

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM ALUNOS
DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFG

Kelly Bianca Clifford Valença

Goiânia / GO

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM ALUNOS
DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFG

Kelly Bianca Clifford Valença

Goiânia / GO

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

V152a Valença, Kelly Bianca Clifford.
Arte contemporânea na formação de professores [manuscrito]:
um estudo com alunos da licenciatura em artes visuais da UFG /
Kelly Bianca Clifford Valença. – 2009.
113 f.: il., color.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2009.

Bibliografia: f. 101-106.
Anexos.

1. Professores (Arte) – Formação – UFG 2. Arte contemporânea – Formação de professores – UFG 3. Artes visuais – UFG
I. Martins, Raimundo II. Universidade Federal de Goiás, **Faculdade de Artes Visuais** III. Título.

CDU: 7:377.8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM ALUNOS
DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFG

Kelly Bianca Clifford Valença

Dissertação apresentada à banca examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Cultura Visual, sob orientação do professor Dr. Raimundo Martins.

Goiânia / GO
2009

Termo de Ciência e de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo à Universidade Federal de Goiás – UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

- 1. Identificação do material bibliográfico:** **Dissertação** **Tese**
2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autora:	Kelly Bianca Clifford Valença		
E-mail:	kellybiancacv@yahoo.com.br		
Afiliação:	Dayse Polissene Clifford Valença / Paulo Fernando Lima Valença		
Título:	Arte contemporânea na formação de professores: um estudo com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG.		
Palavras-chave:	Arte Contemporânea, Ensino de Arte, Cultura Visual.		
Título em outra língua:	Contemporary art in teacher education: A study with students from a Visual Arts teacher training Program of the Federal University of Goiás.		
Palavras-chave em outra língua:	Contemporary Art, Teaching Art, Visual Culture.		
Área de concentração:	Educação e Visualidade		
Número de páginas:	113	Data defesa:	28/04/2009.
Programa de Pós-Graduação:	Mestrado em Cultura Visual		
Orientador:	Raimundo Martins		
E-mail:	Raimundomartins2005@yahoo.es.br		
Co-orientador(a):			
E-mail:			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:		UF:	
		CNPJ:	

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para publicação? total parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF desbloqueado da tese ou dissertação, o qual será bloqueado antes de ser inserido na Biblioteca Digital.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua publicação serão bloqueados através dos procedimentos de segurança (criptografia e para não permitir cópia e extração de conteúdo) usando o padrão do Acrobat Writer.

Assinatura da autora

Data: 06/ 05/ 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM ALUNOS
DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFG

Kelly Bianca Clifford Valença

Dissertação defendida e aprovada em 28 de Abril de 2009.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr. Raimundo Martins
Orientador e Presidente da Banca

Professora Dra. Irene Tourinho (FAV / UFG)
Membro Interno

Professor Dr. Erinaldo Alves do Nascimento (UFPB)
Membro Externo

Professora Dra. Leda Guimarães (FAV / UFG)
Suplente do Membro Interno

Professora Dra. Livia Marques Carvalho (UFPB)
Suplente do Membro Externo

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me proporcionado as condições físicas, mentais e espirituais necessárias à realização deste trabalho.

Ao amor da minha vida, Yves de Sousa Silva, marido, amigo e companheiro, pela presença e apoio durante esse percurso, pelo carinho e pelo ombro fofo de todas as horas.

Aos tios Jorge, Nana e Fátima Valença pelo papel de pais que exercem em minha existência desde sempre. Muito deste trabalho só é fato devido o compromisso que essas pessoas assumiram com a minha sobrevivência, mesmo sem terem obrigação alguma.

Ao meu querido irmão Arthur, simplesmente por existir.

A minha avó Necy Valença e tia Marly Valença por me fazerem sentir tão especial desde criança através de seus elogios, amor, compreensão e complacência.

A toda minha família de Recife. Minha família do coração que levo onde quer que eu vá.

Ao meu orientador Raimundo Martins pelos ensinamentos, equilíbrio, paciência e compromisso com o qual se doa à Educação. Conheço poucos professores como ele. Depois dessa experiência o meu parâmetro ficou bem alto...

À Irene Tourinho pelas preciosas contribuições que obtive em suas aulas, exame de qualificação e conversas nos corredores... Queria ter tempo de conversar todos os dias...

Ao meu talentoso amigo Wolney Fernandes, pelas conversas mirabolantes após cada aula e pelas 1001 quebradas de galho referentes à edições de imagens, explicações de como chegar à lugares de Goiânia (com direito a mapa desenhado), caronas (com poucos dias de carteira de motorista - que coragem a minha!), empréstimos de DVDS e até confecção de convites de casamento, rsrss.

Ao inteligentíssimo amigo e excelente professor Alexandre Adalberto Pereira, pela simplicidade e parceria em alguns trabalhos. Compartilhar do seu convívio foi um grande prazer.

À Alzira pela organização impecável com tudo o que tange às questões burocráticas do Curso. Deviam existir mais profissionais assim no mundo!

