de Arte no intuito de fomentar o consumo dos objetos alheios a sua própria realidade cultural, criando uma ação simplesmente mercadológica. Pois, isso não passa de uma nova modalidade de exploração capitalista, que veio incidir diretamente na educação formal.

(...) é preciso não esquecer que o *kitsch* exerce seu papel pedagógico de modo crucial sobre as sociedades subdesenvolvidas, submetidas à irrigação dos meios de comunicação de massa, que na verdade, constituem meios de exploração das sociedades afluentes – Estados unidos, nova Europa ou Japão – desempenhando o papel de *amplificadores de mercado*. (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 122)

¹⁰ A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica, de Walder Benjamin *In: ADORNO et al. Teoria da cultura de massa*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

A alienação contida na arte *kitsch* é colocada como uma “herança maldita”, termo, aliás, utilizado por um de nossos Coriscos para expressar o caos no Ensino de Arte, vendo este, na condição de professor, a dificuldade de seus alunos entenderem Arte dentro de uma concepção contemporânea. Segundo este professor, os alunos que passaram por professores formados nas regras da Lei 5.692/71 são, em resumo, os que contemplam a arte *kitsch*, cuja principal característica é a “reprodutibilidade” como parte dos conteúdos abordados pela então chamada disciplina Educação Artística. Entendemos que desta forma os alunos não aprendem os princípios fundamentais da arte (visual) e, ao contrário, tornam-se consumidores alienados de bugigangas. Vejamos como nosso Corisco se aproxima da compreensão de Duarte Júnior (1983) ao se referir ao Ensino de Arte massificado:

(...) o que tem que ser feito é com o exercício prático da profissão, você tem que estar no campo, no colégio, e desconstruir, desfazer a ideia de que o artista-professor é aquele cara que faz só uma pintura, a decoração do colégio, então, cabe a ele que está lá, chegar e colocar sua posição. Se ele tiver na formação, passar por esse debate para não baixar a cabeça para a direção da escola e falar que não vai fazer isso, se negar a fazer tal papel de decorador de escola, se ele negociar (...).N6 (09)

(...) uma situação onde impera a transmissão de uma visão pragmática do mundo e que acaba por sufocar qualquer criticidade e criatividade no interior da educação. Uma situação que destrói, em suas bases, as mais elementares condições para que o trabalho artístico seja efetivamente desenvolvido. E, nessas condições, terminam os professores de arte por desempenhar um papel decorativo (nas várias acepções do termo) no interior da escola. Terminam por se sentirem, eles mesmos, confusos quanto a seu real valor e necessidade para a formação do indivíduo. (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 123)

Encerramos este momento da educação sob os preceitos da Lei 5.692/71, que a exemplo da reforma Universitária, relegou também à disciplina de Arte a categoria de apêndice curricular, dando-lhe uma posição menor no conjunto cultural da sociedade. Mesmo na tentativa da Universidade de Brasília, conforme Duarte Júnior (1983), nas intenções de seu mentor Darcy Ribeiro, de valorizar o Ensino de Arte, reconhecendo-a como uma área específica de conhecimento e merecedora de uma autonomia em relação aos demais centros acadêmicos, principalmente no que se refere à pesquisa artística. Assim resumem-se suas intenções:

O Instituto Central de Artes (...) apresenta peculiaridades que o diferenciam dos demais e obrigam a indagar se deve ser integrados no conjunto Institutos Centrais ou separados como um setor especial em que o exercício da docência e da criatividade artística possam reger-se por critérios próprios (...). Esta linha divergir, necessariamente, da licenciatura, do mestrado e do doutorado, revisto nos demais Institutos Centrais, dada a natureza especial da criatividade artística e a dificuldade de apreciação acadêmica que lhe é inerente. O mesmo problema existe na formação e seleção do magistério universitário de Artes Visuais, que terá de ser regulamentado mais livremente para não ser limitada pela burocratização uma atividade insustentável de enquadramento em normas rígidas. (RIBEIRO apud DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 124)

Ademais, compreendemos que tal momento é constituído de mitos e de preconceitos, e que estes estão afluindo a cada momento que trilhamos na construção do modelo desta pesquisa. Ficamos, assim, mais convictos da necessidade da Arte para a educação formal. Por que se trata do reflexo que sentimos em relação a esta fala de Darcy Ribeiro, historicamente, parece haver uma paralisação do tempo, tempo ideologizado, que impede a real necessidade artística no seio social. Uma Fortaleza para ser bela, tem que ter uma educação em Arte que cumpra tal grandeza, pois seu povo deve ser merecedor de uma autoestima que lhes favoreça um bem estar, mostrando-se interiormente saudáveis.

O que percebemos é um caminho de melancolia, conseqüentemente naturalizada pelas condições histórica e cultural, feita nos moldes da subserviência, provinciana, ainda que avizinhada dos costumes feudais de serventia. Com estes sentimentos, que afloram sempre para o outro sentido, isto é, de uma perspectiva que não aconteceu na prática e, que é idealizada nos parâmetros da própria racionalidade técnico-científico-educacional e por que não, mítica. Um ideal ordenado, visando à capacidade inerente da Arte de elevar o padrão de vida de um povo, para que ela dignifique a todos sem distinção, mas que deve ser concebida como parte da diversidade deste povo, dando-lhe consciência de ser cidadão na sua própria cultura. Assim como o bem maior de uma República, diga-se de passagem, democrática, que preza o seu Ensino de Artes Visuais.

Então, caminhamos com tais sentimentos, mesmo sabendo que as variáveis podem dar-se de infinitas maneiras, assim alguém as pense. Daremos continuidade a esta segunda fase do Ensino de Artes a partir da LDB de 1996, que traz elementos inovadores para a área. Conforme Barbosa (2008), esta lei amplia a perspectiva pedagógica, por possibilitar a proposição de mudanças que vão além da obrigatoriedade formal deste ensino, ou seja, sua inserção curricular, assim creditada por ser de fundamental importância para o desenvolvimento da criatividade nacional;isto, em tese, pois como dissemos a idealidade está posta, mas a prática fica a desejar. Essa lei vem ampliar, digamos resumidamente, os direitos de uma educação artística, com mais ênfase na essência da Arte, o que é inovado pedagogicamente com a Abordagem Triangular (sinteticamente constitui-se do fazer, contextualizar e fruir arte), elaborada por esta autora, que tem sua participação na elaboração dos PCN - Artes.

Embora, a cultura artística tenha subsistido até hoje fora da legalidade oficial da educação, ainda é necessário reconhecê-la neste meio, pois não podemos deixara Arte

desprovida dos aparatos educacionais, sua perpetuação depende também do ensino formal. Com isso fortalecemos suas raízes para que não sucumba diante do *kitsch* e venha a perder sua espiritualidade por completo, tanto na arte popular como na arte erudita, esta primeira com sua peculiaridade de elevar os ânimos no cotidiano das pessoas e as unir enquanto nação; mais do que qualquer erudição que seja imposta por preconceito, a arte popular se sedimenta por vários “carnavais”. Convenhamos, também, que as tradições estão cada vez mais vulneráveis às transformações tecnológicas, que criam e alimentam uma cultura do descartável nas Artes; este é um dos motivos para o qual foi criada a arte *kitsch*. Então, nada melhor do que a escola para assegurar a sua vitalidade, fortalecê-la em sua essência, como “arte de verdade”. Neste sentido, segundo Barbosa (2008):

Se pretendermos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2008 p. 5)

Entendemos que há um benefício da oficialidade institucional sobre a cultura, mesmo que esta não seja trabalhada pela educação formal ou não tenha os incentivos necessários para a sua produção. Usada muitas vezes como que para florear eventos oficiais, seus ícones são tidos como ornamento, para representar a Arte local, como aconteceu com o pintor Chico da Silva, colocado frequentemente na primeira fileira do Salão Nobre da Reitoria da Universidade Federal do Ceará em cerimônias oficiais. Antes de continuarmos nesta nova fase do Ensino de Arte respaldado na LDB/1996, façamos uma reflexão com base nas palavras de Roberto Gomes, sobre a referida situação, servindo também para a atual realidade do nosso ensino; evoca-se mais uma vez ao entendimento do preconceito.

O artista, esse marginal, é objeto de tabu, suportando a mesma agressiva ambivalência por parte do homem *sério*: amor e ódio. Aliás, duas são as coisas que o homem sério faz ao chegar ao poder: instaura a censura e constrói suntuosos museus e teatros. E distribui prêmios literários. Isso só parecerá contraditório se deixarmos de considerar que existem duas maneiras de aniquilar o artista: censurando-o ou promovendo-o a uma espécie de ornamento social. E é assim que o homem sério exorciza aquilo que teme. (GOMES apud DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 124).

3.7 Atinge-se a maioria no ensino de arte com sua epistemologia

Entendemos ser necessário reforçar o ponto de vista de Barbosa (2008) sobre o que seja a arte-educação: a epistemologia da arte. Com isso, haveríamos de ter uma posição de valorização desta disciplina no currículo do Ensino Básico. Se de fato a arte-educação assumisse este *status*, teríamos nela o mesmo valor dado às disciplinas de

matemática, português, ciências, etc., entretanto, é pela epistemologia que a “arte tem um domínio, uma linguagem e uma história”, não podemos enxergá-la somente por sua irracionalidade, achismos e acasos, como se ela se processasse apenas por intuição.

No entanto, ponderemos o porquê da desvalorização desta epistemologia no campo das artes visuais e seu ensino, pois temos que visualizá-la como um capital cultural¹¹ suscetível de disputa no campo social, assim, também, como acontece com o capital econômico. Se não houvesse tal disputa de poder simbólico, estaríamos plenos da valorização desta disciplina no sistema educacional brasileiro. Barbosa faz um comentário em tom de crítica aos que negam a sistematização no Ensino de Arte: assim, “a anemia teórica é um dos males da arte-educação no Brasil, mesmo na universidade”, o que também nos remete à crítica que Bourdieu faz em seu livro “As regras da arte” aos partidários do inefável na arte

Na luta por este reconhecimento epistemológico, Barbosa (2008) exemplifica o caso da Universidade de São Paulo que, no fim dos anos de 1980, viu encerrado o sonho de criar um Instituto de Artes, justificando que “a principal razão foi à fragilidade conceitual do projeto que submeteu princípios teóricos à falsa ideologia dos interesses imediatos”. É na busca do reconhecimento epistêmico do Ensino de Arte que se caracterizara esta nova fase iniciada nos anos de 1980, assim como na ênfase de sua organização-político-representacional, junto a encontros nacionais e internacionais.

Temos poucas conquistas a comemorar no ensino universitário de arte durante a década de oitenta. A mais importante foi a reorganização do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, que havia sido destruído pela ditadura militar e foi reinstituído em 1988, sem saudosismo, mas com respeito ao passado. Ironicamente, a Universidade de São Paulo, que não conseguiu criar seu Instituto de Artes, indiretamente colaborou com a recriação do Instituto de Artes da UnB. (BARBOSA, 2008, p. 7)

Nessa nova configuração surge a perspectiva de trabalhar o Ensino de Arte a partir das propostas do I Simpósio Internacional de História de Arte- Educação, em 1984, na

¹¹ Conforme Pierre Bourdieu em “As regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário (São Paulo: Cia de Letras, 1996, 1996): o “campo da arte” pode ser definido como um “sistema” ou “espaço” estruturado de posições, que possui regras instituídas que regem o acesso e o êxito no campo e que determinam a posição ocupada por seus agentes, que lutam pela apropriação do “capital cultural”. O “capital cultural” pode ser conceituado mais como um bem simbólico (ritos e mitos) que um bem prático, representativo de uma “condição de classe” (instância de poder), e que é definido pela posse de títulos escolares/acadêmicos somada ao prestígio que eles conferem, assim como ao conhecimento dos “códigos de deciframento estético”, através do domínio, em graus diferentes, dos princípios que definem a maneira legítima de abordar a obra de arte. Nessa perspectiva, a expressão *habitus*, utilizada por Bourdieu (2001, p. 201), corresponde a um “sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas”, consistindo num conjunto de esquemas implantados, primeiro através da educação familiar, e depois transformados pela ação escolar, constituindo o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores.

Universidade de São Paulo (USP), iniciando-se o debate sobre a história, os pressupostos teóricos e o funcionamento do antigo Instituto Central de Artes da Universidade de Brasília (UnB), que tinha sido referência na área e fora desmantelado pelo regime militar, conforme citação anterior de Duarte Júnior (1983). Agora teremos o acirramento da luta pelos direitos à educação em arte, com um campo mais organizado e definido. Barbosa (2008) vai desejar as próximas décadas mais promissoras à arte-educação, para isso, “é necessário primeiro romper com o preconceito de que arte-educação significa apenas arte para criança e adolescente”. Propõe, então, “sacrificarmos a própria expressão arte-educação”, que serviu como vanguarda dos anos 1970 e 1980 na luta contra a oficialidade daquela educação artística embasada na Lei 5.692/71 e do que restava como herança do ensino tradicional:

Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (BARBOSA, 2008 p. 7)

Em busca da importância da Arte na escola, encontramos inúmeras pedras no caminho. Isso, referindo-nos ao aspecto institucional, e com um recorte de tempo bem recente, década de oitenta, quando o Conselho Federal de Educação, com a reformulação do currículo, coloca o Ensino de Arte em segundo plano: ela deixa de pertencer às matérias básicas, passando somente a constar em um parágrafo, como disciplina exigida no currículo. Ora, a Arte não é básica na educação, mas é exigida; uma pedra no caminho do Ensino de Arte, uma contradição e mais um elemento de mitificação desse ensino.

Acreditamos que poucos gestores são conscientes da importância da Arte na educação, e isso agrava a situação da disciplina nas escolas de Ensino Básico. Essa visão um tanto pessimista é consequência de como foi e como é tratada nossa educação em Arte, pois temos a prevalência do ensino funcionalista (tecnicista) direcionado ao mercado em detrimento de uma educação humanista. Inconsequências da política educacional brasileira que age em benefício do monopólio do capital cultural e do domínio do poder simbólico posto por uma minoria elitista que sempre governa o país. Trocando em miúdos, reserva-se o privilégio do estudo da Arte aos bem nascidos socialmente, restringe-se esse conhecimento para que não haja na visão da classe dominada (adestrada para o consumismo da indústria cultural) uma compreensão estética derivada de tal ensino, assim, criam-se consumidores de “bugigangas” *Kitsch*, como mencionamos anteriormente.

A anemia teórica comentada por Barbosa (2008), não afeta restritamente o Ensino de Arte, mas todos os campos da sociedade; pode haver uma enfermidade cultural,

já que a cultura é tida como orgânica. Conforme Laraia (2009), tal anemia pode ser vista pela descaracterização das culturas, quando determinada sociedade sofre muita influência externa – os índios, por exemplo, cometem suicídio coletivo quando suas raízes culturais são abaladas pela dominação do homem civilizado, como uma depressão crônica causadora de letargia que deixa suas vidas sem sentido.

Mas, infelizmente, vivemos na política uma lógica da razão inversa, isto é, parece haver uma visão que separa os elementos que justifiquem a racionalidade do benefício coletivo, que é a razão do ser político. Essa deturpação da razão demonstra que os políticos se apropriam somente da parte visível de seus feitos, bastando-se a ideia de política como atividade eleitoreira, justificando-se assim, o fato de não gostarem de fazer saneamento básico: por não ficar ao nível dos olhos. Uma estratégia maquiavélica que faz dele um bom fingidor e que oscila entre a virtude e a fortuna para permanecer no poder. Cabe-nos aqui parafrasear o artista plástico Paul Klee: “tornar o invisível visível”, assim age mos políticos quando tentam encobrir a razão, como num passe de mágica. Neste sentido é que presenciamos alguns retrocessos políticos no campo do Ensino de Arte, como no caso apresentado a seguir por Ana Mae Barbosa sobre o caso do Encontro de Secretários de Educação ¹²

O que aqueles secretários de educação e membros do CFE poderiam ter dito é que arte está sendo muito mal orientada nas escolas. As outras áreas também estão. Os professores ensinam da mesma maneira como foram ensinados e os de educação artística foram ensinados pessimamente através desse currículo universitário que está aí. Muitos arte-educadores se desenvolveram contra o que a universidade pretendia fazer deles. Agora é aproveitar o máximo destes que aprenderam sozinhos ou uns com os outros para atualizar a maioria. Precisamos arte + educação + ação e pesquisa para descobrir como nos tornarmos mais eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças. A nova República até agora não operou nenhum avanço na área de educação artística. Foi criada uma coordenadoria de arte-educação na FUNARTE, mas antes de funcionar foi extinta. Ninguém leu os documentos produzidos por especialistas, encomendados pelo próprio MEC (SESU), ou pelo menos o Manifesto de Diamantina, redigido e aprovado em assembleia no Encontro Nacional de Arte-Educação durante o Festival de Inverno de Diamantina em julho de 1985, amplamente divulgado e enviado às autoridades. Documentos posteriores como o de São João Del-Rei de 1986 e o do Festival de Arte e Cultura Latino-Americana de Brasília (1987) foram jogados na “lata do lixo da história”.(BARBOSA, 2008, p.4)

Quando vemos o tipo de descaso relatado acima, ficamos a imaginar o quanto o Brasil não sabe utilizar a regra do custo benefício. Por exemplo, saber que um jovem dentro

¹² Referindo-se ao Encontro Nacional de Secretários de Educação no Rio Grande do Sul, em julho de 1986, no qual o Secretário de Educação de Rondônia propôs a extinção da educação artística do currículo, o que foi aprovado pela maioria dos secretários presentes.

da escola é menos oneroso para a sociedade (em impostos) do que dentro das “casas de recuperação”; saber que saneamento básico diminui consequentemente os custos com hospitais. Quanto ao Ensino de Arte, já se provou que ele tem um potencial regenerador para jovens diante de situações de risco, como os usuários de drogas, o que não significa somente utilizá-lo com esta finalidade, ele também pode ser preventivo, despertando na consciência dos indivíduos sentimentos elevados que proporcionam equilíbrio para o convívio social, esta é a verdadeira função da Arte.