A todos os colegas de curso, em especial à Gisele Costa Ferreira da Silva e Rogéria Eller Silva pelos “intercâmbios” durante e após o ano de disciplinas. Sentirei saudades de tudo.

A mim mesma pela teimosia, obstinação e envolvimento responsáveis por muito do que venho conquistando através da caminhada do estudo.

A todos os professores, coordenadores e funcionários que fazem desse Programa de Mestrado muito bem avaliado além de único e exclusivo no Brasil. Tive o privilégio de ser aluna de alguns. Me orgulho MUITO de tudo o que aprendi. A impressão que tenho hoje é que aprendi tudo errado antes de ingressar nesse Programa. Por estas e outras, é com a alma feliz e o olhar e atitudes mais críticos que nunca, que encerro mais esta etapa de estudos.

*Aos tios Jorge, Nana e Fátima
pelo compromisso que, desde
sempre, assumiram com a minha
vida pessoal, afetiva, emocional,
acadêmica e, conseqüentemente,
profissional.*

“A pergunta é: Até que ponto nos deixamos efetivamente transformar? Até que ponto aceitamos modificar nossas certezas consoladoras? Em que medida revolucionamos nossa alma, deixamo-nos liberar o pensamento daquilo que já está ali instalado, pensado, silenciosamente, para ir adiante, converter a rota, abandonar a serena atitude de quem legitima o que já sabe?”

(Rosa Fischer, 2005).

RESUMO

A maneira como artefatos influenciam e são influenciados pela cultura é fator recorrente na contemporaneidade. Imagens, brinquedos e obras de arte integram esse arcabouço ideológico que incita comportamentos e contribui para um consumo alienado. Educar num contexto em que imagens seduzem e atraem para o consumo invadindo nosso cotidiano é um dos desafios do ensino de arte. A arte contemporânea apresenta um potencial para considerar a subjetividade de alunos e, conseqüentemente, favorecer um ensino dialógico, crítico e inclusivo. Este trabalho investiga o modo como seis alunos, futuros professores – três mulheres e três homens – do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), compreendem e se relacionam com imagens da arte contemporânea como objeto de ensino. Inspirada na minha observação sobre a resistência ao uso destas imagens em salas de aula, esta pesquisa se configura como uma mostra de dados que constrói uma trama de opiniões que ora se entrecruzam, ora divergem, mas, sobretudo, refletem questões pedagógicas e sócio-culturais naturalizadas nas compreensões e concepções destes futuros professores. Uma metodologia qualitativa desenvolvida através de entrevistas individuais e grupos focais orientou esta investigação que considera imagens, falas, silêncios, gestos e reações como partes integrantes de uma análise crítica e construtiva de relatos que dialogam com a cultura visual.

Palavras-chave: Arte Contemporânea, Ensino de Arte, Cultura Visual.

ABSTRACT

The way artifacts influence and are influenced by culture is a recurrent topic in the contemporary scene. Images, toys and art works integrate such ideological framework which impels behavior and contributes for an alienated consumption. To educate in a context in which images seduce and attract for consumption invading our daily life is one of the challenges of art teaching. Contemporary art has a potential to give voice to students' subjectivity and to promote dialogical, critical and inclusive learning. This work investigates the way how six students, future teachers – three women and three men – attending the Visual Arts Teaching Program at the Visual Arts College of the Federal University of Goiás, understand and interrelate with contemporary art images as their teaching object. Inspired on my observations concerning the resistance to the use of these images in classrooms, this research constitutes a sample of collected data that builds a net of point of views that sometimes overcross, sometimes diverge, but, especially, reflect pedagogical, social and cultural issues naturalized in the understandings and conceptions of those future teachers. Developed through individual interviews and focal groups, this investigation is oriented by a qualitative methodological perspective which considers images, talks, silences, gestures and reactions as part of a critical and constructive analysis of narratives that dialogue with visual culture.

Key-Words: Contemporary Art, Teaching Art, Visual Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Contra-cheque mensal de trabalho referente à carga horária de 1 hr/aula semanal como professora de arte do ensino médio em escola particular do Recife..	18
Figuras 2 e 3: Rampa de entrada e jardim interno da Faculdade de Artes Visuais da UFG.....	24
Figura 3: <i>Les Demoiselles d'Avignon</i>	30
Figura 4: <i>Polaróides (In)visíveis</i>	30
Figura 5: <i>A Interpretação dos Sonhos</i>	33
Figura 6: <i>Isto não é um Cachimbo</i>	33
Figura 7: <i>A Última Ceia</i>	36
Figura 8: Meu pai	36
Figura 9: Modelo de beleza e possíveis implicações.	37
Figura 10: Imagem impressa em embalagem de cigarro.	38
Figura 11: Representação de um pulmão de pessoa fumante.....	38
Figura 12: Cozinha de brinquedo	39
Figura 13: Bebê e tábua de passar roupas de brinquedo.	39
Figura 14: <i>Exposición N° 1</i>	40
Figura 15: <i>Isto é arte, pode pisar</i> / Imagem escolhida pela aluna I	71
Figura 16: <i>Cof,cof</i> / Imagem escolhida pelo aluno I	71
Figura 17: <i>Salvai Nossa Almas 1 - Série Césio</i> / Imagem escolhida pela aluna III ..	72
Figura 18: <i>Seated Woman</i> / Imagem escolhida pelo aluno III	72
Figura 19: <i>Tapumes</i> / Imagem escolhida pelo aluno VII	73
Figura 20: <i>May West</i> / Imagem escolhida pela aluna VII	73
Figura 21: Enunciado de questão de concurso para	77
Figura 22: Questão de concurso para professor de arte	77
Figura 23: <i>Mona Lisa</i>	82
Figura 24: <i>Dejunto</i>	84
Figura 25: <i>In The House of My Father</i>	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados referentes aos alunos entrevistados.....	50
Tabela 2: Experiência profissional.....	50
Tabela 3: Resumo dos dados obtidos nas entrevistas individuais.....	68
Tabela 4: Resumo dos dados referentes às imagens selecionadas pelos colaboradores.....	70

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
---------------------------	----

CAPÍTULO I

MEU CONTEXTO DE PESQUISA: SITUANDO O CURSO E ASPECTOS DE SUA TRAJETÓRIA.....	21
---	----

CAPÍTULO II

POSSIBILIDADES TEÓRICAS DA PESQUISA	27
2.1 Em debate com as minhas leituras	27
2.2 Arte contemporânea: implicações temporais.....	29
2.3 Um olhar 'formatado': retrato de nossos dias... ..	32
2.4 A cultura visual como campo de mediação	41
2.5 Arte contemporânea e educação visual	45

CAPÍTULO III

PERCURSOS TRILHADOS	48
3.1 Perspectivas metodológicas.....	48
3.2 Quando meu “objeto” não é um objeto.....	50
3.3 Sobre o processo de coleta de dados	52
3.3.1 Das entrevistas individuais.....	52
3.3.2 Um pouco sobre cada colaborador	56
3.3.3 Dos grupos focais	59

CAPÍTULO IV

BUSCANDO COMPREENDER FALAS E DISCUSSÕES ATRAVÉS DE DIÁLOGOS	63
4.1 “Nunca me achei artista, eu não sei desenhar direito”	64
4.2 “Bom, eu escolhi a imagem May West porque é uma arte contemporânea”	69
4.3 “Quem é que vai por isso na parede da casa?”	80
4.4 “O artista também fazer uma obra que todo mundo vai ter uma interpretação diferente? Aí não!”	87
4.5 “Sabe aquele assunto? Algumas coisas mudaram...”	91

CAPÍTULO V

REFLEXÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	107
APÊNDICE I - Roteiro Guia / Entrevistas Individuais	108
APÊNDICE II - Tópico Guia / I Grupo Focal	109
APÊNDICE III - Tópico Guia / II Grupo Focal	110
ANEXOS	111
ANEXO I - Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais.....	112
ANEXO II - Número de vagas x concorrência de concurso para professor de arte do município de Goiânia.	113

APRESENTAÇÃO

Em 2003 participei de um estudo de pesquisa com docentes de educação artística dos ensinos fundamental e médio, de redes pública e privada na cidade do Recife. Nesse projeto, pude observar que imagens de arte contemporânea, bem como o próprio tema, eram pouco abordadas, evitadas ou até mesmo banidas da sala de aula.

O tema da referida pesquisa gerou grande inquietude e, em consequência, um ambiente de insegurança ocasionou a recusa de vários professores a colaborar com a investigação. Mesmo entre aqueles que participaram, muitos se negavam a responder determinadas perguntas, antes mesmo que elas fossem verbalizadas.

Dentre os professores entrevistados, foram freqüentes situações de respostas apenas parciais ou desviantes, respostas que evidenciavam uma tentativa de 'sair pela tangente'. Ao falarem sobre seus métodos de trabalho e sua prática pedagógica, os docentes demonstravam desconforto quando explicavam que não abordavam temas ou questões relativos à arte contemporânea. Referiam-se à complexidade e à dificuldade de lidar e trabalhar com este tipo de conteúdo em sala de aula. Em essência, os resultados desse trabalho revelaram preconceito e resistência em relação ao tema pesquisado, denotando, de certa forma, que a arte contemporânea é, ainda, alvo de muita incompreensão além de carregar a reputação de "difícil" (STOREY, 2002; THISTLEWOOD, 2005).

Participar desse estudo fez-me perceber que vários fatores contribuem para a ausência de conteúdos relativos à arte contemporânea no âmbito escolar. Penso na formação pedagógica desse profissional que, ainda hoje, prioriza uma visão excessivamente formal e normativa da arte em detrimento de uma perspectiva cultural que reorienta o foco e as práticas docentes. Ainda é comum encontrar professores de arte que realizaram sua formação acadêmica em outra área de conhecimento, professores que dizem "gostar" de arte e, por esta razão, são transformados em credores voluntários de algum tipo de talento ou habilidade em lugar da formação necessária.