Então, enquanto não sairmos do atraso, no que diz respeito aos valores educacionais, em especial aos de arte, estaremos eternamente a imitar países desenvolvidos que têm uma realidade sociocultural distante da nossa; tornou-se um vício o tão referido “transplante cultural”? O que acontece com a capacidade de gerir nossos próprios destinos? Será que nossas elites não digeriram por inteiro o “Abaporu”, de Tarsila do Amaral? Ou será que somente afinaram a retórica para empregá-la sobre os dominados e, desta vez, sem a desculpa de que arte não enche barriga? Afinal de contas o “bolo cresceu”.

Considerando o fato de estarmos na era da indústria cultural, deixaram de fazer o dever de casa também por estas plagas alencarinas, pois atualmente o Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará - IFCE, que se encontra à frente da responsabilidade de formar professores na área de Arte, não enxergou esse nicho do mercado (sendo sua vocação tradicional a indústria) por não valorizar, em específico, o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Não podemos tomar como desculpa de que toda licenciatura, independente da área, seja desvalorizada por seus alunos e consequentemente por seus professores e gestores, reforçando esse discurso. Dessa forma, oficializar-se-ia a desvalorização da docência, o que poderia chegar a ocorrer um dia por meio de decreto lei, para alegria de alguns políticos e gestores mal formados.

Mas para que não fiquemos em devaneios, exemplifiquemos esse processo de dominação cultural, ainda na forma do transplante – já o fizemos com Barbosa (2008), ao nos referirmos o caso dos secretários ou “políticos disfarçados de educadores”. Agora, nesta nova fase de imposições, há um novo ponto de referência, os norte-americanos. Neste sentido, observa ainda Barbosa (2008) que a “ cópia atrasada do modelo americano é muito comum em nossa educação”. Como dissemos sobre os períodos anteriores, tudo nos chega com atraso de décadas, portanto, Ilustremos de forma resumida (usemos da imaginação

sociológica) como se deu o processo de educação em arte nos Estados Unidos, que “inspirou” a experiência brasileira:

(...) Os jovens que lideravam estes movimentos eram o produto da educação para o desenvolvimento da criatividade que irrompeu no fim dos anos cinquenta depois do lançamento do Sputnik russo. Os americanos sentindo-se inferiorizados em relação aos russos culpavam sua própria educação tecnicista pela inferioridade e investiram na educação através da arte. A geração educada criadoramente rebelou-se contra o sistema. Era evidente que a educação criadora levava ao desenvolvimento da capacidade crítica e da coragem de operar mudanças. (...) Há uma espécie de renascimento do ensino da arte nos Estados Unidos graças, não a ação governamental, mas principalmente à influência da Getty Foundation, criado pela herança do rei do petróleo, que vem financiando pesquisas e experiências de arte em escolas. Com o resultado destas pesquisas a arte está sendo vista agora nos Estados Unidos como o modo mais imediato de desenvolver a capacidade de análise e síntese através das múltiplas abordagens metodológicas da apreciação artística associada ao fazer arte conscientizado. (BARBOSA, 2008, p. 3)

Ana Mae Barbosa coloca pontos com os quais concordamos, eles norteiam os PCN Artes e vêm romper paradigmas firmados em períodos anteriores à Lei 9394/96. Os pressupostos dos PCN são considerados vanguardistas no Ensino de Arte, apontando-nos caminhos para contemporaneidade deste ensino. Barbosa não abole por completo as experiências educacionais do passado, mas acrescenta novos pontos de vista compatíveis com as transformações sociais vigentes (pós-ditadura militar). Na perspectiva de reestruturar o Ensino de Arte, propõe sua sistematização de forma a conduzir melhor o aprendizado na área de arte e garantir-lhe um reconhecimento, de fato plausível, no currículo escolar.

Não apoio o “deixar fazer” que caracterizou o modernismo da arte-educação, mas busco uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural. Para isso, precisamos da apreciação, da história e do fazer artístico associados desde os primeiros anos do 1º grau. Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras. (BARBOSA, 2008, p.3 e 4)

Apesar da luta pelo desenvolvimento do Ensino de Artes Visuais – Barbosa participa com a proposta triangular nos Parâmetros Curriculares Nacionais – ainda estamos longe de universalizá-lo como uma prática efetiva, que saia da pauta da lei, como já frisado anteriormente sobre o que acontece com o currículo. Nossas queixas pontuais são relativas aos poucos recursos materiais e humanos (instalações inadequadas, número de professores insuficiente e não capacitados), além da insistente falta de reconhecimento deste ensino no

sistema educacional brasileiro.

Todavia, os estudos pertinentes nos estimulam a trilhar o conhecimento artístico, conscientes de que há um campo sólido para pisar. Desta forma, não se pode mais negar sua epistemologia, que conquistou recentemente, junto aos órgãos de fomento à pesquisa, o seu lugar; resta-nos erguer as mangas e mostrar para o quê veio esta nova fase do Ensino de Artes, e assim contribuir para o caráter humanístico da sociedade. É importante lembrarmos que o objetivo da Arte na escola de Ensino Básico se dá no processo de conhecimento artístico e não pela ideia de produto acabado como obra de arte.

3.8 A formação tardia: artes plásticas, uma necessidade para si

A perspectiva de se sistematização da História do Ensino da Arte no Ceará fica a desejar, pois nos limitaremos aqui às mesmas condições em que se dá a história educacional brasileira, ou seja, uma escassez ou ausência de fontes de informação. Segundo Barbosa (2006, p.13), “não há nenhum estudo sobre a evolução do ensino da Arte na escola primária e secundária no Brasil, nem sequer um estudo mais geral sobre o ensino da Arte em nível superior no século XX”. Ainda assim, faremos uma breve incursão no mundo artístico de Fortaleza do período modernista brasileiro, tentando situar como se deu este ensino fora da oficialidade escolar. Para o momento mais atual, basta-nos o entendimento das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, a primeira, 5692/71, que tornou obrigatório a Disciplina de Educação Artística; e a segunda, 9394/96, que determinou o Ensino de Arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis do Ensino Básico. Entretanto, lembramos que em Fortaleza não tivemos antes da primeira década do século XXI uma formação de licenciatura em Artes Visuais.

Antes de entrarmos na busca da breve história do Ensino das Artes Visuais em Fortaleza, é necessário o entendimento do contexto (da conjuntura político-sócio-econômica) que antecedeu a fase do nosso Modernismo nas Artes, que se manifestou com quarenta anos de atraso. Aliás, supomos que tal atraso tem relação com os processos que englobam a história brasileira e que configuram o Ceará como uma província em termos culturais até meados do século XX, tanto em relação ao Brasil, como ao mundo. Isto nos induz a pensar que o desprovimento de tal ensino é de ordem econômica, tornando-se a Arte, aos olhos dos dominantes, um elemento sem valia ou supérfluo para tal momento. Assim, a elevação da necessidade de se fazer arte, algo que é natural a todas as

sociedades, fica a cargo de uma representatividade intelectual culta (geralmente de classes mais abastadas).

Dessa forma, tal necessidade não atinge e/ou tem uma abrangência dentro da sociedade fortalezense como um todo, pois as pessoas que consumiam arte eram um número restrito, pertencente à elite e a pequenos grupos de intelectuais, certamente porque não havia uma educação em Arte voltada para fruir, para a construção do senso estético. Assim, levando em conta o funcionamento do mercado, também somos provincianos, e o que não deixou de contribuir para tal “escassez” do ensino de Arte Visual foi a insatisfatória, digamos, criação do *habitus*, formado de uma maneira pouco democrática, ficando o desenvolvimento artístico-cultural a cargo de poucas gerações que se valiam praticamente do desejo de fazer arte, mesmo sob as adversidades de uma região castigada pelas intempéries climáticas, de economia ainda de bases agrárias e em grande parte de subsistência, com uma população em sua maioria pobre.

Para nos ajudar na sistemática dessa história, nos valemos do livro que tem o título bastante sugestivo para o nosso trabalho, “A escola invisível: artes plásticas em Fortaleza 1928-1958”, de autoria de Roberto Galvão Lima (artista-educador) e Almir Leal de Oliveira (pesquisador), que faz um apanhado das vivências artísticas deste período, propondo-se “objetivar algumas das numerosas faces possíveis de como se deram o desenvolvimento e a disseminação dos valores artísticos modernistas na capital cearense, fazendo uma espécie de levantamento das expressões pictóricas e, desse modo, entender a cidade e seu povo” (LIMA & OLIVEIRA, 2008, p. 09).

Com o trabalho de Lima (2004), nosso objetivo é reunir elementos para entender a situação de descaso do Ensino de Artes na atualidade, pois acreditamos que tem relações com as condições do espaço geopolítico em que se formou nossa cultura, dada sob uma atmosfera social ilhada por outras necessidades mais prementes, fato este indutor do preconceito: aí fica em voga aquele ditado de que “arte não enche barriga de ninguém”. Como veremos, a sociedade dos artistas locais tentou se organizar em busca de conhecimento formal, mas sem muito êxito. Cabe aqui uma reflexão sobre o porquê desse fracasso – já que houve no referido período, tentativas de sistematizar o Ensino de Artes –, e de que forma pagamos na atualidade as consequências desses insucessos. Isso daria tema para outra pesquisa.

Ao visualizarmos a história pela leitura do referido trabalho, surgem informações que nos permitem suposições várias (ligadas aos descasos verificados no Ensino de Artes Visuais e relacionando-os aos mitos e preconceitos). O autor traz elementos sobre a influência francesa em nossa cultura urbana, também das secas climáticas e dos sistemas oligárquicos em sua forma de fazer política, tudo isso implicando o modo simples de se viver do povo cearense. Tal conjuntura remete-nos à desventura do Ensino de Artes Visuais em Fortaleza, colocando-o como parte das necessidades que formam o caráter dessa gente.

Para uma primeira degustação, apontamos abaixo o sentido que Lima & Oliveira (2008) dá ao movimento modernista de Fortaleza: compreendemos em síntese a configuração política e, em seguida, a sociocultural; esta última é retardatária em relação aos acontecimentos nacionais.

(...) A cidade se expandia, se faz melhorias na Ponte Metálica que funcionava como porto, formavam-se os primeiros bairros ricos e, na década seguinte, quando a população atingiu cem mil habitantes, iniciava-se um crescimento vertiginoso e desordenado, principalmente a partir da seca de 1932, quando os subúrbios foram ocupados de forma espontânea, com edificações precárias, dando início a aglomerações miseráveis, sem a mínima estrutura urbana, sanitária e de serviços. Foi mais ou menos nesse período que a cidade começou a desenvolver manifestações culturais de feições modernas. Vendo-se de hoje, percebe-se que nessa década as entidades culturais mais atuantes na cidade eram o Instituto Histórico do Ceará, fundado em 1887; a Academia Cearense de Letras, criada em 1884; a Casa Juvenal de Galeno, criada ainda nos anos vinte; o Centro Acadêmico Clóvis Beviláqua; o Centro Estudantil Cearense, criado em 1931; a Sociedade de Cultura Artística, de 1931; o Instituto Brasil – Estados Unidos, de 1942; a Associação Cultural Franco-Brasileira, de 1943; a Sociedade Cearense de Artes Plásticas – SCAP, de 1944; a Sociedade Pró-Arte, criada em 1948, e o Grupo Clã, de Literatura e Arte, que a pesar de significativa atuação nos anos quarenta, cinquenta e sessenta nunca foi efetivamente institucionalizado. Em termos de comunicação, a cidade possuía seis jornais diários: Unitário, Correio do Ceará, O Estado, O Povo, O Nordeste e a Gazeta de Notícias. Havia também a revista Contemporânea, edição mensal; várias tipografias, destacando-se a Tipografia Minerva; e a emissora Ceará Rádio Clube, inaugurada em 1933. (LIMA, & OLIVEIRA, 2008, p. 50-51)

Desde os primórdios da arte, o homem repassa os conhecimentos artísticos para os que se dizem iniciados, ou seja, os escolhidos por aptidões, a dar continuidade às expressões artísticas de seu tempo. O Ensino de Arte voltado para a escola básica, de cunho universalizante, como sabemos, é recente, e a princípio, foi criado para atender a uma formação de mercado, enquanto qualificação de mão de obra, através do Desenho. O referido período modernista é que vai dar novos sentidos à área, abrindo-se as fronteiras para que o conhecimento da arte seja amplificado tanto nos seus conteúdos como em

abrangência social, sistematizando-se desta forma, como objeto de conhecimento.

Fortaleza traz em seu berço aspirações artísticas muito fortes, como podemos observar na última citação. Sua organização social no que se refere à arte poderia nos levar a concluir que está bem assistida, apesar de não ter uma escola oficial de Belas Artes e um efetivo ensino de arte nas escolas da rede pública. Os artistas desse período viviam influenciados por uma revolução cultural alheia à realidade social de Fortaleza, mas que a tinham como causa nobre e com os sentimentos de vanguarda local. Este movimento provocava a quebra do paradigma acadêmico; foi um período de transformações abruptas na composição estética, muda-se a forma, muda-se o conceito, as novas tecnologias são incorporadas acelerando os processos do fazer artístico. Neste momento acontece uma enxurrada de estilos, marcados pelos *ismos*, demarcadores de território – como o impressionismo francês, expressionismo alemão – e, também, de estilos pessoais ou de grupos – como o cubismo e o concretismo. Com a derrubada dos cânones acadêmicos, deu-se vazão à criatividade, podemos dizer, de forma mais espontânea. Assim, a produção de obras aumentou vertiginosamente, favorecendo o mercado de arte mundial e, ao mesmo tempo, acirrou as disputas internacionais em relação ao estabelecimento de vanguardas, pois cada grupo, cada estilo, queria se sobressair para valorizar suas produções.

“Quem não tem cão caça com gato”. Justifiquemos o ditado popular: viemos tratando da arte ao longo dos capítulos com um pouco de alegoria e ao findar na terra que vaiou o sol¹³, nada mais oportuno para homenagearmos os humoristas “banguelas de vera” que continuam a alimentar seus filhos por uma “Fortaleza Descalça” à beira mar. Esta última aspa fizemos em paródia aos escritos de Otacílio de Azevedo que, segundo Lima & Oliveira (2004), ele dedica ao pintor Lucas Nascimento. Isto o faz refletir sobre a compreensão dos mecanismos empregados pelos artistas atuantes neste referido período para aquisição de conhecimentos artísticos. O próprio Otacílio compreende tais dificuldades, quando registra em seu livro: “Ao publicar meus primeiros versos não tinha aberto, ainda, uma gramática e nem sabia que havia manuais de versificação. Valeram-me os livros excelentes que sempre li” (AZEVEDO, 1980 apud LIMA & OLIVEIRA, 2008, p. 101). As crônicas do escritor nos valem como importantes subsídios para compreender tal movimento artístico fortalezense, tomemos a citação como exemplo:

¹³Trata-se do modo irreverente de ser do fortalezense, assim, uns contam que o tempo apenas estava bonito para chover. Outros dão conta que já chovia forte há dois dias, entrando no terceiro. O Ceará, vindo de uma seca braba, clamava para que o sol desse uma trégua por mais uns dias, mas ele, naquele 30 de janeiro de 1942, teimou em varar as grossas nuvens e apareceu avermelhado no céu.