Tal investigação, minha primeira experiência no campo, foi o ponto de partida para que eu me interessasse pelo assunto. O entusiasmo para com a área artística sempre fez parte de minha vida. Concluí o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em Recife, cidade onde nasci e vivi até perceber que seria muito difícil sobreviver do que queria – ensinar arte – se não me deslocasse do lugar de onde vim. Além do professorado de lá ser extremamente mal remunerado (figura 1), até o momento não há programas de pós-graduação vigentes na área em nível de mestrado e doutorado. Sem dúvida isso acabou influenciando a minha escolha, já que pretendia dar continuidade à vida acadêmica e, para tanto, precisava, ao menos, me alimentar. Com certeza isso não seria possível com o salário desumano que a figura abaixo ilustra (figura 1).

Cód.	Descrição	Referência	Vencimentos	Descontos		
HT	5,25 HORA(S) TRAB		19,85			
EC	PESQUISA	30051	0,99			
20	AJUSTE CENTAVOS		0,42			
44	INSS (7,65)			1,59		
47	AJUSTE CENT PER ANT			0,67		
			Total de Vencimentos	Total de Descontos		
			21,26	2,26		
			Valor Líquido →	19,00		
Salário-Base		Sal. Contr. INSS	Base Calc. FGTS	F.G.T.S. do Mês	Base Calc. IRRF	Faixa IRRF
3,78		20,84	20,84	1,67	ISENTO	

CNPJ 02.132.148/0001-05
 POLIEDRO COLEGIO E CURSO LTDA
 RUA FRANCISCO LACERDA 176
 50741-150 RECIFE
 20159 KELLY BIANCA CLIFFORD VALENCA
 PROFESSORA DE ARTES

Demonstrativo de Pagamento de Salário
 Dezembro de 2003
 232105 00004 0001102003
 Cód. Emp. Local Depto. Saldo Sócios Pl.

13009623452
 PROSPERO 2004 JAO OPERA A JUSTICA DE DEIX

DECLARO TER RECEBIDO A IMPORTÂNCIA LÍQUIDA DISCRIMINADA NESTE RECIBO.
 30 / 12 / 2003
 ASSINATURA DO FUNCIONÁRIO
 DATA

Figura 1: Contra-cheque mensal de trabalho referente à carga horária de 1 hr/aula semanal como professora de arte do ensino médio em escola particular do Recife.
 Fonte: Arquivo pessoal, 2003.

Ao ingressar no programa de pós-graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG), a idéia inicial era dar continuidade ao estudo

sobre arte contemporânea trabalhando com docentes das redes pública e privada de Brasília. Nesta cidade, residi e atuei como professora de arte da rede particular entre os anos de 2004 e início de 2007, período em que meu projeto de pesquisa acabou ficando na gaveta, muito embora eu levasse a arte contemporânea às salas de aula que lecionava.

Após as primeiras reuniões com o meu orientador, alguns questionamentos vieram à tona. Por que realizar a pesquisa em Brasília? Por que não em Goiânia já que eu havia me mudado para tal cidade? Assim, decidi então, pesquisar como alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG, futuros professores, lidam com a arte contemporânea. Isto é: os que ainda não atuam como docentes, têm que tipo de contato com a mesma? Têm que tipos de interesses específicos e como projetam seu uso e abordagem na sala de aula? Já os que atuam no exercício docente, minha curiosidade dirigia-se para questões como: costumam abordar o tema? Como compreendem a temática? Trabalham com imagens da arte contemporânea na sala de aula?

Com base no exposto, no primeiro capítulo, situo meu campo de investigação aproximando-me dos acontecimentos que marcaram a implantação do curso de Licenciatura na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da UFG e comentando as principais mudanças curriculares que redirecionaram os focos do curso.

Como fruto do percurso percorrido, no segundo capítulo apresento uma revisão bibliográfica referente à relação entre arte contemporânea, cultura visual e formação docente, articulando deslocamentos perceptivos e conceituais constituintes de possibilidades de uma educação orientada para visualidades do cotidiano. Neste sentido, discuto sobre as implicações temporais que o termo “contemporâneo” sugere e pontuo a necessidade de um olhar crítico perante os artefatos, não apenas as obras de arte, que invadem o nosso dia-a-dia. Falo de artefatos visuais que integram nossos dias a exemplo de imagens publicitárias, brinquedos e a arte contemporânea. Bem como de nossos modos de interpretá-los.

No terceiro capítulo apresento os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, os sujeitos colaboradores, os desdobramentos e as dificuldades das

etapas realizadas. Exponho, também, os motivos que nortearam minha decisão de trabalhar com a pesquisa qualitativa.

No quarto capítulo, construo espaços de reflexão onde informações das entrevistas individuais, dos grupos focais, das anotações do diário de campo e de imagens, são alinhavadas por meio de análises e pontos de discussão. Ansiedades, dúvidas e conflitos que me acompanharam durante esse processo de investigação também são focos de diálogo. Ainda neste capítulo, busco ressaltar momentos das experiências vividas na investigação construindo idéias que inter-relacionam os dados recolhidos para este trabalho, conceitos de estudiosos da área e minhas próprias reflexões. Concluo, refletindo que a arte contemporânea é espaço de manifestações simbólicas flexíveis configuradas por fluxos e contínuo movimento de trocas culturais.

Durante estes dois anos de mestrado, além do privilégio e importante contribuição que recebi ao participar das disciplinas ofertadas pelo programa, tive a oportunidade de vivenciar experiências que contribuíram sobremaneira com o desenvolvimento desta investigação. Tais experiências integraram as sessões de orientação, fundamentais a esse processo, a participação em eventos da área, o estágio docência e, longe de ser o menos importante, o convívio com os colegas de turma, colaboradores da pesquisa e professores.

CAPÍTULO I

(...) o espaço, [qualquer um] não é neutro, mas sempre educativo (Tavares, 2003, p. 57).

MEU CONTEXTO DE PESQUISA: SITUANDO O CURSO E ASPECTOS DE SUA TRAJETÓRIA

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG, modalidade presencial, teve início no ano de 1974. Nessa época, era chamado de Licenciatura em Desenho e Plástica, nomenclatura que perdurou até o ano de 1984 quando mudou para Licenciatura em Educação Artística.

Só a partir do ano de 2000, após diversas mudanças que implicaram não apenas em diferenças de ordem denominativas – a exemplo das nomenclaturas já mencionadas – como, principalmente, em diferenças de foco e de currículo, o curso recebeu o nome de Licenciatura em Artes Visuais.

Ao comentarem parte do percurso da trajetória do curso, Guimarães *et. al.* (2003) explicitam que

Logo após a criação do Instituto de Belas Artes de Goiás (IBAG) (...) o IBAG é anexado com todo seu patrimônio à Universidade Federal de Goiás. Em 1967, passa a se chamar Faculdade de Artes da UFG e dois anos depois se muda novamente a nomenclatura para Instituto de Artes da UFG, anexando o Conservatório de Música. É no Instituto de Artes (abrigoando as áreas de música e artes plásticas) que se instalam, na UFG, as licenciaturas em Desenho e Plástica, as licenciaturas em Educação Artística com as habilitações em artes plásticas e música. Em 1996, ocorre uma cisão administrativa e surge a Faculdade de Artes Visuais, com seus cursos de Bacharelado em Artes Visuais. No entanto, a licenciatura permanece presa às duas instâncias administrativas, ou seja, à Escola de Música e à Faculdade de Artes Visuais. Somente em 2000, com o novo currículo da Licenciatura em Artes Visuais, a separação efetiva-se, findando de vez a idéia do Instituto de Artes (p. 82).

Desde a implantação do curso, seu currículo já foi alterado seis vezes. A primeira estrutura curricular funcionou de 1974 a 1977 e a ênfase centrava-se no desenho que, por sua vez, tinha foco nas modalidades artístico e geométrico. Nesta época, a idéia de arte educação ainda não fazia parte da realidade vivenciada neste e em muitos outros cursos do país. No caso da licenciatura do então Instituto de Artes, a preocupação voltava-se para o exercício e aprimoramento de técnicas de desenho.

Entre 1981 e 1983, a proposta curricular passou a integrar o desenho artístico de modo predominante, buscando equilibrar a situação do currículo anterior que sobrepunha o desenho geométrico ao artístico. O caráter do currículo desse período era acadêmico tradicional, cujas visualidades preconizadas eram as clássicas (GUIMARÃES *et. al.*, 2003, p. 84). Assim, a arte contemporânea, praticamente não era abordada e nem tão pouco fazia parte das disciplinas ofertadas.

Em 1984, o curso passou por mudanças em relação às disciplinas de desenho e plástica no sentido de incorporar ao currículo um caráter polivalente com a opção de habilitação em desenho, artes plásticas ou música. Pela primeira vez, foram incluídas disciplinas pedagógicas específicas da área artística, tais como *Fundamentos da Arte Educação* e *Oficina Básica de Arte Educação*. O foco desta última, era a implantação de trabalhos e atividades polivalentes no âmbito escolar. Já no currículo de 1987 poucas mudanças ocorreram e o enfoque na prática polivalente permaneceu.

Em 1992 as opções de habilitação foram reduzidas à música e artes plásticas. Apesar disso, a formação docente praticamente não sofreu alterações visto que as disciplinas do curso praticamente não mudaram.