A verdadeira arte não está sujeita às restrições dos métodos. Dá inteira liberdade de sentimento ao artista, que pode criar seus próprios cânones. A pintura, a poesia, a escultura e a música antecedem cronologicamente à perspectiva, ao metro, ao estudo da plástica anatômica e à batuta – servindo-lhe, depois, esses atributos para o seu aperfeiçoamento. (...) Trabalhador incansável, ficava horas ante o seu cavalete de mogno, resguardado sob o velho toldo, pincéis a mão, ao lado de Clóvis Costa, seu aprendiz, ou Milton Rodrigues, o seu filho. Trabalhava de manhã à noite no velho sobradinho situado à Rua Formosa. Ao seu “atelier” – alcanforada colmeia – afluíam, como num enxame aurífero e inquieto, outras tantas abelhas, numerosos, artistas sinceros, entre os quais José Severiano. Quanta vez, eu, menino, matuto vindo de Redenção, não desejava ficar o dia inteiro vendo-o trabalhar... (AZEVEDO, 1980 apud LIMA & OLIVEIRA, 2008, p. 101)

Coloquemos estas citações em comparação à atualidade para demonstrar o aprender arte hoje, pois não está distante da realidade de Otacílio de Azevedo, como se fosse um processo natural, pleno de intuição (o que se percebe também com ele). Em outros termos, é como se fazer arte dependesse de um dom; uma inspiração divina, uma genialidade concebida aos eleitos por Deus, ou mesmo pela sua “inefabilidade”.

Com isso, nos encontramos mais uma vez no processo de mitificação da arte. Otacílio de Azevedo, na primeira parte da citação registrada anteriormente, esquece de que a arte se dá num tempo e num lugar determinado historicamente e, sendo assim, ela compartilha com as condições de materialidade e de técnicas dos momentos em que são produzidas. Se esquecermos dessas condições, estaremos outorgando poderes sobrenaturais ao fazer artístico, isto porque uma pedra “lascada” é ontologicamente uma dimensão da criação humana, e ela não é, nem *a priori* nem *a posteriori*, Arte, e sim uma necessidade; Colocando tal assertiva dentro das premissas praxiológica, temos que, o fazer Arte de forma naturalizada nega o ensino sistematizado de artes. Assim, as dificuldades materiais, os dons e as genialidades se dão dentro do conceito praxiológico, no qual nem a subjetividade nem a objetividade preponderam uma sobre a outra na apreensão da realidade, mas, sim, por meio de sua síntese imprimida na ação dos sujeitos que fazem as relações sociais.

Assim se passa com a arte, ela não resulta puramente do acaso, nem puramente da técnica, mas se dá nas necessidades que se ligam a esses dois elementos. Somos partidários de que somente pelo conhecimento em arte desvencilharemos as alienações nela implicadas, pois não podemos simplesmente reduzi-la ao achismo, sendo este a porta aberta tanto para o preconceito como para os mitos, indesejáveis. O inefável na arte pode ser considerado como um mito por aqueles que procuram ver a racionalidade

como integrante dos processos artísticos. Valorizar o mito na arte é, de certa forma, valorizar as condições em que ela é produzida socialmente, mas os resultados aprendidos no ensino de arte (ensino básico) enquanto processo e não objeto de arte devem diferir-se pela apropriação pedagógica como objeto educativo, o que vai além dos deleites particularizados da estética.

Desta forma, podemos perceber em nossos Coriscos sensação indigesta, posta muitas vezes, arbitrariamente, ou em consequência de uma educação inadequada, quando eles, por si, tem que romper as barreiras da ignorância, como fez Lucas Nascimento, comentado por Otacílio de Azevedo no texto referido, o que contradiz também numa segunda intenção, dada por nós, de que existe uma epistemologia da arte, apesar de que, no contexto desse artista, estava ela ainda em germe, numa “Fortaleza Descalça”.

(...) No início, na minha infância sempre colocaram essa coisa do dom para mim, eu nunca pensei a respeito do dom, se ele vinha naturalmente como um trabalho fruto do esforço ou se era algo divino, mas no próprio Curso de Tecnologia em Artes Plásticas eu produzia muito, e foi assim que fui aprendendo, não tenho a menor dúvida de que essa coisa de dom não existe, você tem, sim, que ter afinidade com o que faz. N3 (03)

(...),sei que tem muito dessa coisa do dom e tal..., desse preconceito do dom; sendo que, depois de muito tempo estudando, isso já agora recentemente, a gente consegue ter uma noção de que é nas práticas que vamos adquirindo habilidades e que você vai desenvolvendo com o tempo e em determinado estágio elas não surgem do nada, elas não vem já aprimoradas, como é pensado. Eu costumo chamar essa forma de pensar, essa coisa do dom, de uma coisa muito mística, acreditando já com uns dezoito anos, eu comecei a perceber que isso era uma habilidade, acreditando que isso seria um tipo de técnica que podia se desenvolver e que eu..., poderia transmitir também. N7 (01)

É interessante notar a ligação que estes dois Coriscos fazem entre o dom e prática de ensino. No segundo fragmento tem-se uma conotação mítica que entendemos estar associado à técnica e as habilidades do artista; isso significa dizer que há elementos mágicos, no sentido do ilusionismo, porque ao fazer arte o artista não se obriga a ficar constantemente explicitando a técnica e as suas habilidades, estas estão sempre ocultas. Ele pode até agir como um jogador de cartas que sempre tem um coringa, uma carta na manga, para impressionar e decidir, num relance, a jogada, num golpe de vista, como faria o artista, ambos sem antecipar suas ações. Ao percebermos desta maneira, devemos ficar atentos a quem interessa o “ocultismo” que mitifica a arte e, porque não, o seu processo de educação social, assim como a quem interessa o seu desvelamento, que integre o conhecimento artístico e a construção do belo como sendo a busca do sentido estético de cada tempo e espaço, relacionando-os ao cotidiano dos indivíduos.

Podemos dar um salto a partir dos subsídios históricos para fazer uma ponte com a atualidade do Ensino de Arte de Fortaleza, de forma resumida, assim, como se disséssemos que, para bom entendedor meia palavra basta. Lembremo-nos, então, da fase a que nos referimos, aquela abrangida pelas duas Leis de Diretrizes, tendo a primeira (LDB, 1971) atuando sobre a vigente, principalmente quando o Ensino de Arte não é tratado com seriedade no cotidiano das escolas. Só para esclarecermos o papel da arte na sociedade, perguntamo-nos: o que é a “Fortaleza bela” fora do contexto de *slogan* político? Quem a faz, como a justifica dentro do contexto artístico educacional?

A primeira graduação tecnológica em Artes Plásticas, em menos de uma década, transformar-se-ia no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. Tivemos por volta desse mesmo período os cursos de Especialização em Metodologia do Ensino de Arte (polivalente), ofertado pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, e o de Especialização em Arte e Educação, ofertado pelo CEFET-CE, funcionando até 2004. Houve a oferta também em algumas instituições privadas de ensino superior. A UECE mantém uma formação docente, desde a década de 1980, mas na área de música; hoje esse campo formativo está em expansão.

Tratando sobre o nosso campo específico, até chegarmos a este estudo de caso, no atual IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Ceará), faz-se necessário contar um pouco de sua inserção na área do Ensino de Artes. As tradicionais Escolas Técnicas Federais do Brasil vêm ao longo de duas décadas adequando-se à nova realidade na demanda do ensino, expandindo seu campus e abrindo novos cursos tecnológicos de nível superior e de pós-graduações, em especial os de licenciatura tanto em arte como na área das exatas.

Acreditamos que a expansão vem romper, pelo menos em tese, com a tradição formada ao longo de cem anos da nossa Escola Técnica Federal, denominação esta que marcou várias gerações de fortalezenses. Sua reforma está prevista nos artigos 39 e 41 da LDB 9394/96, o qual se efetiva pelo decreto lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997, permitindo a verticalização do ensino profissional no âmbito da formulação de currículos plenos dos cursos técnicos já existentes.

Na gestão do Professor Mauro Oliveira, ainda com a denominação de CEFET-CE iniciam-se três modalidades de cursos em arte, ainda no âmbito curricular tecnológico,

dentre eles o curso de Artes Plásticas, aprovado pela portaria 383/GDG de 12/12/2001. Apesar da verticalização, à época só permitiam ofertar cursos de licenciatura na área de exatas – essa é a justificativa da não criação, já de início, pelo referido decreto, das licenciaturas em Artes. Todavia, é importante frisarmos que a real necessidade de profissionalização na área de Artes Visuais em Fortaleza era a formação docente.

A falta de professores qualificados é um dos fatores da precariedade do Ensino de Arte, principalmente no Ensino Básico. A isto se soma o fato de encontrarmos atualmente na rede de ensino de Fortaleza professores ministrando aula de arte sem a devida qualificação, burlando-se assim, a lei que exige a formação docente em nível superior. Isto acontece, também, sem raras exceções, no ensino superior, na área de arte, seja por arranjos institucionais ou não, mas que, de uma forma ou de outra, pode ser causa de insatisfações quando o professor não cumpre o currículo do curso ora em estudo. Eis o depoimento de um Corisco a respeito desta situação:

Quem está assumindo a disciplina de xilogravura é uma aluna de Licenciatura em Artes Visuais, formada como tecnóloga, é um absurdo. Uma aluna dando aula num curso superior, formando professores. Além de ela não ser licenciada ela não tem experiência com xilogravura nem com ensino superior. Ela é como uma aluna, que está no mesmo patamar que nós, mas que passou no concurso e está agindo como uma professora. N1 (17)

É preciso lembrar que no momento da criação do Curso de Tecnologia em Artes Plásticas os responsáveis não atentaram para as dificuldades que teriam os alunos na identificação profissional com a nomenclatura do curso ou com o título de “tecnólogo”, até então inusitado, inócuo para a atuação no mercado de artes plásticas e para a progressão acadêmica, pois as Instituições de Ensino Superior, por exemplo, não reconhecem seu diploma para acesso a uma pós-graduação. Em nosso entender essa é uma das consequências mais graves, porque não se possibilita a formação continuada, além de criar constrangimento nas situações em que se tem que apelar ao MEC, por meio de representação judicial, para que este diploma seja aceito como curso superior. Tal fato ocorreu com um de nossos colegas que, ao entrar na pós-graduação, teve que proceder desta maneira, fazendo com que a Justiça reconhecesse seu diploma de tecnólogo em Artes Plásticas. Vejamos como é sentida a falta de identidade de curso superior nesta formação docente, causando desestímulo aos seus alunos:

Eu não tenho orgulho de dizer que estudo no CEFET. Parece uma escola. Não tem incentivo à pesquisa, não tem bolsa, as pessoas não participam de eventos acadêmicos. Não deixou de ser o CEFET só porque agora tem licenciatura. Então minha experiência na UFC foi importante para eu saber o que existe numa universidade.... As pessoas nem sabem que a gente devia ter ônibus para nos levar a eventos acadêmicos, ajuda de custo nas viagens, que bolsas geralmente são ofertadas em números bem maiores... (...). N1 (14)

Podemos chamar tal situação de descaso, não só com o Ensino de Artes Visuais, mas com os alunos que se sentem afastados do processo de decisão; é como se eles fossem os últimos interessados, ou mesmo vistos como uma contingência que se satisfaz com o funcionamento do curso e que não precisa participar de forma efetiva da sua construção, vistos como meros coadjuvantes nesse processo educacional. Foi na tentativa de assegurar recursos para a verticalização do ensino profissionalizante que se criou, no lugar do contraditório curso de Tecnologia em Artes Plásticas, o CLAV, acompanhado da descaracterização da identidade profissional. Quem arcará com as consequências? Alguns dos Coriscos são egressos deste malogrado curso de Tecnologia e unanimemente sentiram tal negligência em seu funcionamento, o que fez com que muitos migrassem para a atual licenciatura em busca de uma melhor requalificação profissional. Parece-nos que em vista da desilusão, o fizeram simplesmente pelo diploma. Esses elementos podem ser identificados na seguinte fala:

Em 2006.2 eu entro no curso de Tecnologia em Artes Plásticas do CEFET, só depois é que eu migro para a licenciatura em artes visuais. No Tecnológico vi que a grade do curso era muito voltada para as disciplinas práticas e, também, estranhei que era um curso que a pessoa ficava sem uma identidade profissional e, era muito difícil se inserir no mercado de trabalho com esse curso. Principalmente porque o CEFET tem a tradição de ser referência no ensino médio tecnológico e, quando a gente chega dizendo que tem um Curso de tecnologia em Artes Plásticas o pessoal fica sem saber do que se trata tal curso. N2 (08)

Uma pequena nuance surge em nossa pintura, parodiando a metáfora de Pedro Demo, que usamos ao justificarmos a metodologia. Trata-se não de uma dúvida, mas de uma lógica quebrada dentro do sistema educacional. Isso gera o mito negativo, porque ao exigir do aluno, quando egressos do “malogrado tecnológico”, tenha que se submeter a uma carta de intenção. – Eu fiz, mas não concordo em pagar esta conta. Como perguntamos acima, ainda mais quando esta conta só pesa para o aluno, já que quem avalia o curso não consegue enxergar tais absurdos que, talvez por se tratarem de intransigências não burocráticas, ficam a emperrar a qualificação profissional, diga-se de passagem, surrupiada da vida dessa geração que serviu de experiência ou cobaias: foi-lhes negado, o usufruto de uma profissão, e a que custo?

Com tais mudanças nos Institutos Federais, constatamos no campus Fortaleza a necessidade de adequação ao ensino superior– que talvez se possa estender a todos os IFCE’s que aderiram à referida expansão –, evidenciada por uma nova demanda de alunos, principalmente na área de humanas. Essa adequação é necessária porque as relações de tratamento estão assentadas na tradição do ensino médio, e por isso há o que chamamos de quebra de rituais, os quais já estão estabelecidos socialmente; pois, quando um aluno

passa para a formação superior, o que está ligado ao seu processo de autoafirmação social, ele passa da vida adolescente (ensino médio) para a vida adulta (ensino superior) e, desta forma, quer ser tratado exclusivamente como adulto e não como um colegial, portanto, precisa-se saber se há ou não uma consciência deste fato por parte da instituição, pois os alunos estão atentos a estas e outras questões, e suas falas são reveladoras:

O coordenador do curso geralmente é um professor, porque ele conhece a área, sabe das dificuldades do curso. Lá a gente tem uma coordenadora pedagógica, como numa escola. Isso é um atraso para o curso, muita coisa não é realizada, não porque ela é uma pessoa ruim e mal intencionada, mas porque ela não sabe de muita coisa que um professor saberia facilmente. Ela mal conhece os alunos. N1 (17)

Essa é uma questão incômoda sentida pelos alunos; por isso a instituição deverá saber como diferenciar, dentro de um mesmo campus, esses alunos, no sentido de respeitá-los de acordo com suas posições sociais. Obviamente que há processos de transformação, mas o que não se sabe é de que forma isso se dá, consciente ou não, positiva ou não, ou mesmo se a instituição tem conhecimento de tais queixas por parte dos alunos envolvidos. Consideramos ter importância para o aluno de nível superior tal reconhecimento por parte da instituição, assim o *status quo* universitário se preserva e favorece o processo de identidade dos cursos superiores desta instituição, abolindo-se queixas pertinentes como essa:

Agora, uma grande contradição que existe no curso é ter uma coordenação que não é formada em arte ou não ser da área de arte, que não entende de pesquisa e formação em arte. Como é que você dirige, coordena um curso de arte sem entender patavina do que está sendo ofertado. Como uma coordenação vai aceitar as discussões postas, os questionamentos e as reflexões, para ela tanto faz porque não entende. (...) E, de repente temos uma coordenação que não é da área de artes, sendo somente uma pedagoga, obviamente ela tende mais para os interesses das questões pedagógicas e a arte como fica? N9 (18)

No início dos cursos superiores de arte (tecnológicos), por exemplo: os alunos do CEFET-CE não podiam entrar de bermuda na instituição (em nenhum curso universitário do Ceará isto não acontecia), enquanto as jovens meninas podiam entrar de short ou saia. Uma incoerência, que gerou desconforto, tanto para os alunos quanto para o curso, pois se dava aos do ensino superior o mesmo tratamento dos alunos no ensino médio.

Então, deveria a instituição fazer uma reflexão a respeito desses mitos e preconceitos – os quais englobam ritos e tabus –, que fazem parte do processo, para uma educação reflexiva, consciente, transformadora e humanista. Desta forma, deve-se também olhar para estes dois elementos relacionando-os ao fato exemplificado. Entendemos como necessária sua discussão, em proveito da renovação dos valores sociais estabelecidos

nesse campo social. Sabemos, também, que caducam com o passar do tempo, e é por isso que a liberdade – como discutida neste capítulo, no sentido de uma liberdade construída na e pela prática democrática – deve fazer parte do cerne das questões pedagógicas como um constructo de cidadania. Passamos a palavra a mais um Corisco, os propositores desta questão e, em seguida, trabalharemos com a formação do professor de artes visuais:

Muitas vezes os coordenadores fecham uma matriz curricular sem a participação dos professores, fazem reuniões fechadas sem diálogo com os professores, isso, no meu entender causa uma decadência grande, tanto para os professores como para os alunos. N8 (07)

(...) o maior mito dentro do curso é de que todos os professores que estão lá são artistas e o maior preconceito é em relação ao professor com as competências do aluno, se ele é um professor de pintura e o aluno sabe desenhar mais do que ele, então ele vai ter uma indiferença com aquele aluno, o que não deixa de ser preconceito. Outro mito no nosso contexto é de que o coordenador ajuda a elevar o curso, a motivar, o que deveria ser uma de suas funções, a coordenação é alienada ao contexto do curso, até porque a coordenadora é uma pedagoga que não tem formação em artes. N8 (20)

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

4.1 Uma reflexão sobre o professor reflexivo

Iniciamos este capítulo indagando sobre o que é o professor reflexivo ou a reflexão do professor, pois tem sido ela tão difundida, que esse termo virou senso comum. Sua banalização também pode nos indicar a existência do mito do professor reflexivo. Ademais, ela está oficialmente contemplada pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em artes visuais do IFCE e, ao colocar-se simplesmente como uma expressão, sem um referencial teórico, torna-se banal. Desta forma despertamos para tal questão, além das que foram evocadas pelas recorrências das narrativas dos Coriscos.

Valemo-nos, para tal discussão, de Contreras (2002), que foca o processo de banalização do conceito de reflexão. A partir das “Contradições e Contrariedades: do profissional reflexivo ao profissional crítico”, dialogamos com este autor, o suficiente para apontar uma realidade distorcida entre o a teoria e a prática, esclarecendo o propósito da pesquisa em desvelar os mitos e preconceitos na formação docente do CLAV. O autor apresenta sua questão da seguinte forma: o problema mais fundamental do professor reflexivo surge precisamente do reconhecimento de uma de suas contribuições mais importantes, isto é:

Efetivamente, rejeitar a prática profissional por meio da aplicação de um conhecimento científico como indiscutível à resolução de problemas, ao assinalar que há sempre um movimento de valores pelo qual se identificam algumas situações como problemáticas, ao reconhecer que ela se move sempre em incertezas e dilemas, está se aceitando que a docência não pode se desligar dos pressupostos interpretativos e de valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias. No entanto, ao mesmo tempo, está se reconhecendo que as opções, interesses plural que não simplifica tecnicamente, em função do mérito ou da eficácia de uma estratégia pedagógica sobre outra, porque o que representam as diferentes opções são diversas pretensões e razões de ser da educação e não diferentes caminhos para um mesmo fim. (CONTRERAS, 2002, p.133)

Justifica tal contradição argumentando que os diferentes propósitos para a educação não significam pluralidade e, que não vivemos numa sociedade simplesmente pluralista, mas estratificada e dividida em grupos com *status* desiguais de poder e acesso aos recursos materiais e culturais. Para Contreras (2002) a prática profissional não é só a realização de pretensões educativas – seria como a concepção de didática que transpassa as paredes da sala de aula? Assim, diz ele que “nós, docentes, em um mundo não só plural,

mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem se quer captar com lucidez”. (CONTRERAS, 2002, p. 133).

Deste ponto, levanta algumas questões para nos situar na problemática do que realmente possa ser um professor reflexivo, tais como: como podemos reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade? A reflexão é suficiente para isso? O que faz pensar que a reflexão do ensino conduza por si mesma à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes?

Seu objetivo se firma em tentar ver quais limitações existem para uma reflexão, com capacidade crítica, nas condições do exercício profissional, nas instituições educativas. Obviamente, não o podemos acompanhar por inteiro nesta discussão, porém, despertamos aqui o interesse em relacioná-lo à proposta do curso de licenciatura que traz à tona a reflexão em seu Projeto Pedagógico. Este autor nos ajuda a perceber a “contradição” por parte deste curso, e a “contrariedade” presente em seus alunos.

A banalização do uso do termo reflexão transformou-o em um mero *outdoor* de uma educação de qualidade. Em relação a isso, o próprio Contreras diz que

parece mais ter prosperado a difusão do termo ‘reflexão’ do que uma concepção concreta sobre a mesma. A menção à reflexão é tão extensa que passou a ser de uso obrigatório para qualquer autor ou corrente pedagógica. Como consequência, acabou se transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo. (CONTRERAS, 2002, p.135)

Essa crítica ao uso indevido do termo reflexão, no entender desse autor, deturpou o pensamento original de Schön, o qual tinha passado a dominar o campo pedagógico. Na verdade, foi o uso do termo e não de seu conteúdo que dominou este campo, desprovendo-o de significado, e deu-se, conforme o autor, de “tal maneira que hoje nos deparamos com toda uma literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo” (idem)

Vejamos as referências ao termo reflexão no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE, que são feitas em dois momentos, na parte que trata da concepção do curso. “Criamos uma estrutura curricular que valoriza a prática profissional

desde o seu primeiro ano, aliada a uma formação pedagógica e ao desenvolvimento de um pensamento *crítico-reflexivo* sobre as questões concernentes as artes visuais como conteúdo fundamental, dentro das linguagens artísticas, na educação básica”. “Acreditamos numa educação para a autonomia, formando ao mesmo tempo um artista criador e pesquisador, habilitado para criar, propor, discutir e *refletir* sobre soluções estéticas na construção de um produto artístico e pedagógico”¹⁴. Atenemos para o fato de que em nenhum destes dois momentos se faz referência ou mesmo pequeno embasamento teórico, o que nos dá indícios do uso inócuo da palavra, ou como bem disse Contreras acima, de sua transformação em um *slogan*.

Assim, em nossa perspectiva de estudo, essas “contradições e contrariedades”, também revelam uma mitificação no processo formativo em tal licenciatura. Mesmo que não estejamos aqui em busca de protagonistas para uma encenação trágica, cabe-nos o dever da crítica quando ela se faz pertinente, pois não somos nós, pesquisadores, que fazemos os fatos, simplesmente os trazemos à tona. Qualquer justificativa que se possa dar para este momento se limitará a uma retórica, já que a realidade se apresenta de forma nua e crua para quem quiser interpretá-la, ou seja, ela só é apreendida parcialmente, como num instantâneo fotográfico; no entanto, é preciso ter recursos teóricos que refutem o não real da realidade, antes que ele se torne um mito indesejado, como nos referimos acima. Ao darmos continuidade ao desvelamento do significado do professor reflexivo, apresentamos duas falas que trazem também uma crítica; agora por parte dos Coriscos:

São poucos os professores que fazem o aluno refletir, para que estes possam usar dessa reflexão no ensino fundamental ou médio. De certa forma se você vai ser professor tem que ter o manejo, ou seja, a didática aliada às técnicas das linguagens em artes visuais, como você vai adequar esses conteúdos artísticos (...). N4 (08)

(...) Não percebi em nenhum momento no curso essa questão do professor pesquisador, não me foi passado isso. É colocada muito a questão do professor de arte e, em relação ao professor reflexivo, acho muito contraditório, porque quando entramos numa discussão sobre a vocação do curso, se é para formar artista, se é para formar professores, então eles colocam com muita ênfase que nós escolhemos o curso sabendo que era para formar professores, então, como há uma ação reflexiva senão podemos refletir sobre o curso e, o que é ser reflexivo? N9 (18)

Diante desta última indagação do Corisco é que reiteramos nossas preocupações: o que é ser reflexivo? Contreras ira buscar respostas nos autores que fizeram a revisão deste conceito, como Ziechner (1993), Ziechner e Tabachnick (1991),

¹⁴ Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE, 2008, p. 2-3

Smyth (1992) e Bartlett (1989). Conclui ele que, de um lado, não se sabe o que quer dizer fora do uso comum, a reflexão, utilizado pela maioria dos professores; e, por outro, que está na conceituação dos práticos reflexivos que se reconstruíram nas anteriores tradições pedagógicas, mas legitimadas por incorporarem a terminologia mais recentemente implantada e aceita. Assim, cita Zeichner (1993), que faz uma tentativa de esclarecer o campo identificando na literatura pedagógica cinco variedades de prática reflexiva, a saber: a acadêmica, a de eficiência social, a evolutiva, a de reconstrução e a genérica.¹⁵

Parece que o curso referido adota este último ponto, entretanto, ponderemos, pois percebemos, a partir destas cinco classificações encontradas por Zeichner, não ser fácil colocá-las satisfatoriamente em sua significação, digamos pura, como elaborada por Schön e Stenhouse. Mas nem por isso deixa de haver contradição no uso de seu conceito, ou melhor, em não utilizá-lo de forma consciente, sabendo realmente como se dá o processo até chegarmos num resultado de real reflexão.

Contreras observa que o uso do termo reflexão perdeu o sentido original utilizado por Schön porque no campo prático ele ficou restrito ao uso exclusivamente da segunda versão, ou seja, a eficiência social. Esta bastante funcionalista, é refutada em vista da teórica de Schön e Stenhouse da seguinte forma:

A prática profissional, muitas vezes, não se encontra submetida à lógica da aplicação de técnica e estratégias que se deduzem da pesquisa, mas que se opõe a ela, transformando-se em si mesma em um processo de exploração, em diálogo com a situação e guiado pela reflexão. (CONTRERAS, 2002 p.136)

Conclui-se que estes usos e abusos do termo reflexão decorrem do modismo reinante nas ciências sociais, e acreditamos que isto se acentua principalmente nesta era de equação simplória do ctrl C e ctrl V, quando também se perde o significado semântico da

¹⁵ 1. Uma versão *acadêmica*, que acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do conhecimento disciplinar em matérias para promover a compreensão dos estudantes;
2. Uma versão de *eficiência social*, que ressalta a aplicação minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um "conhecimento básico" externo à prática e que se deduz da pesquisa sobre o ensino. Esta aplicação de conhecimento externo pode ser encontrada em sua modalidade mais puramente tecnológica, de uso de habilidades e estratégias concretas, ou como um processo mais próximo à solução de problemas, fazendo um uso inteligente de estratégias genéricas sugeridas pela pesquisa de casos concretos;
3. Uma versão *evolutiva*, que prioriza um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas do desenvolvimento evolutivo dos estudantes, bem como da própria evolução do professor como docente e como pessoa;
4. Uma versão de *reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos, bem como a valorização das atuações em sala de aula em relação à sua capacidade para contribuir para uma igualdade maior, justiça e condições humanas, tanto no ensino como na sociedade;
5. Uma versão *genérica*, na qual se defende a reflexão em geral, sem especificar grande coisa em relação aos propósitos desejados ou ao conteúdo da reflexão. (CONTRERAS, 2008, p. 135-136)

o que não se pode, o que não se quer ou o que não se sabe dizer, sempre avalizado por um manual técnico, às vezes obsoleto. A Educação não é uma ciência exata, feita exclusivamente por “professores reflexivos”; Contreras observa que é por isso que, ao estender-se o sentido deste termo em sua acepção mais habitual, como pensamento não rotineiro, fica o professor confuso, e passa-se a acreditar que qualquer processo que suponha o pensar com dedicação seria uma reflexão; o autor justifica isso com Smyth, que diz que “sem maiores precisões, fica vazio de sentido chamar qualquer concepção de professores de reflexiva” (CONTRERAS, 2002, p. 136).

Encerremos, no momento, esta busca da concepção do professor reflexivo, este que tanto desejamos, mas nos parâmetros de que não seja a mera presença de um pensamento não rotineiro, e sim de acordo com as ideias complexas de Schön e Stenhouse, sintetizadas nos quatro pontos da citação a seguir.

Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação. Trata-se de um processo que inclui: a) a deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações; b) a meditação sobre as finalidades; c) a realização de ações práticas conscientes com as finalidades e valores educativos; e d) a valorização argumentada de processos e consequências. Isto conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem: a) construção de um conhecimento profissional específico; e b) a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem uma parte importante do exercício de sua profissão. Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais. (CONTRERAS, 2008, p. 137)

Temos a consciência de que entre a teoria e a prática há um fosso de intenções que podem estar travestidos de ideologias e entraves burocráticos, e vemos isto, mais como uma disputa simbólica que se dá no campo social da educação; afinal a quem interessa o professor reflexivo, a não ser a ele próprio?

Reforcemos mais um pouco nossa compreensão, fazendo jus a Zeichner, que agora mostra a expansão deste termo, diferentemente de Schön, que considera mais a ação individual das práticas reflexivas do professor com o objetivo de modificar de forma imediata o que está em suas mãos, como vimos acima. Zeichner e Listnon expandem a significação do termo reflexão, ao compará-lo com a nova concepção de didática; desta forma enfatiza-se o sentido do social, e a concepção do professor reflexivo torna-se mais abrangente:

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a

reflexão e a ação coletiva orientada para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. (LISTON & ZEICHNER, 1991 apud CONTRERAS, 2002, p. 139)

Não podemos falar de reflexão sem falarmos de saberes docentes. Entendemos que estes estão intrinsicamente ligados aos processos pedagógicos; e não podemos fazer vistas grossas quando estão alienados das práticas de sala de aula, pois esta deve ser justada em favor da integridade física e moral dos educadores e educandos, e isto se passa obrigatoriamente pelo respeito ao saberes dos docentes e discentes.

Desta forma, façamos aqui uma proposição: mitificaremos o ensino, com o “bom culto”. Quem sabe é isto que está faltando, um mito benéfico para a educação, já que a ciência, com sua racionalidade pós-moderna ¹⁶, parece não conseguir penetrar na subjetividade do processo educacional – acreditamos haver uma melhor satisfação das soluções dos problemas sociais, quando se considera, também a subjetividade. Sendo assim, vemos a ciência atuar superficialmente, de forma fria, burocrática e tecnocrática, e isto não atinge o âmago da relação entre sociedade e educação formal para solucionar seus impasses na essência, ou seja, no que consideramos ser o seu verdadeiro sentido de existir, a formação humanística.

Sabemos que a ciência não é independente, e sim um instrumento que pode servir com exclusividade à classe dominante, já o mito, consegue penetrar na sociedade com mais espontaneidade, permitindo uma organização mais equânime nas relações sociais, pois ele parece não pertencer a ninguém, ninguém se dá ao direito de tê-lo para si, ele pertence a todos – compreendemos isso melhor no capítulo específico –, ele não elege uma classe social para atuar, além de se manifestar em abundancia e de diversas formas. Assim, os mitos difundem-se de forma heterogênea, diferentemente da ciência que está sempre buscando homogeneidade (critério de generalização) e sedimentando-se nas relações objetivas. Mas, o mito não fica de fora desta objetividade, podendo participar positivamente para sua organização, por isso evocamos o bom mito.

Fazemos tal proposição, acreditando ser isto causado pelo modelo de “escola reprodutora” que, conforme Bourdieu, trata de manter as desigualdades sociais de forma a mascarar a relação entre dominante e dominado, fazendo com que os bens simbólicos

¹⁶ A esse respeito sugerimos a leitura de HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

sejam distribuídos numa aparente equanimidade, mantendo assim o “equilíbrio social”. Apesar de não ser nosso objetivo criar um mito que assuma a responsabilidade de ordenar o Ensino de Artes Visuais, acreditamos haver algo que ordena a referida formação docente, que não passa pela ciência da educação, algo que está além das vontades tecnocráticas de se instituir um curso, que se passa no cotidiano dos alunos e se entremeia em suas vontades, desejos, esperanças e sonhos; algo desprezado pela racionalidade e que habita na subjetividade dos alunos; estaria aí o bom mito?

Por um lado, é mítica a razão de ser desta referida licenciatura que muitos não conseguem enxergar, pois são os alunos que dão a sustentabilidade (não há escola sem alunos), mesmo sem o reconhecimento explícito – as instituições não abrem mão do seu poder de gestão – de sua importância. Intuímos que existe como que uma força oculta mantenedora da busca pelo Ensino de Arte Visuais, da formação docente, que pode se assemelhar a uma utopia não declarada. Porém, alertamos que para o fortalecimento desse “bom mito”, deve haver um ritual de passagem desses jovens para a vida adulta, do segundo para o terceiro grau, como já dissemos, para um momento acadêmico ou universitário; este ritual está carregado de significações que não se pode desprezar, assim como esperança e fé, em assumirem-se como profissionais e cidadãos.

O que nos levou a pensar desta forma foi a questão da subjetividade do professor e a sua relação com seus saberes e a prática docente, considerados na abordagem de Tardif (2011) da seguinte maneira: a missão educativa da escola, no fim das contas, pesa mais nas mãos dos professores, por isso, “interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais”. Observa ainda que “essa perspectiva de pesquisa foi negligenciada durante muito tempo pelas ciências da educação e, de maneira geral, pelos teóricos e pesquisadores que atuam na área de ciências humanas e sociais e se interessam pelo ensino” (Tardif, 2011, p. 228).