A atual estrutura curricular (anexo I), vigente desde o ano de 2000 quase não possui vestígios da polivalência tão característica dos anos anteriores. Em lugar da polivalência, o curso passou por

(...) uma ampla mudança e uma assimetria, pois agora o peso maior se concentra na teoria das Artes Visuais e nas disciplinas pedagógicas específicas para a arte. A prática sofre uma considerável redução, a maioria dos ateliês é enxugada em sua

carga horária e passam de anual para semestral formando assim uma dicotomia entre pensar e fazer (GUIMARÃES *et. al.*, 2003, p. 88).

Além disso, o enfoque que outrora se voltava para uma visão clássica e tradicional de arte, passou a considerar como conteúdo importante a ser ensinado, a arte contemporânea. Em lugar do aprimoramento de técnicas artísticas, a idéia de uma formação de profissionais críticos da educação (Hernández, 2005a) se instaurou como uma das bases que orientou a construção do novo projeto político pedagógico do curso.

Desenvolver uma pedagogia que atenda às questões da pós-modernidade vem sendo pauta de estudo na área (HERNÁNDEZ, 1999; FRIDMAN, 2000; EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003; FREEDMAN, 2006), mas, só a partir das mudanças curriculares de 2000, esta discussão ganhou corpo e se efetivou de maneira mais sistemática para o conjunto de professores do curso.

Um dos reflexos dessa mudança de enfoque culminou com a inserção de disciplinas como *Poéticas Visuais Contemporâneas* e *Teoria da Arte Contemporânea* no currículo e com a extinção do teste de aptidão que constituía uma das etapas do processo seletivo para ingresso no curso. A justificativa para suspender o referido teste, baseava-se na compreensão de que o desenvolvimento de habilidades manuais não era – e hoje esta compreensão é mais amplamente aceita – pré-requisito para a formação do profissional licenciado em arte. Logo, seria contraditório exigir uma etapa avaliativa deste tipo, pois as obras de arte contemporânea convergem e apontam mais para questões subjetivas do que para questões relativas ao ideal de beleza.

Hoje, a Licenciatura em Artes Visuais da FAV (figuras 2 e 3) funciona no turno matutino “com duração mínima de quatro anos e máxima de seis, perfazendo um total de 2.560 horas-aula, com mais 100 horas de atividades complementares” (GUIMARÃES *et. al.*, 2003, p. 84). O processo seletivo para ingresso no curso – modalidade de ensino presencial – ocorre uma vez ao ano, com a oferta de 30 vagas.



Figuras 2 e 3: Rampa de entrada e jardim interno da Faculdade de Artes Visuais da UFG.
Fonte: www.ufg.com.br e www.fav.ufg.br/culturavisual/seminario/.
Capturado em 31/09/2008.

De acordo com informações do site da faculdade, atualmente, o curso

(...) destina-se à capacitação de professores para elaborar e organizar, com base em princípios filosóficos e metodológicos, conteúdos e práticas de ensino e aprendizagem das artes visuais, para os diferentes níveis da educação básica (ensino fundamental e médio). Este profissional poderá lidar tanto com educação formal quanto não-formal, explorando criticamente a produção artística nas inter-relações entre arte, cultura e educação. O currículo da licenciatura mantém relações teóricas e práticas com a habilitação Artes Plásticas do Bacharelado em Artes Visuais, com disciplinas comuns, dando ênfase às práticas artísticas e culturais produzidas em contextos contemporâneos diversos (www.fav.ufg.br, capturado em 31/09/2008).

Outra forte característica do processo de formação desses professores de arte é o estímulo à pesquisa de campo. A idéia de preparar docentes engajados com o que ocorre para além da Universidade, isto é, no cotidiano, recrudescer a qualificação dos licenciados, além de prepará-los para lidar com situações, conflitos e problemas do mundo atual. Um dos indicativos desta preocupação é a inclusão de disciplinas de estágio a partir do segundo ano do curso. Nestas disciplinas, o trabalho em sala de aula busca aliar a teoria à prática docente desde o início da

formação profissional. Compreendo que esta opção curricular aprimora repertórios teóricos, metodológicos e práticos tão necessários a todo e qualquer professor.

A estrutura curricular do curso compreende três núcleos:

a) *Núcleo Comum*: este núcleo é composto por disciplinas que abordam teórica e historicamente as práticas e produtos artísticos como objetos de conhecimento. O núcleo propõe a reflexão sobre a produção artístico-visual e a investigação de suas práticas sob perspectivas estéticas e sócio-culturais;

b) *Núcleo Específico*: Este núcleo compõe-se de disciplinas que articulam a teorização e a contextualização histórica da educação e das práticas pedagógicas em artes visuais. O estudo de processos e procedimentos de ensino e pesquisa intensifica esta articulação e privilegia o conhecimento de formas diferenciadas de atuação como parte da formação do profissional de ensino de artes visuais;

c) *Núcleo Livre*: Compõe-se do conjunto de conteúdos que objetiva garantir liberdade ao aluno para ampliar sua formação e deverá ser composto por disciplinas eletivas por ele escolhidas dentre todas as oferecidas nessa categoria no âmbito da universidade, respeitados os pré-requisitos (www.fav.ufg.br, capturado em 31/09/2008).