É importante notar que o tempo escolar, a hora da sala de aula, é momento precioso da relação ensino aprendizagem, e deveríamos tê-la como parte do importante “culto ao saber”. Para isto, devemos nos apropriar da Didática, não como uma muleta, mas como um recurso autossustentável possuidor de autonomia e criatividade para que, em casos rotineiros, a relação ensino aprendizagem não se frustre, tendo-se o seu melhor

proveito. Desta forma podem seus professores e alunos se desvencilhar dos imprevistos de sala de aula, das “intempéries pedagógicas”, também em termos técnicos e político-administrativos. Isto acrescenta muito ao processo de superação de desânimo de sala de aula, quando temos a educação pública brasileira desejosa de qualidade; porque este quadro crônico das péssimas condições de ensino nos tenta (nós, professores e alunos) a todo o momento para o niilismo, ou para encararmos a sua precariedade como uma fatalidade.

4.2 Em razão do bom mito na formação

O bom mito é aquele que deverá nos proteger dos pseudo gestores. Longe de fazer uma reflexão sobre a docência, tais burocratas estão preocupados somente em manter o *status quo*, olhando apenas para si. Mas, para que se mantenha o espírito da aprendizagem sem desqualificar o ensino, é necessário transformar a Didática em bom mito (não que ela perca por inteiro o seu sentido pedagógico, mas, por analogia, a ciência que também se mitifica), que ordena o universo da educação formal.

Se estivéssemos aqui para propor uma saída ou mudança significativa no cenário atual do curso de licenciatura de Artes Visuais, diríamos que isto se daria pelo mistério, ou seja, algo impenetrável à razão humana, pois da instituição estamos cansados de esperar resultados – isso porque tal curso, originar-se do curso de Tecnologia em Artes Plásticas que, vem cumprindo, por sua vez, uma década com as mesmas deficiências do seu primeiro ano. Constatamos que na estrutura física do curso, em sua edificação, há uma mesma goteira que insiste em permanecer no curso desde a criação de sua sede anexo; se fosse ela aluna, já estava jubilada. Fazendo uma comparação em relação aos descaminhos científicos, teríamos que ter resolvido os problemas da pós-modernidade (bem mais complexos do que uma simples goteira), que começou a sua reflexão com o Modernismo, em não lograr êxito sobre os preceitos do Iluminismo.

O mistério, que ordena também as relações sociais, apresentou-se outrora no contexto rompido pelo Iluminismo, e era configurado pela religião católica. Apesar do fracasso da Modernidade em atender às necessidades de humanização em sentido pleno, devemos entender que as novas rupturas científicas são de difíceis revogações, e isto implica uma disputa social para que não se ceda espaço ao “mistério”, visto como retrógrado por esta cientificidade moderna e taxado por preconceitos vários.

Mas convém sabermos que desta vez o mito não está totalmente atrelado apenas à religião católica. Pensemos o quão este foi ordenador e mantenedor dos sistemas político-econômico-social do mundo medieval que durou mais de um milênio, por conta do “mistério” que ele detinha. Relevemos, ainda, que a era Moderna em pouco mais de quinhentos anos, já não se sustenta, findando por este seu último sistema, o capitalismo, que amarga um crônico existencialismo doentio. Entretanto, vivemos hoje muito mais ancorados em discursos míticos do que toda a baixa e alta idade média, basta olharmos a nossa volta para percebermos a contingência de deuses “salvadores da pátria” – de políticos com seus discursos eleitoreiros, de pastores e profetas que propõem a cura milagrosa para todos os males e anunciam o fim do mundo.

Então, a questão seria em que mito creditar as esperanças, aos mitos das religiões, ou aos mitos das ciências? Isso gera uma quimera, que vai além dos gostos, no sentido bourdieusiano. O jogo de poder, este distribuído na sociedade de forma desigual, para ser revertido, não basta somente educação, pois o poder se dá independente desta, passando pelo crivo da força bruta que direciona os valores sociais – temos como exemplo os sistemas coercitivos –, e desta forma chegamos às representações sociais que valorizam o ter e não o ser.

Vejamos um exemplo bastante significativo: o sertanejo cansado de esperar pelas forças objetivas da construção social representada pelo Estado (razão, ciência, lógica), procura na fé a ordenação do seu mundo social, então, não deixará de ser um agricultor por falta de incentivos técnico-governamentais, ele não deixará de manter suas manifestações culturais por falta da escola oficial. Porém, se faltar a fé no seu Santo Padroeiro, ele mofina até com as primeiras chuvas, e isto acontece porque o costume se constrói no cotidiano das ações; trocando em miúdos, a teoria se origina da observância dessas ações práticas, porém, o difícil é fazê-la voltar-se para tais ações – como sabemos não há neutralidade ideológica nas ciências.

Acreditamos haver fé por parte dos alunos que fazem o referido curso de licenciatura, e ela reside dentro do conjunto de “mistérios”, cujos elementos são os vários mitos – mitos do artista, mito do professor, mitos do aluno, mitos da educação, mitos da profissionalidade –, dentro deste campo. No entanto, frisamos que a racionalidade científica não está à parte deste processo, ela se junta aos mitos na construção das situações sociais, somente eles não conseguem ordená-la (formação docente em artes visuais) a

contento, e mais, é pela ciência que nos vem o conhecimento teleológico causador do existencialismo humano; então, quem sabe é a falta do uso desta teleologia que frustra e corrompem os princípios lógicos da racionalidade científica, o que ordenaria com mais justeza a teoria e a prática dentro dos campos sociais? Recai-mos em questões ideológicas? Ou, então, reside aí a causa dos desânimos na referida formação docente e, de uma forma geral, no Ensino de Arte destinado à educação básica, que se inicia em sala de aula, provocado por uma visão fatalista, atingindo tanto os professores como seus alunos.

Por isso, estamos a considerar a reflexão sobre o mito como uma alternativa para a melhoria deste campo formativo, haja vista que ele acontece involuntariamente, isto é, não precisamos evocá-lo, ele cria-se por si só nos preceitos de esperança e fé dos atores envolvidos (alunos, professores, gestores e comunidade). Insistimos, pois neste caso a racionalidade só resolve em tese o que lhe é demandado pelas estruturas objetivas do sistema educacional, e a fé através do “mistério” consegue internalizar as responsabilidades melhor do que qualquer ciência não comprometida com a sua teleologia.

É interessante o movimento mítico que há nas coisas, ele tem sua razão de ser na concretude dos objetos e volta-se sempre para si. Isto nos faz lembrar o que disse a professora Dra. Socorro Lucena, em sala de aula do mestrado em educação ¹⁷: o “*objetivo da Didática é promover a reflexão sobre a docência, tendo a prática como ponto de chegada e de partida, na constante busca do desenvolvimento de um trabalho que alie o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico em uma determinada área de conhecimento*”. Eis aí um exemplo do bom mito, mito porque tem “*a prática como ponto de chegada e de partida*”, ou seja, está na sua concretude. Outra característica mítica é estar na “*constante busca*”, o mito nunca se alcança, ele não traz em seu cerne o sentido de acabado, de pronto, de finitude.

Então, se fosse possível traduzir a fé dos alunos do CLAV – isto só para amenizar a pieguice do amor pela educação – certamente abrir-se-iam possibilidades para darem um salto de qualidade nessa área, mesmo que nos aspectos imateriais; seus conteúdos se tornariam bem mais aprazíveis, o que amenizaria as angústias causadas pelo descaso técnico-administrativo da educação pública brasileira. Mesmo sabendo que estas condições não estão postas em igualdade em todo o sistema educacional, obviamente, há

¹⁷ Fato ocorrido quando cursamos a Disciplina: Metodologia do Ensino Superior, 2011.2. Ministradas pelas professoras Maria do Socorro Lucena Lima e Maria Marina Dias. Quando se abordou em sua ementa: Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Superior

exceções. Mas o que se tem percebido no Brasil/ l ao longo de sua história educacional é uma constante demanda de reivindicações por melhorias, principalmente no que diz respeito à valorização do (a) professor (a).

Na atualidade precisamos mudar as estratégias de melhorias, quando as greves parecem obsoletas. É no sentido, da melhor qualidade do ensino, que propomos extinguir o preconceito da profissão docente como fé, para que se estabeleça também uma ética na docência, ou seja, que atuem somente aqueles comprometidos com a Educação, pois muitos a têm como um “bico”, uma complementação de renda, e isso contribui muitas vezes para a desvalorização da profissão docente, mesmo que não esteja explicitada moral e institucionalmente tal prática.

Desta forma, como uma “profissão com fé”, é que esperamos a mudança do quadro de permissividade posto na Educação, onde se “compra gato por lebre” a três por quatro, sem que nenhuma providência seja tomada pelos órgãos competentes – pelo contrário, estes parecem ser os fomentadores de tal situação. Dispensamos aqui os exemplos que se dão com a enxurrada de faculdades e universidades criadas nas duas últimas décadas em todo o país para, sem controle de qualidade, expandir o ensino de terceiro grau, principalmente as licenciaturas, a baixo custo e em curto prazo, deixando-o mais precário.

Ademais, poderemos evitar situações constrangedoras e, quem sabe, traumáticas para quem inicia sua primeira formação profissional docente; com isso já nos daríamos por satisfeitos. Uma análise de dois fragmentos de narrativas pode exemplificar essas situações:

As disciplinas de educação são dadas por professores que não tem nenhuma intimidade com a Arte, então eles nem tentam abordar o assunto levando em conta o curso. A ementa é feita uma só para todos os cursos de licenciatura. Na teoria, pode estar de acordo com a legislação, mas na prática as pessoas não se interessam em estudar. Os alunos estão acostumados com o mundo da arte, e vem um professor de fora e tenta enxertar textos de educação, de sociologia, filosofia. Ninguém liga para essas disciplinas. Lembro-me de que “Estudos Sócio Filosóficos da Educação”, a professora era formada em Ciências Sociais. Houve muita desistência, os alunos reclamavam, diziam que não entendiam nada. A professora passava a aula falando de história da sociologia, de Durkheim, sem fazer ligação nenhuma com a Arte, e ninguém queria saber. N1 (18)

Os alunos, a nosso ver, são vítimas em primeira instância do conjunto de descaso que, como induzimos acima, parece ser “naturalizado com a outorga da ciência”; então, zelemos para que não se permita tal desrespeito na sala de aula, evitando assim uma

construção mítica indesejada do ensino, que podemos interpretar como o caso em que o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende.

Gosto muito de um professor de História e, toda aula que assistia dele eu saia mais triste com relação ao curso, porque ele expunha uns problemas que eram ridículos e, que eu ficava pensando, como é que eles deixam isso acontecer, porque que tá acontecendo isso, porque que a gestão do curso não faz alguma coisa. Teve a visita do MEC que foi uma palhaçada, em que a coordenadora só jogou a sujeira para debaixo do tapete, colocaram a rede wi-fi só porque a comissão do MEC foi lá, porque se não estávamos até hoje sem Internet aberta. Isso se passou no terceiro semestre, então comecei a ter esse pensamento, que foi a época mais revoltante; no quarto semestre já comecei a ficar um pouco tipo, estou nem aí; tudo bem o curso tá debilitado, mas eu vou conseguir coisa melhor é só esperar um pouco, daí fiquei mais calma e em seguida veio a greve. A minha primeira greve, o que só me deixou mais decepcionada, a greve é muito desestimulante, principalmente porque no fim não dá em nada, porque você só perdeu tempo e, os professores continuam recebendo seus salários, eles não pararam no tempo, mas nós paramos no tempo, nós continuamos no mesmo quarto semestre de 2011.2 até esse ano de 2012.2, um ano perdido. N5 (05)

4.3 Docentes e seus saberes

Há um predomínio do poder acadêmico que impossibilita o diálogo entre os saberes, e que desconsidera *a priori* o saber do aluno, tendo-o como uma tábua rasa na qual será impresso todo o conteúdo do curso. No processo educativo não se faz o caminhar sem considerar as pedras do caminho como sendo coletivas, mas justificar os erros por meio do fato de estarem as retinas da institucionalidade tão fatigadas, é errar em dobro, haja vista ter a referida instituição passado uma década na experiência do Curso de Tecnologia em Artes Plásticas, tempo suficiente (da racionalidade científica) para suprir o curso atual (licenciatura) de professores efetivos e especializados no campo das artes visuais e seu ensino, e adequar suas instalações físicas, juntando-se a isso a necessidade de ouvir e considerar os saberes dos alunos dentro da discussão curricular.

Como indaga Tardif (2011, p. 41), “mas é realmente isto o que ocorre? Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução”. Revela-se por isto, que os saberes científicos e pedagógicos que se dão na formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas de acordo com este autor, não provêm dela. Também há nisto uma relação de exterioridade na formação dos professores, que se manifesta “através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a à ‘pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários’” TARDIF (2011, p. 41)

Perguntamos por que não se tem uma escola modelo como obrigatoriedade nas formações docentes, assim como em outras áreas do campo das exatas possuem seus laboratórios. Qual o motivo que leva os futuros professores ao distanciamento da realidade escolar do ensino básico público. A pesquisa nos indica que uma aproximação efetiva está longe de acontecer, pois quando se tem a disciplina de Didática e as de Estágio Supervisionado percebemos que estão desvinculadas dos conteúdos das Artes Visuais, e o diálogo que poderia haver com a escola de ensino básico fica prejudicado. Assim, a realidade educacional não é discutida, por falta da necessária experimentação, o que prejudica a reflexividade sobre a realidade da escola pública. Desta forma, tais disciplinas estão favorecendo o distanciamento dos formandos com o seu campo de atuação profissional e conseqüentemente dificultando o exercício dos seus saberes.

Será que este público do ensino básico, que espera ansioso por um professor de Artes Visuais, não merece respeito, no sentido de ter um profissional gabaritado, como se tem e se faz para o público referente ao mercado da indústria, por exemplo? Quando esta requisita um jovem da mecânica, sabe que terá um bom profissional, afinal, em termos de marketing, a tradição fala mais alto. Por que não imprimir tal marca também às licenciaturas, e, em nosso caso, à de Artes Visuais, já que há uma indústria cultural que atualmente lidera o ranking de produção mundial, e no Estado do Ceará se faz bastante necessário. De certa forma é vergonhoso ter em nossas escolas públicas déficit de professores, principalmente em Arte. Será que acreditam nossos gestores que a cultura se reproduz somente com os “mestres populares”, que a arte não é objeto de conhecimento e que a erudição artística é somente merecimento ou direito das elites?

Será que o retorno que um professor dá à sociedade é menos importante do que o retorno de um mecânico industrial, sem desqualificar um ou outro? É preciso repensar a funcionalidade do ensino de artes dentro da licenciatura, pois podemos estar vivendo um retrocesso histórico no Ensino de Arte da escola básica, partilhado dos mesmos propósitos práticos que não contemplavam os conteúdos da arte como área de conhecimento e que negavam a sua epistemologia. Hoje, o Ensino de Arte na escola pública aparece como uma abstração da realidade educacional, que não funciona nem em tese. E a reflexão do seu professor, como bem disse Contreras (2002), se dá na forma de um *slogan*: desta forma ele não consegue fazer o seu discurso movimentar-se em direção às novas propostas pedagógicas em arte e muito menos colocar em prática os PCN Artes. Lembremos mais uma vez a fala desse Corisco.

São poucos os professores que fazem o aluno refletir, para que estes possam usar dessa reflexão no ensino fundamental ou médio. De certa forma se você vai ser professor tem que ter o manejo, ou seja, a didática aliada às técnicas das linguagens em artes visuais, como você vai adequar esses conteúdos artísticos (...). N4 (08)

4.4 Aflorando a subjetividade do professor em formação

Tardif (2010) propõe recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola, de maneira geral. Trata-se da visão que opõe a maneira tecnicista e a sociológica, atribuída ao professor. Na primeira o professor é colocado como um mero aplicador de técnicas de conhecimentos produzidos por outros, e na segunda, é tomado como agente social cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos. Nestas duas visões o “professor não passa de um boneco ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer”. (TARDIF, 2011, p. 230)

Também cabe aqui repensarmos sobre a reflexão e autonomia do professor. Estão ambas intrinsecamente ligadas, em um só processo? São categorias dependentes uma da outra, e se faz necessário um reconhecimento mútuo para que se possa atingir o objetivo proposto por Tardif, qual seja, considerar os professores sujeitos do conhecimento. Assim, para esse autor “toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” ((TARDIF, 2011, p. 230)).

Sendo assim, podemos concluir que a reflexão e a autonomia devem se dar concomitantemente a tal situação, ou seja, não são ações independentes de um mesmo cotidiano. Consideramos isto porque, de acordo com o próprio Tardif (2011), “a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho”. Entendemos que esse trabalho pode ser configurado como um conjunto, uma interseção de ações que fazem aflorar, além de sua objetividade, a subjetividade dos professores. Neste ponto é que podemos avaliar as intenções colocadas nas práticas dos professores, saber o grau de seu compromisso, de sua relação com o ensino e a

aprendizagem, saber do seu manejo com a Didática, em que nível de consciência ela se dá no seu processo de ensino.

Lembramos mais uma vez os ensinamentos da professora Socorro Lucena, que costuma dizer para seus alunos que “a porta de entrada para a docência é a Didática”. Gostaríamos de complementar suas sábias palavras: acreditamos que é a porta de entrada para o conhecimento do mundo, uma boa educação não se processa sem uma boa didática, seja ela formal ou informal, é a Didática que ordena todo o princípio que nos possibilita conhecer algo, desde o mais leigo ao mais acadêmico dos conhecimentos; sempre há uma didática se passando com o mesmo significado e importância; ela prescinde de juízos de valores para atuar, porque é inerente ao ato do conhecer, à produção do conhecimento.

O saber dos professores passa necessariamente pela didática, sem ela o conhecimento pode não se realizar, e sua razão de ser está na relação professor/aluno. No entanto, Tardif (2011) contempla o professor como “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”. Isto em oposição a uma tradição que conforme ele,

domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor. (TARDIF, 2011, p. 235)

Ademais, acrescentemos que tais pesquisas se dão – quando dentro da própria área de atuação do professor –, muitas vezes, descontextualizadas da realidade para a qual elas deveriam se voltar; criando-se desta forma conhecimentos impraticáveis para a educação, como peças de um quebra cabeça que nunca se consegue montar. Sabemos que neste momento muitos dos professores do quadro efetivo do CLAV estão cursando suas pós-graduações, certamente para cumprir as exigências do MEC em relação ao número de doutores necessários para validar o curso, além de atender a seus interesses particulares. Mas independente deste trâmite burocrático, seria interessante, na perspectiva em que estamos discutindo, refletir sobre – e aqui deixamos uma sugestão de pesquisa – o interesse da formação continuada dos professores, no sentido de conhecer o retorno dos conteúdos adquiridos para suas práticas docentes e a relevância destes no curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Tardif (2011) está na confluência dos nossos desejos, não meramente utópicos, mas de realizações práticas que sirvam à Educação como um revolver de possibilidades e do direito ao saber para todos em uma sociedade que “reza” cotidianamente pela igualdade e quer se constituir como democrática, para além do discurso do político, do burocrata e do intelectual. Então, como um antídoto à ignorância e em prol da paz entre os homens é que nós confirmamos estes desejos junto ao ideal da profissão docente proposta por esse autor da seguinte forma:

Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum. (TARDIF, 2011, p. 244)

4.5 O preconceito ronda a formação do professor de artes

A pesquisa intitulada “Artista ou professor: limites e possibilidades de construção de um perfil do docente de Arte do Ensino Superior do Ceará”, realizada pela parceria dos Professores Dr. José Albio Moreira Sales e Dra. Maria Socorro Lucena Lima, culminou numa reflexão sobre o processo de construção de identidade do professor de arte, no contexto do ensino superior no Estado do Ceará. Apesar de ter o seu campo limitado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará, campus Fortaleza, notamos haver semelhanças dos seus resultados com a formação docente do CLAV. Desta forma podemos ter na referida pesquisa parâmetros gerais do que ocorre em relação ao nosso objeto de estudo, e que se liga especificamente aos mitos e preconceitos quando relacionamos os fragmentos narrativos desta pesquisa com a nossa.

Assim, interessa-nos nesta outra pesquisa o ponto que aborda a construção da “identidade profissional” docente e dos saberes da “prática pedagógica”, porque temos em comum estas duas categorias como condições de visibilidade da nossa problemática. Então passamos a considerá-las pontos nevrálgicos da nossa questão, onde incidem mitos e preconceitos com maior recorrência. Sendo assim, tomamos de empréstimo os dados auferidos por tais autores, que nos mostram, indiretamente, o que veio a incidir em nossos objetivos. O estudo nos auxilia na constatação de que este campo formativo está saturado de mitos e preconceitos e, conseqüentemente, atribulam-se mais ainda seus alunos e professores, além das já impostas dificuldades rotineiras encontradas em qualquer área de formação docente.

Por isto é que insistimos na busca de entender a relevância dos mitos e preconceitos para tal formação docente em artes visuais, mesmo com um objetivo bem mais amplo, não somente enfocando esta formação, mas todo o processo do ensino de arte. Voltamo-nos para o ponto em que eles identificam o “estigma da arte como profissão”, embasados teoricamente na obra de Erving Goffman, “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada”; não entraremos em detalhes, basta-nos estas linhas que se seguem para justificarmos mais uma vez o que chamamos de “pecha do preconceito”. Temos o preconceito em comum com a Licenciatura de Música, decorrente da desvalorização do Ensino de Arte em nossa sociedade. Vasconcelos & Sales (2006) referenciam Goffman (1988) quando este detecta que a profissão do artista é vista socialmente como um estigma:

(...) Dois declararam não haver tido incentivo direto dos pais, que temiam pela sua escolha da música como área de atuação profissional. Sobre esta questão é possível observar que havia um certo estigma em relação à arte como profissão. A representação que a sociedade faz de algumas profissões como meio para categorizar as pessoas, dão-lhes certos atributos, que incluem responsabilidade, honestidade, seriedade entre outras podendo levar ao descrédito, ou ao tratamento diferenciado para essas pessoas. (GOFFMAN, 1988 apud VASCONCELOS & SALES, 2006, p. 19)

4.6 Reflexões sobre a sistemática do ensino de artes visuais e a sua prática profissional.

A formação do professor de arte é recente no cenário educacional brasileiro, por isso necessita de uma atenção maior, em comparação à formação dos demais professores que, no geral, estão mais estabilizados, por reconhecimento profissional. Conforme Nóvoa (1995), nos últimos trinta anos, depois de ter sido ignorado, esmagado e controlado pelo próprio sistema educacional, o professor passou a ser objeto de pesquisa em produções acadêmicas, ganhando desta forma uma melhora em seu *status*. Hoje, em tese, “o professor de Arte já pode refletir sobre sua prática pedagógica e buscar maiores domínios das ações educativas”, assim como “tem-se exigido uma autonomia profissional do professor que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar”. De acordo com Coutinho (2003), também “é preciso cuidar da formação do sujeito/professor formador. É preciso aprender a aprender a ensinar”.

Ainda segundo esta autora, tais reformulações foram amplamente discutidas pela categoria dos professores, que já se encontrava com uma boa base organizativa em diversas instituições representativas. Então, resumidamente, é desta forma que os cursos

de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas pela LDB, e o que se tem feito é tentar conjugar suas exigências às necessidades dos professores.

Esta situação, paradoxalmente, é alentadora das condições atuais em que se faz a formação, objeto de nossa pesquisa, pois percebemos uma analogia com o que temos percebido no tratamento dispendido à formação docente. Referimo-nos a certo distanciamento que conota o descompromisso nesta área, ou mesmo uma inapetência à seriedade no ensino de arte. Sabemos que a demanda de professores de arte é bem maior em nossos dias, em todo o Brasil, pois se ampliou a oferta deste ensino. Não devemos, portanto, admitir o atraso para tal formação profissional em seu aspecto tanto contingencial como qualitativo, pois a realidade da sala de aula ainda contradiz um currículo que contemple o Ensino de Arte.

Podemos avaliar tal situação nos seguintes termos: as escolhas curriculares são feitas de cima para baixo, exigidas pela LDB e esta, por sua vez, às convenções internacionais que tratam da educação, como a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura – UNESCO. Desta forma é que se tem a “consciência”, por parte do governo brasileiro, da importância desta formação, e não pelo cultivo e manutenção da cultura, que, no senso comum, se dá de forma mais espontânea na sociedade; fica a erudição artística legada para alguns poucos que podem aprender em boas escolas padrão do País. Afinal, para se sair do ranking de subdesenvolvido, nós, brasileiros, temos que cumprir as metas destes órgãos, fazendo-se o currículo como parte desses jogos de poder globalizados.

Acreditamos que os gestores ainda não se desprenderam de uma visão tecnicista da educação, e os cursos de ciências humanas que se dão pelas licenciaturas só encaixaram (em termos de qualidade) no seu processo “fordista” de produção, isso por falta das habilidades específicas em se tratar com esta área do ensino. Quando a subjetividade é trabalhada pelo Ensino de Arte, ela fala mais alto do que qualquer engrenagem mecânica do funcionamento social, pois deixa de privilegiar a materialidade da vida, e quem deseja ordenar o mundo por esse viés deve abdicar da preguiça em pensa-lo como um mundo autômato e convencer-se de que nossas “necessidades” estão exageradas ao ponto de causar desperdício, e isso desequilibra a sociedade que peca pelos seus excessos de supérfluos materiais.

É importante frisarmos que o que mais nos interessa nesse processo formativo não é a sua contingência, como uma simples mão-de-obra colocada no mercado para suprir uma demanda, agora imposta pela lei. Acima de tudo, o que precisamos é zelar pela qualificação do professor de artes visuais em termos de qualidade de sua formação, principalmente porque é no sentido qualitativo que se poderá chegar às idealidades deste campo, tanto na valorização do seu professor como do seu aluno. Em outras palavras, necessitamos do mito, do bom mito do professor; parece que já o valorizamos (mitificamos) em outro momento da história educacional brasileira, quando, pelo menos, ele era venerado socialmente longe de ser agredido, dentro e fora da sala de aula.

A história nos é pertinente quando seus fatos inquiram a realidade presente, desta forma é que instigamo-nos a movimentá-la, a promover mudanças. Portanto, ainda segundo a análise de Coutinho (2003), visualizamos um quadro estático, que não progrediu em relação ao passado, pois conforme ela, numa avaliação da Comissão de Especialistas do Ensino das Artes (CEEARTES) das Comissões do MEC e da própria Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), observou-se a necessidade de fazer cumprir a nova LDB, Lei 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Tal fato, conseqüentemente, ao nosso entender, provocou um superfaturamento de diplomas, aliado à má formação; então, o que se deu foi uma correria em busca da adequação à Lei e não em busca da qualidade de ensino de arte.

Coutinho conclui que, “na maioria dos casos, as tentativas de adequação dos cursos de formação de professores de Arte tem se operado apenas na superfície e não nas estruturas curriculares”; assim, como alguns novos cursos na Lei vigente trazem “fortes resquícios dos cursos polivalentes de Educação Artística, das Licenciaturas de Desenho e Plástica ou dos cursos das escolas de Belas-Artes”. O “professor reflexivo” que abordamos com Contreras (2002), quando esse diz haver uma exacerbação inadequada do uso do termo “reflexivo”, ao ponto de transformá-lo em um *slogan*, relaciona-se diretamente ao que pode estar ocorrendo, e que ocorreu com a formação do professor em arte: parece haver nessa corrida desenfreada pela adequação da lei, o comprometimento da qualidade. Essa compreensão se aproxima do ponto de vista de Pimentel, em “Limites em Expansão: Licenciatura em Artes Visuais”:

A mudança no rótulo não reflete necessariamente a mudança na essência dos currículos e das disciplinas. Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior compromisso dos educadores em Arte envolvidos no processo, um compromisso coletivo com a transformação (Pimenta, 1999). A solução é complexa e não se

solucionará apenas com novos modelos ou padrões, pois envolvem posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, posturas definidas por matizes ideológicos. (“A formação do professor de arte”. (COUTINHO, 2003 apud BARBOSA, 2003, p. 154-155)

A crítica que se faz a contexto formativo é que as faculdades de educação e os cursos de pedagogia não estão ainda preparados para responder de forma atualizada à formação dos seus próprios educadores. As referências ao ensino de arte na maioria dessas instituições são, em geral, de caráter modernista, fundamentadas numa concepção psicopedagógica que se centra no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno. Pois, conforme Coutinho “são poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte”, que visam uma concepção que vai além da subjetividade expressiva, num processo que envolve mais o social, numa transição de mão dupla do cognitivo para cognoscente.

No atual processo de formação do professor de Arte, há um desafio a ser cumprido: “propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas ao conhecimento implicados no processo”, conforme (“A Formação do Professor de Artes”. COUTINHO in: BARBOSA, 2003, p. 156). Neste sentido, que envolve mais o aspecto didático, considera-se a abordagem triangular, que propicia ao aluno uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo artístico. Outra proposição é a inter-relação de conhecimentos de diferentes áreas, o que levaria o aluno, futuro professor, a vivenciar a interdisciplinaridade em seu processo e priorizar a pesquisa como método de investigação privilegiado para desenvolver, no professor sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar os conhecimentos.

Destacaremos um ponto capital levantado por Coutinho (2003) sobre a formação do professor de Arte, com o qual concordamos: na formação do professor é preciso uma oportuna e cotidiana interação com a Arte.

Esses contatos devem propiciar elementos para estudo e análise dos sistemas de representação articulados aos contextos históricos e culturais, sociais e antropológicos que os engendra. A proximidade com os objetos artísticos de diferentes épocas e procedências e a familiaridade com os procedimentos que os constituem facilitam o encadeamento dos vários níveis de leitura e apropriação. É importante também que haja uma preocupação com a diversidade dos métodos de leitura e de interpretação dos objetos artísticos. Isso é interessante porque possibilita a comparação e avaliação entre as diferentes abordagens de leitura, o que dará condições para o futuro professor fazer escolhas mais coerentes e adaptadas aos contextos e às situações particulares. (“A Formação do Professor de Artes”. (COUTINHO apud BARBOSA, 2003, p. 157)

4.7- Exemplificações do ideal das ações pedagógicas no ensino de artes visuais

Em um trabalho apresentado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, “A Prática de Ensino no Cruzamento de Múltiplos Espaços Culturais”, em 2000, no Rio de Janeiro, Ana Del Tabor Vasconcelos abordou questões pertinentes ao desenvolvimento da prática de ensino em espaços que possibilitem a qualidade na formação do professor; afirmou ser fundamental, à educação e aprendizagem em arte, a sua aproximação e a contextualização do conhecimento artístico, histórico e cultural, querendo com isto propor a interdisciplinaridade e a importância do fruir arte diante das obras.

No entanto, constata-se que em grande parte do Ensino de Arte, ainda atua-se centrado no fazer artístico. Segundo Vasconcelos (2000) tal questão é consequência das distorções teórico-metodológicas dos modelos importados sem a necessária adaptação ao contexto cultural brasileiro, também, afirmadas por Barbosa:

(...) a maioria dos professores de arte, mesmo do sistema público, procura mostrar ansiosamente que está usando métodos criados por eles mesmos ou, pelo menos, modificados por eles. As modificações nunca são estruturais, mas sempre insignificamente periféricas e algumas vezes meras reduções de modelos estrangeiros (BARBOSA, 1988, p.37)

Temos um momento de mitificação nesse processo formativo, pois sabemos que o ensino de Arte é obrigatório pela Lei 9.394/96, no entanto, os professores dessa área na sua atuação pedagógica – conforme a pesquisa que citamos acima – agem superficialmente sobre os conteúdos da disciplina. Isto porque pulverizam os conhecimentos artístico-estéticos sem uma sistemática didático-pedagógica que possibilite a vinculação entre teoria e prática no processo de aprendizagem. Entretanto, também se revela pela história do Ensino de Arte no Brasil que, ainda temos os componentes curriculares da antiga Lei 5.692/71 vigorando na interpretação da Lei atual. Assim, o parecer nº 540/77, diz:

é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por atividades sem qualquer preocupação seletiva. (PCN, 1998)

Assim, Vasconcelos (2000) centra sua crítica na polivalência que produz um conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas, que

enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte, revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica (VASCONCELOS, 2000, apud BARBOSA, 2003, p.162).

Conclui-se que, dessa proposta metodológica ficaram sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em arte, o que contribuiu para a superficialidade da área nos currículos escolares, conseqüentemente, impossibilitando o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística.

Consideramos Smith (1986), para quem a qualidade da educação em arte deve se fazer “presente em todas as esferas da instituição escolar”, e que, ao falarmos de excelência no ensino da arte, “estamos falando não somente sobre as qualidades e significados de trabalhos dos grandes artistas e das experiências que eles podem nos proporcionar, mas também da postura diante da realização artística em geral” (“Excelência no Ensino de Arte”. SMITH, 1986 in: BARBOSA, 2005, p. 98). Isso nos faz lembrar a excepcionalidade do artista, uma categoria que ajuda a mitificá-lo. Também podemos dizer haver no Ensino de Arte brasileiro um ponto de mitificação referente a essa excelência, o que para nós seria uma exceção. Por analogia à excepcionalidade do artista, temos a excelência no ensino básico de arte, também um mito. Atentemos, neste sentido, ao que diz a citação:

O que o mundo admirava nos gregos era o alto nível de suas realizações, este alto nível pressupõe uma profunda convicção na importância da realização individual. A meta de chegar a excelência, os meios de obtê-la, e (principalmente) a aprovação que ela deve merecer são todos determinados pelo julgamento humano. (HADAS, 1986 & SMITH, 1986 apud BARBOSA, 2005a, p. 98)

O que reforça nossa ideia de mitificação na peculiaridade deste ensino é, ainda de acordo com Smith (1986), o fato da Arte não ser compreendida como uma área do conhecimento, e “merecer estudo como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas”, o que pode ser motivado pelo poder “mágico” que a Arte exerce sobre as pessoas, reconhecendo-se isto desde a era primitiva do homem. Então juntemos a Hernández (2000) tal ideia que diz que a “força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo” (SMITH, 1986 apud BARBOSA, 2005, p. 98). Ele vê a necessidade de um ensino de arte como aprendizado sequencial, para que possamos engajar o aluno no mundo artístico-estético com certo grau de autonomia, para que possua julgamento independente e experiência, em níveis compatíveis com seu aprendizado, e isto é bom para que ele não se perca no caminho do conhecimento em arte levado por tal “magia” que impera neste universo.