Além dos núcleos acima especificados, a integralização do curso se dá através da elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo foco é o ensino de arte, seja numa perspectiva teórica, teórico-prática ou prática.

Além da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade presencial, desde o ano de 2007, a FAV implantou uma licenciatura na modalidade à distância, disponibilizada em quinze pólos distribuídos pelo Estado de Goiás. A oferta de vagas chega a 50 por ano em cada pólo.

Até o ano de 2010 a perspectiva é que no mínimo mais três pólos sejam implantados e, com isto, o número de licenciados em artes visuais seja cada vez maior no Estado de Goiás. Mais do que uma questão quantitativa, reconhecer as bases que fundamentam a proposta curricular do curso como imbuída de uma busca por sintonia entre formação docente e necessidades contemporâneas, reflete um ganho qualitativo desta iniciativa.

As duas modalidades do curso concebem a cultura como dimensão que influencia e é influenciada pelos sistemas de ensino institucionalizados no país. Esta concepção de cultura é parte do arcabouço que sustenta o programa de disciplinas dessas duas modalidades.

Retomando o foco no curso presencial, o principal objetivo da Licenciatura em Artes Visuais da UFG desde a reforma curricular ocorrida em 2000, é contribuir para a formação de “(...) um professor de arte que além do fazer artístico, seja cada vez mais pensante e reflexivo, tanto artisticamente, como na sua prática educacional” (GUIMARÃES, 2003, p. 90). O propósito de formar um professor “cada vez mais pensante e reflexivo” fica evidenciado no quadro de disciplinas teóricas que integram a estrutura curricular do curso e que predominam em relação às disciplinas práticas. Vale ressaltar que as práticas artísticas, ou seja, o pensar artisticamente, ainda precisam ampliar seu espectro e espaço pedagógico no currículo para que a formação do profissional docente atenda o objetivo explicitado.

Foi com estudantes deste universo – da Licenciatura em Artes Visuais da UFG, modalidade presencial – que esta pesquisa foi desenvolvida. Neste cenário, conhecer aspectos da trajetória de mudanças pela qual o curso passou é parte integrante do meu processo de trabalho, e, conseqüentemente, dos modos como estes alunos se situam no curso. As reflexões expostas no decorrer desta investigação resultam desta compreensão.

CAPÍTULO II

POSSIBILIDADES TEÓRICAS DA PESQUISA

(...) há mais do que vemos nas manifestações da cultura visual – na qual se incluem as obras artísticas – pois são mediadoras dos discursos e das posições dos sujeitos (Hernández, 2007, p. 90).

2.1 Em debate com as minhas leituras

Antes de dar início a este capítulo que se concentra nas leituras realizadas para o desenvolvimento da pesquisa, necessito registrar alguns incômodos que me acompanharam na construção desta fundamentação.

Ao contrário do que possa parecer à primeira vista, não é pelo trabalho e tempo que esta etapa demanda, mas, por me sentir, de certa forma, pedindo licença para usar idéias de outros com quem posso dialogar sobre minha pesquisa e o que ela me faz pensar.

O incômodo que esta idéia de pedir licença me causa, vem da sensação de ter que encontrar autores que já pensaram sobre o que quero dizer, e da minha dúvida sobre como usar o pensamento deles/as sem perder a responsabilidade sobre minhas próprias indagações. Outro tipo de incômodo, parte da insegurança que muitas vezes sinto quando quero dizer algo e não encontro quem já o tenha dito. Qual seria, neste caso, o limite da minha ousadia?

De qualquer modo, não foi apenas o incômodo que marcou a experiência de escrever esta parte da investigação. Devo mencionar que embora a fundamentação tenha gerado essas perturbações, reconheço os benefícios decorrentes do contato com perspectivas, idéias, questões e práticas de outros pesquisadores. Certamente

que aprendo muito com a experiência vivida e registrada por outros profissionais, autores e artistas. Isso sem dúvida recrudescer meu repertório teórico fazendo com que eu reflita sobre a minha prática profissional, escrita e artística.

Ter escolhido a abordagem qualitativa para desenvolver esse trabalho é, em parte, resultado de minha sintonia com Denzin e Lincoln (2006) que percebem a mesma como um ataque à tradição. Para estes autores, 'um ataque à tradição' significa assumir, entre outras coisas, a parcialidade como parte da construção de trabalhos investigativos. Nesse sentido, é claro para mim que eu não conseguiria falar de algo que realizei e vivenciei, de modo imparcial, objetivo, e, ou distanciado. Sei que a adoção dessa postura, carrega consigo a responsabilidade de conscientizar-me da "relação entre os textos que produzimos e o "senso comum" que os espera/confronta" (*Ibid.*, p. 136).