Observa-se na atual LDB nº9394/96 que as estruturas curriculares dos cursos superiores de Arte, especificamente as licenciaturas, apresentam falhas teórico-metodológicas para a formação do professor de Arte, especialmente por não entrosá-lo com as chamadas linguagens contemporâneas. Desta forma, por não se desconectarem os fatos, também em nosso campo de pesquisa, acabamos numa redundância sobre a formação reflexiva do professor, quando se deseja formar com este curso de licenciatura cidadãos críticos, inventivos e participativos. Como já mencionamos, isso apresenta um discurso mitificador da nossa realidade estudada, e também é sentido de forma subjacente por nosso Corisco:

(...) nas bibliografias, no caso da Ana Mae Barbosa, quando ela fala sobre as novas tecnologias, as leituras de imagem, mas eu assim..., eu acredito que tem que ter uma cadeira específica para trabalhar, uma disciplina que se volte mais para essas práticas contemporâneas que ensine como trabalhá-las com os adolescentes. N3 (06)

A Proposta de Diretrizes Curriculares organizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESU/MEC enfatiza que o perfil do profissional nessa área deve ser voltado para a produção, pesquisa, crítica e ensino das Artes Visuais; utilizando-se de conhecimentos que irão ampliar a percepção, a reflexão e o potencial criativo dentro da especificidade da linguagem visual.

No Parecer nº 540/77 são apontadas questões que envolvem as fragilidades conceituais e metodológicas no campo do ensino-aprendizagem em Arte, tais como a inexistência de recursos humanos, a inexperiência pedagógica e a conseqüente falta de questionamentos. Diante desse quadro, Vasconcelos (2000) adverte que é necessário repensar o papel da Arte na educação escolar frente às reformas curriculares advindas da atual LDB e da conseqüente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, que retificam a presença das diversas linguagens artísticas nas escolas, além da Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizada pela a Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESU/MEC.

Observando a necessidade de “resignificar os currículos escolares de maneira geral e, principalmente, a formação do professor de Arte frente à rapidez das mudanças deste final de milênio” (VASCONCELOS, 2000 apud BARBOSA 2003, p. 164). Vasconcelos (2010) ainda indaga: como os cursos de Licenciatura em Artes estão preparando seus professores para um posicionamento crítico frente às novas perspectivas teórico-metodológicas subjacentes nos documentos propostos pelo MEC?

Tal resposta está na observância dos próprios documentos do MEC para a área de Artes Visuais, assim expressas:

(...) identificar, relacionar e compreender a Arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos de diferentes grupos culturais (PCN, 1998, p.48) (...) A licenciatura fomenta as relações entre Arte e Educação, buscando a formação do professor de Artes Visuais, voltado para o ensino fundamental e médio. Espera-se ainda que, através da aquisição de conhecimentos específicos de metodologias de ensino na área, o licenciado acione um processo multiplicador ao exercício de sensibilidade artística (BRASIL, 1998, p.1)

Considerando as narrativas dos alunos do CLAV, verificamos existir um distanciamento desses preceitos. Há uma recorrência de queixas sobre o como se aprende, para que e por que se aprende. São críticas relacionadas ao distanciamento da realidade, que é experimentado no processo de ensino/aprendizagem, dentro da formação docente, sem que haja a tentativa de ligá-la à realidade da escola de Ensino Básico, campo ao qual se destinarão em sua grande maioria. Nota-se uma inadequação em lidar com os conteúdos das disciplinas, à primeira vista, por falta de professores qualificados na especificidade das Artes Visuais.

Apesar desses desajustes, não negamos os méritos dos esforços em se estabelecer tal licenciatura em nosso campo educacional. Ainda assim, surgem inevitavelmente os conflitos, pois são poucos os alunos que reagem com indiferença a tal situação. Tem-se na prática uma postura pedagógico-artístico que não atende ao programa do curso, e mais, despreza as expectativas do aluno nesse processo, assim como o entorno educacional: suas escolas são colocadas como meros espaços de estágios. Desta forma, os alunos se sentem prejudicados, e é da relação gestão/professor/aluno que afloram conseqüentemente as contradições e contrariedades nas mesmas significações dadas por Contreras (2002). Assim se expressam alguns Coriscos a este respeito:

As disciplinas de educação são dadas por professores que não tem nenhuma intimidade com a Arte, então eles nem tentam abordar o assunto levando em conta o curso. N1(18)

(...) A abordagem triangular só fica na retórica, ela se dá de forma incompleta, aborda-se mais o fazer e fica faltando o contextualizar e o fruir. N2 (18)

Estes dois fragmentos são pontuais ao colocar o currículo na contramão do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Ficamos a imaginar que profissional é esse que se forma em tais condições, o que será dele no futuro, terá capacidade de desvencilhar os

erros que lhe são postos e tomar a direção exata de sua disciplina, com segurança e propriedade dos seus conteúdos? Vejamos mais nos dois fragmentos abaixo: há no primeiro um deslocamento explicitado dos objetivos do curso (este visa os processos em arte). Será isto em consequência dos resquícios do curso de Tecnologia em Artes Plásticas, o qual se voltava para a “formação do artista”? Ressaltamos, ainda tendo que tiveram de formar seus últimos alunos concomitantemente ao funcionamento do curso de licenciatura, criando-se, dessa maneira, uma suposta confusão, tanto por parte do professor como do aluno. Talvez por isso alguns professores não se dão conta de que há diferença de abordagens entre os dois cursos.

(...) Algumas cadeiras são ministradas como se tivessem preparando os alunos para serem artistas, (...). N3 (11)

De certa forma se você vai ser professor tem que ter o manejo, ou seja, a didática aliada às técnicas das linguagens em artes visuais, como você vai adequar esses conteúdos artísticos (...). N4 (08)

Infelizmente chegamos aonde não queríamos, ou seja, na “educação do faz de conta”. É claro que os alunos mais experientes, que tenham um mínimo de contato com as artes visuais e seu ensino, vão perceber os equívocos e o pior disso tudo é que eles estão de mãos atadas para sair de tal situação, porque eles visam à profissionalização: o diploma tem aí relevância fundamental. Eles involuntariamente fazem o pacto da mediocridade, abrangendo todas as representações deste campo. Desta forma, podemos dizer que o espaço da representação é irreal, ou mesmo que o curso parece se configurar nos sonhos de cada um dos envolvidos sem jamais tocarem os pés no chão.

(...) muita coisa eu achei muito mais embromação em relação às disciplinas, esperava aprender muito mais, mas nem sempre nós temos que ficar esperando pelo professor, (...). N5 (10)

(...) Juntamente com as disciplinas de matemática e física, ministradas por professores que não tinham nada haver com arte, e ficavam meios perdidos. Então não se fazia nenhuma relação da didática com as artes, nesse sentido perdi muito..., disciplinas que estão mais voltadas para a área de ensino são totalmente desvinculadas do ensino de arte visual. N6 (15)

(...) a professora tinha um discurso muito bonito do conteúdo, mas eu não conseguia relacionar com a nossa realidade, enquanto futuros educadores de arte, com o que ela dava. Outra disciplina foi fundamentos da arte na educação, essa cadeira poderia ter sido voltada muito mais..., voltado para as práticas em arte, e só se lia texto. N10 (05)

Voltamos à discussão com Vasconcelos (2002), que dentro da sua pesquisa propõe discutir a especificidade das Artes Visuais no contexto do ensino fundamental e médio diante das situações apresentadas, já que estamos quase que num mesmo contexto, em que a teoria se coloca distanciada da realidade, e a prática dos estágios não contribui

para tal aproximação. Na perspectiva, ainda que teórica, para aclarar tal questão, ela cita Giroux (1997):

promover as discussões sobre as propostas curriculares, refletir sobre as especificidades do currículo, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar e questionar são imprescindíveis no desenvolvimento da Prática de Ensino, objetivando compreender que 'os currículos são invenções sociais', conforme aponta a teoria crítica do currículo" (VASCONCELOS, 2000 apud BARBOSA 2003, p. 166).

Educação é o lugar propício ao exercício da democracia, pelo menos em tese, pois não faltam teorias educacionais que trazem em seu cerne os princípios democráticos, como os de liberdade, igualdade e fraternidade. No entanto, para que eles aconteçam, pressupõe-se que haja educação. Tais princípios democráticos deveriam abranger todo o corpo social sem distinção, e os temos também como sendo inerentes a cada indivíduo, ou seja, eles se constituem numa relação social de dentro para fora, a partir dos desejos individuais que podem ser distribuídos socialmente de acordo com os direitos e deveres de cada um (ver: Toqueville no estudo que faz sobre a democracia Norte Americana). Neste sentido, temos a "teoria crítica do currículo" concatenada com essa nossa injunção sobre o cerne democrático na Educação, sendo fundamental entendê-lo como instrumento, um espaço, um campo de produção e de significados, no qual se fazem presentes os interesses das camadas sociais, conforme Vasconcelos (2000).

Concebemos este pequeno adendo para mostrarmos o contrário, isto é, a falta desse consenso democrático no campo da nossa pesquisa, o que também visualizamos quando Vasconcelos infere sobre os caminhos percorridos no campo de estágio, que coincidentemente aponta para uma de nossas indagações iniciais, a respeito da dúvida de ser ou não ser professor. Ela interpreta os professores egressos dos cursos de licenciatura que ministram aulas em escolas públicas e privadas. Aqui é que pontuamos a questão democrática, quando estes professores "conduzem suas práticas educativas conforme a democrática, quando estes professores "conduzem suas práticas educativas conforme a linguagem artística 'imposta'¹⁸ pela escola". Pondera que esta posição – como vimos, em tese – "não se coaduna com as intenções expressas pelos cursos superiores, considerando a especificidade da linguagem artística na formação do professor e suas implicações no campo de estágio" (VASCONCELOS apud BARBOSA, 2003, p.167).

Observamos, ainda, haver uma grande diferença entre intenções e ações, haja Vista o projeto pedagógico do curso de licenciatura em questão estar cheio de boas

intenções, e, no entanto, somos quase que forçados a distribuir o peso da responsabilidade com o determinismo sócio-histórico. Assim, concordamos com as palavras da autora: “porém, as pressões ideológicas da sociedade, advindas das distorções historicamente construídas sobre a área de Arte e seu ensino, contribuem para a crise da identidade – ser ou não ser professor?” (idem). Neste sentido é que repetimos o fragmento narrativo abaixo, para exemplificar esta outra situação, pois ela também abrange a discussão deste tópico, sem parecer repetitivo. Assim, sobre falta de participação dos alunos nas decisões curriculares e, de um modo geral, na construção da identidade do curso e do seu formando para o contexto do ensino de arte de Fortaleza, diz um Corisco:

(...) pensando nos alunos da licenciatura, reflito um pouco, sobre essa ideia da participação enquanto futuros artistas-professores, e que às vezes querem mudar o que se ensinam nas escolas públicas, reclamam de que a diretora trata daquele jeito e tudo o mais, quer que o professor seja a penas um decorador e tal. Os próprios alunos não se articulam dentro da instituição (IFCE) para mudar esse quadro, então, como podemos mudar essa visão da sociedade de Fortaleza sobre os professores de arte sem mudar o próprio currículo, vou dar um exemplo, o nosso curso está mudando o currículo e os alunos não tem participado dessa mudança, então, nem a voz, como em outras instituições a exemplo da UFC e UECE, onde os alunos brigam para ter direito a voto. Vejo uma imaturidade muito presente no curso de licenciatura em artes visuais; o pessoal muito acostumado, ainda, a ver a universidade como um colégio, o que também faz parte da visão do curso. N6 (10)

Acreditamos que neste capítulo tocamos em alguns pontos essenciais da formação do professor em Artes Visuais e, obviamente, tratamos deles sem o seu esgotamento teórico; entretanto, procuramos incitar indagações sobre reflexão, autonomia, saberes, práticas e currículo, em correspondência com nossa problemática mitos e sentido pragmático, mas no sentido praxiológico, onde se tem o processo social histórico construído com o consentimento e a participação consciente de seus atores – e isso, no nosso entender, deixa este campo mais vulnerável aos mitos indesejáveis e aos preconceitos, dificultando sua sistematização, sua identidade e, conseqüentemente, sua valorização no âmbito sócio escolar.

¹⁸ Conforme a autora esta afirmativa tem como base o depoimento dos/as alunos/as de Prática de Ensino – Artes Plásticas da UFPA no processo de investigação das relações pedagógicas em campos de estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho com a sensação de quem revolve a terra para a semeadura. Não tivemos a pretensão de encontrar achados inusitados, nem houve deslumbramentos com relação aos resultados: buscamos, sim, mostrar o teor orgânico do campo da formação docente em artes visuais, que pode ser trabalhado em busca de melhorias, considerando, para isso, tanto o conhecimento mítico como o científico, desvencilhando-o dos preconceitos indesejáveis, causadores da desvalorização do professor e do Ensino de Arte. Esperamos que sejam férteis os resultados, no sentido de contribuírem com outros estudos e indagações em prol da formação docente estudada. Assim fertilizamos tal campo, visando bons frutos, bons professores.

A pesquisa problematiza tema de cunho bastante subjetivo; apesar disto, nos foi facilitada por conta da nossa inserção cotidiana no objeto, na condição de aluno, sem prejudicarmos a condição do pesquisador. Nas condições postas entre subjetividade e objetividade, na observação de suas relações, é que entendemos como se forma o *habitus* ou mesmo a idiosincrasia produzida pela ação dos sujeitos. Isso é possibilitado pelas narrativas (fragmentos biográficos) que são elevadas à condição de dado científico, preservando o caráter impessoal da cientificidade face aos conflitos gestados neste campo. No entanto, entende-se que tais conflitos são o reflexo da realidade objetivada, digerida no processo de interiorização e exteriorização dessa realidade, vivida pelos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, as suposições contemplam como seria a normalidade do campo pesquisado, enquanto proposta ou projeto da boa formação docente em artes visuais.

Tomamos os mitos e preconceitos como elemento desencadeador de nosso estudo, e buscamos, com base em referências teóricas, entender como se dão e se processam dentro do campo social pesquisado. Para isso estabelecemos primeiramente seus conceitos independentemente do campo da pesquisa. Depois é que utilizamos a sociologia praxiológica para fazermos a ligação destas duas categorias com o objeto da pesquisa, principalmente no que diz respeito à formação do *habitus*.

Referenciamo-nos também na metodologia etnossociológica. Essa abordagem compreende as narrativas como fontes irrefutáveis de se fazer ciência, pois, nos fragmentos biográficos, a ação dos sujeitos é elemento configurador da realidade. De acordo com

a metáfora criada por Daniel Bertaux (2010), os fragmentos de experiências de vidas são foguetes que iluminam o campo, revelando sua superfície. Unimos sua perspectiva de análise indutiva, que parte do micro para o macro social, à sociologia praxiológica para, de acordo com seu princípio de “interiorização da exteriorização e de exteriorização da interiorização”, estabelecer a compreensão dos mundos sociais.

Com essas referências teóricas nos inserimos no curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE como pesquisador e com a ideia de mitos e preconceitos, como um arado – complementando nossa metáfora – fomos revolvendo a terra. Compreendemos que eles não existem em si dentro do campo das artes visuais, mas em função da estruturação social que se dá entre as artes visuais, seu ensino e o campo específico de sua formação docente. Eles se efetivam num fluxo de interseção entre esses campos, e de forma anacrônica e diacrônica é que eles permeiam tais campos.

Nesse revolver é que emergiram os mitos e preconceitos que passam a nortear as suposições em torno da problemática de ser ou não ser professor de artes visuais. Nesse capítulo, tivemos a preocupação de conceituá-los: primeiramente, os mitos, de forma genérica, e em seguida, colocando-os em proximidade com as artes visuais; quanto aos preconceitos, nos restringimos ao seu conceito de forma a entendê-los na sua essência e analisamos somente aqueles que se referem aos campos trabalhados, com suas peculiaridades.

No decorrer do trabalho não nos preocupamos em dar respostas às hipóteses, como esclarece a metodologia etnossociológica, mas nos empenhamos em processar o discurso dos campos envolvidos de forma que emergissem mitos e preconceitos sem a nossa indução, principalmente no que diz respeito às narrativas, mostrando sua atuação no campo da pesquisa. Desta forma, algumas de nossas questões foram subsequentes, ou seja, surgiram no desenvolvimento do trabalho e algumas delas, preestabelecidas, foram refeitas ou invalidadas devido à configuração incerta que se tem com esse procedimento. “O caminho se faz ao caminhar”, como bem colocamos no início do capítulo sobre a metodologia.

No decorrer da investigação fomos percebendo respostas às nossas indagações iniciais, o que a princípio nos satisfez. Entretanto, tal estudo sugeria a necessidade de ter

suas dimensões ampliadas, pois emergiram várias outras perguntas, demonstrando a complexidade do campo pesquisado. Mas, contivemo-nos por razões de delimitação teórica, pois através desta é que podemos encontrar explicações (ou a compreensão), ainda que parciais aos fenômenos analisados. E, é claro, temos consciência de que nossa visão está aquém do arcabouço teórico que pode ser utilizado, assim como as limitações provocadas pela dinamicidade que tem a realidade estudada. Desta forma, conseguimos somente tirar um instantâneo fotográfico dela.

Entendemos que trilhamos ou abrimos caminhos que nos levam à direção certa, e sentimos quão difícil é a travessia. Resulta uma satisfação devido a uma única certeza, a de não ter ela um fim, mas vários começos. Assim cabem diversos ângulos a serem postos sob observação, como uma obra aberta que não se deixa fechar por uma única análise e, sim, possibilita o enriquecimento de várias outras.

Sintetizamos, dessa forma, o nosso fazer ciência, o qual não se inscreve numa equação matemática de respostas exatas. Por este motivo é que colocamos resumidamente as “respostas” às indagações que persistiram nessa caminhada. E isso nos coloca, agora, diante de um quadro pintado de tendência expressionista. Portanto, para responder à primeira questão, somos praticamente obrigados a usar de uma imaginação metaforizada, por achá-la dúbia, pois difícil de definir ou explicar; ou mesmo ambígua por caber em duas respostas, uma simples e uma complexa. Então preferimos usar da artimanha que encurta a segunda opção, a resposta complexa; e para isso é que usamos do poder de síntese que tem a metáfora.

Começamos pela primeira indagação – quais os mitos e preconceitos decorrentes do campo das artes visuais e do seu ensino? Eles estão presentes no curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE? – pois acreditamos que são relevantes os mitos e preconceitos decorrentes das artes visuais e do seu ensino, e a melhor resposta que abranja essa relevância é nos utilizar de uma metáfora. Então, colocamos os mitos percebidos como pirilampos que piscam intermitentemente para iluminar caminhos de um bosque, que se sabe, pela luz de um único dia, ser belo. Esse bosque tem flores vicejantes e perfumadas, riachos de águas límpidas com peixes ornamentais que colorem o borbulhar das corredeiras. Isso encanta os passantes, que no reflexo repentino deste único dia, jamais se esquecem por ficarem maravilhados. Mas, agora, pelo sentimento saudosista, é que somente podem enxergar pela luz dos pirilampos o bosque de prosperidade. Assim são os

mitos que permeiam nossos campos, em forma de dom, de genialidade, de excepcionalidade, envoltos de paixão. São encontrados no campo das artes e estão nos desejos dos que habitam a docência, esta como se fosse um jardim, porém pensado como este bosque, num saudosismo não experienciado, e que se ilumina por míticos pirilampos.

Os preconceitos, ainda com a metáfora deste bosque, diríamos que são suas cigarras e começam seu canto em alerta ao sol, que começa fraquinho e vai ganhando força com o passar do dia; e encerram o ciclo de vida explodindo, para naturalmente dar vez a outros cantos. Outras estações se renovam para compor a sinfonia da vida no bosque, estas cigarras se juntam ao borbulhar do riacho, do vento que sopra na copa das árvores e na superfície das relvas, assim como os pássaros e tudo que se movimenta para fazer o som da natureza. Os preconceitos se fazem por não entendermos o canto das cigarras como anunciadores de estações; e o desconhecimento disso é o que faz nos entediarmos com seu canto, a ficarmos bitolados nele de forma a ensurdecermos para os outros sons que há no bosque. Ao desprezarmos as cigarras enquanto elemento compositivo nos tornamos ignorantes e incapazes de reconhecer o próprio habitat; assim também passamos por este despercebidamente, sem fazer parte dessa sinfonia. Isso nos faz lembrar a resposta uníssona dos alunos que não querem seguir a carreira docente. Havia ali algo inibidor dos demais sentidos. Assim há os mitos e preconceitos que não são perceptíveis num relance, num momento impossibilitado de reflexão, seja lá por qual motivo, porém, eles não deixam de fazer parte da realidade do bosque.

O que não poderíamos deixar de entender no processo de investigação é a forma como os mitos e preconceitos são naturalizados, havendo aí interesses alheios às objetividades, que promovem o desequilíbrio entre a escolha de se fazer o curso e as práticas emanadas por este mesmo curso, estas como sendo contrárias às suas próprias normas. Tal contradição funciona como elemento criador dos mitos e preconceitos, e na observação acurada desse fato é que os vemos; detectamos sua ação e os percebemos com mais clareza quando imersos na subjetividade desse campo.

Em relação às indecisões sobre ser ou não professor de arte, identificamos na maioria dos alunos entrevistados, e através de nossas observações de campo, uma sobrecarga de desânimo com a perspectiva de ser professor; no entanto, de forma generalizada podemos relacionar tal desânimo à conjuntura nacional, às condições impostas ao ser professor no Brasil. Entretanto, não descartamos a possibilidade de haver

interferência relevante dos mitos e preconceitos nessa situação, mas, compreendemos que tal resposta, para ser exata, exigiria outra postura metodológica, o que não nos foi possível, pois precisaríamos ampliar o cronograma da pesquisa, já que ela seria mais complexa; e justificamos tal ausência também por não abordarmos como foco exclusivo uma única questão.

Pelas análises dos dados, tanto empíricos como bibliográficos, pudemos perceber a incidência das duas categorias, mitos e preconceitos, na escolha do curso; só que os procedimentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa possibilitaram a identificação de aspectos subjetivos, e não foi possível fazermos uma avaliação quantitativa cujos parâmetros indicassem percentuais de uma escolha ou outra. Percebemos uma contradição nas falas dos sujeitos da pesquisa, quando eles relatam suas primeiras experiências com o campo das artes visuais: o elogio dos pais, familiares e amigos à aptidão ou mesmo à vocação que expressaram, um dia torna-se crítica, quando eles anunciam a escolha pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais. Os bons mitos são esquecidos e em seu lugar surgem preconceitos; muitos dizem ter sido difícil tal escolha; além disso, a relacionam à falta de opção de um bacharelado em artes visuais.

Podemos, então, relacionar fatores ligados aos mitos e preconceitos que estimulam e/ou desestimulam a formação. Obviamente isso se dá separadamente. Assim, no que diz respeito aos mitos, entendemos que eles migram das artes visuais, para estimularem a formação nessa área. Dois deles prestam-se a esse sentido: o mito do dom, mais comum, e o mito da genialidade do artista. Ambos fazem inflar os egos. E isso, se for tomado de forma consciente pelo curso, diga-se por seus gestores (coordenação e professores), trará positividade em relação à satisfação dos alunos, pois estes conhecem, mesmo que superficialmente, as dificuldades de ser professor, o que funciona como um desestímulo constante. Se, ao contrário, for potencializado o que o mito tem de bom, cria-se um ponto positivo de estímulo ao curso de licenciatura.

O preconceito é sempre visto como uma negatividade, no entanto, entendemos que, se detectado e colocado em pauta para debates, se for questionado, ele pode até ser visto como algo positivo, no sentido de provocar ajustamentos no campo, readequações de posições que podem ser impensadas e postas arbitrariamente. Torna-se negativo, algo nocivo, se velado, algo sobre o qual ninguém quer mencionar, tocar, do tipo preconceito sobre o preconceito; quando ninguém faz nada para combatê-lo, deixando que ele se

naturalize como algo normal e corriqueiro, tido como sem importância; no fundo, sabemos que ele interessa a alguém, ou a uma ideologia que desfavorece o ensino de arte na sociedade.

Os cursos de licenciatura em artes visuais têm a peculiaridade de formar o artista-professor, sendo ambos indissociáveis por questões didático-pedagógicas – que visam os processos artísticos e não a obra de arte, isso direcionados ao ensino básico. Constatamos que tal discernimento não ocorre de forma plena no curso, ou seja, esse artista-professor não faz parte do discurso oficial e pouco se cogita entre os alunos, desconhecendo-se por completo não só a nomenclatura, como a sua funcionalidade.

Acreditamos que, se houvesse tal entendimento, o curso teria outra motivação por parte dos alunos que desejam maior ênfase nas disciplinas voltadas para as práticas artísticas, porém, essa questão não poderia ficar somente na retórica, ou seja, necessitaria de uma reformulação curricular que contemplasse no mínimo a igualdade entre as disciplinas práticas e teóricas. Por enquanto, qualquer cogitação desse artista-professor dentro do curso pode ser considerada como mito, se considerarmos o seu critério de invidade, e esta questão do artista-professor, pelos motivos expostos no parágrafo acima, não condiz com preconceito.

A percepção dos alunos enquanto futuros professores dá-se dentro do quadro que eles fazem da educação brasileira, que no entender dos mesmos, é de precariedade; muitos não pensam em ser professores de ensino básico, querem continuar os estudos para, se numa carreira docente ou de pesquisadores da área, que essa seja no ensino superior. Há o desprezo, ou, digamos, falta de diálogo com a educação, e principalmente com a educação básica, pois a desvalorizam não somente pela questão salarial, mas pela sua perspectiva limitada, por não proporcionar ou possibilitar ser professor pesquisador; e, no mais, as condições de ascensão profissional são bastante reduzidas comparadas à docência de nível superior. É nesta que eles se inspiram e almejam enquanto docentes. A docência do ensino básico, os poucos que a desejam a tomam somente como um período de experiência, um meio de pagar as contas, um recurso para a independência financeira em relação aos pais.

Os problemas que podemos relacionar à autoestima dos alunos estão todos dentro do conjunto de negatividades, desde os externos até os internos ao curso. No que diz

respeito aos externos, há uma precariedade da educação brasileira que *a priori* é causadora de desestímulo, pois na sociedade atual a profissão do professor se encontra desvalorizada em todos os aspectos. Já, em relação à motivação desses alunos, observamos que esta se dá por elementos como as aptidões, os gostos, os desejos e sonhos, estando referenciados no mundo das artes visuais; desta forma, são causadores de autoestima. Entretanto, não temos uma divisão exata de baixa ou alta estima, por ser isso muito relativo e de cunho individual, pois neste sentido o que apetece a um aluno, pode não apeter a outro, caso contrário isso passaria por análises psicológicas individuais, o que não intentamos fazer.

Numa visão que se distancia de tal individualidade, e sociologicamente falando, observamos haver no curso como um todo um desânimo, que se generaliza, e é detectado mais precisamente a partir dos alunos do terceiro semestre; quando estes não têm mais disciplinas que envolvem as práticas artísticas, e também pelo motivo de não ser propiciado pelo curso o espírito universitário, ficando a identidade estudantil por ser construída. Um ritual necessário e já estabelecido socialmente, e que estes alunos não desfrutam pela falta de convívio com alunos de outras instituições, que só é percebido quando ocorrem encontros de estudantes e festas de calouros ou quando experienciaram outros cursos de outras instituições.

Ao relacionarmos o fator da autoestima aos mitos e preconceitos, obviamente identificamos os bons mitos, os que elevam a valorização do campo docente, os que animam. Pena não termos uma catalogação que distinga tal diferença; no entanto, compensamos isso ao pensarmos naquele que chamamos de “absurdo do mito”, em nota de rodapé da página 73. É este que contribui para a alienação do aluno, por entorpecê-lo de inverdades, de ilusões, mantendo-o no discurso do “inefável da arte”, prejudicando assim a sistematização do ensino de arte, de sua compreensão nos parâmetros de sua epistemologia.

O “mito do absurdo”, junto aos preconceitos, sempre indesejáveis, participa como motivador da evasão, pois se pudéssemos concentrar toda uma sobrecarga de negatividade imposta por eles neste campo, teríamos um índice de evasão elevado. A sorte é que eles se dão de forma pulverizada, e seus valores atuam relativamente à capacidade imunológica de cada aluno, ou melhor, relativamente ao seu capital cultural. Este é um dos fatores de persistência, por proporcionar em tais alunos suas próprias perspectivas com a formação; outra possibilidade de persistirem no curso é a perspectiva de

uma profissionalização, que independe de autoavaliação e lhes serve ainda como mérito social; tais alunos desfrutam do curso como opção viável, simplesmente pelo desejo de uma graduação, o que também independe de ser ou não professor.

Concluimos que mitos e preconceitos não podem passar despercebidos nesta construção - de um curso que se inicia e precisa forjar sua identidade - porque herda e gesta seus próprios mitos e preconceitos; isso é algo natural, que ocorre em todos os campos sociais, porém, se faz necessário reconhecê-los nesse processo, porque se deve observar constantemente a melhoria das relações imprimidas neste campo. Então, deveria a instituição fazer uma reflexão de que mitos e preconceitos – os quais englobam ritos e tabus – fazem parte do processo de uma educação reflexiva, consciente, transformadora e humanista.

Desta forma, voltamos nossos olhares para esses dois elementos e enfatizamos ser necessária sua discussão, em proveito da renovação dos valores sociais estabelecidos nesse campo. Sabemos que estes caducam com o passar do tempo, e é por uma prática democrática que se devem renovar, fazendo parte das questões educacionais como um constructo de cidadania, algo que nenhuma instituição educadora pode negar de forma prática.

Observamos, também, haver uma grande diferença entre intenções e ações, haja vista o projeto pedagógico do curso de licenciatura em questão estar cheio de boas intenções. No entanto, somos quase que forçados a distribuir o peso da responsabilidade com os determinismos sociais, pois as pressões ideológicas da sociedade, advindas das distorções historicamente construídas sobre a área de Arte e seu ensino, contribuem para a crise de sua identidade. Assim, ser ou não ser professor pode ser algo imprevisível tanto nesta formação como em outras. Entretanto, acreditamos que a falta de participação dos alunos nas decisões curriculares e, de um modo geral, na construção da identidade do curso, propicia os mitos do absurdo e os preconceitos indesejáveis, que pilham as boas intenções do ensino de arte de forma geral.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Portugal, Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista ser professor: razões e paixões do ofício.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae **Arte educação: conflitos/acertos.** 1 ed., São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 2005a.

_____. **Arte-educação: leitura no subsolo.** 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005b.

BARBOSA, Ana Mae **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____. **Teoria e prática da educação artística.** 14. ed., São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

_____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

_____. **Arte-educação no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva Editora, 2006.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva Editora, 2008.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George (ED.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2005.

BAXANDALL, Michael. **O olhar renascentista: pintura e experiência social na Itália da Renascença.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1991.

BERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos.** São Paulo: Paulus, 2010.

BIKLEN, Sari K.; BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

_____. **As regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário.** 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O poder simbólico**. 11. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: SESU/MEC, 1998

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem**. Petrópolis: Vozes: 1992.

CASSIRER Ernest. **Linguagem e Mito**. 6. ed., São Paulo: Perspectiva, 1972.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1983.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo; 2009.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. 3. ed., Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1971

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREUD, S. **O Ego e O Id**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Curso de estética: o sistema das artes**. São Paulo: Martins Fontes, 1996

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação do professor**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

KRIS, Ernest; KURZ, Otto. **Lenda, mito e magia: na imagem do artista**. Lisboa (Portugal): Editora Presença, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LICHTENSTEIN, Jaqueline (org.). **O mito da pintura** (Coleção: A pintura – Vol. 1) São Paulo: Ed. 34, 2004.

LIMA, Roberto Galvão; OLIVEIRA, Almir Leal de. **A escola invisível: artes plásticas em Fortaleza 1928-1958**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MILLS, Wright C. **A Imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, M. Martins. **Bourdieu x Educação**. 2. ed; Belo Horizonte: Editora Autentica, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Porto: (Portugal):: Publicações Dom Quixote Ltda., 1995.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 16. ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Universo da Arte**. 2. ed.. Rio de Janeiro: Eslevier, 2004.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

PATRIOTA, Margarida. **Modernidade e Vanguarda nas Artes**. Brasília: Editora Plano, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

ROCHA, Everardo. **O que é Mito**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

ROCHLITZ, Rainer. **O desencantamento da arte: a filosofia de Walter Benjamin**. Bauru SP: Editora EDUSC, 2003.

SAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo ente arte e ciência**. 2 ed. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

VASCONCELOS, José Gerardo & SALES, José Albio Moreira. **Pensando com Arte**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Ana Thorell – 4. ed – Porto Alegre: Bookman, 2010.