Enfrentando os incômodos e buscando efetivar a relação sugerida por Denzin e Lincoln, reconheço minha personalidade um tanto recalcitrante e procuro situar-me no texto (*Ibid.*) ousando dialogar com autores de modo a inserir nas discussões apresentadas, pensamentos, experiências e considerações pessoais. Assim, me aproximo desses autores quando nos alerta que

(...) as reflexões sobre nossas responsabilidades como pesquisadores sociais devem pontuar todos os textos que produzimos. Sem esse tipo de reflexão, em nome da neutralidade ou da imparcialidade do pesquisador, conspiramos para um afastamento da responsabilidade social, e o meio acadêmico continuará sendo mais outra instituição sem alma em um mundo cada vez mais desprovido de autoridade moral" (p. 137, 2006).

Assim, o que se segue é uma escrita que procurei construir com "alma", sem abrir mão da responsabilidade social sobre o que escrevo.

2.2 Arte contemporânea: implicações temporais

O termo contemporâneo tem sido freqüentemente utilizado para denotar a produção artística realizada a partir do século XX. Todavia, torna-se necessário salientar que o século XX também se distingue por características específicas e fatos marcantes de um período denominado modernista.

Não podemos ignorar que a arte produzida no mencionado período, já foi, de alguma maneira, arte contemporânea. Rouge (2003, p. 12) chama atenção para o fato de que “cada época histórica conheceu a sua <<arte contemporânea>>” [e, provavelmente, como ainda acontece nos dias de hoje], “(...) o público muitas vezes não compreendia”.

Nomear o contemporâneo de modo a incluir o que conhecemos como período modernista na arte, me parece no mínimo anacrônico, já que o tempo que separa *Les Demoiselles d'Avignon* de *Polaróides (In)visíveis*, por exemplo, aprofunda não apenas a nossa noção de tempo, mas, principalmente, a nossa relação com presente e passado. A dimensão temporal que visualizamos através dessas imagens, intensifica contrastes ao mesmo tempo em que contrapõe concepções, conceitos e práticas artísticas separadas por pouco mais de um século (figuras 3 e 4).

As imagens das referidas obras, abrigadas pela categoria “arte”, esboçam muito mais que contrastes espaço-temporais ou contraposições perceptivas e conceituais. Elas expõem

Uma ruptura que dá origem aos pares deterministas como emissor/receptor, arte/popular, autor/leitor, produtor/consumidor, professor/estudante, corpo/mente, ensinar/aprender e que deixam poucos resquícios à capacidade de ação, resistência e de reinvenção dos sujeitos (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18).



Figura 3: *Les Demoiselles d'Avignon*.
Pablo Picasso, 1907.
Fonte: PIZZO, 1997.



Figura 4: *Polaróides (In)visíveis*
Tom Lisboa, 2006.
Fonte: FLAMBOYANT, 2006.

Apesar de ambas as imagens integrarem o que é concebido como *Idade Contemporânea* em livros e sites de história e história da arte (VICENTINO, 2002; COTRIM, 2007; www.historiadaarte.com.br) e, por conseguinte, serem chamadas de arte contemporânea, neste estudo, utilizo o termo contemporâneo para fazer referência à “(...) arte que está empenhada no aqui e no agora” (THISTLEWOOD 2005, p. 115), ou ainda, à arte do tempo em que vivemos conforme Oliveira e Freitag (2008). Assim, chamo de arte contemporânea, obras, imagens e conceitos de nosso tempo em termos de produção e práticas artísticas. Quando falo *nosso tempo*, falo do tempo em que vivemos. Falo do que é produzido em nossos dias e que, em minha trajetória docente até aqui percorrida, percebi não ser comumente levado às salas de aula. Em lugar disso, as obras de arte que tenho observado serem trabalhadas, como sendo de arte contemporânea, são, em sua maioria, obras do período modernista unicamente, a exemplo de *Les Demoiselles d’Avignon*. Creio que isso se deve ao fato do modernismo integrar o período histórico nomeado de *Idade Contemporânea* e, desta forma, ser “confundido” com a arte de nossos dias. Em consonância com o pensamento de Rouge (2003), não podemos esquecer que o modernismo já foi a arte contemporânea de sua época.

Minha intenção com este estudo não consiste em delimitar rigidamente o espaço histórico específico da arte moderna e contemporânea, mas, em refletir e discutir sobre a ausência desta no ensino de arte, ou seja, a ausência de obras produzidas na época em que vivemos.

Afinal, não seria contraditório esperarmos “100 anos” para falarmos da arte de nosso tempo, num tempo em que as tendências pedagógicas adotadas como paradigmas propõem um trabalho docente voltado para a realidade do aluno?

Voltando as imagens, além da ruptura com o discurso dualista, *Les Demoiselles d’Avignon* e *Polaróides (In)visíveis* propõem uma cisão entre imagem e palavra enfatizando de maneira contundente a disparidade entre o que é para ser visto e para ser lido. Tais diferenças são explicitadas no comentário de Monteiro (2007, p. 1) sobre a obra de Tom Lisboa.

Não há imagens, mas sim textos. Não há câmera fotográfica, nem tampouco filme. Polaróides (in)visíveis são não-fotografias,

efêmeras, flexíveis. Adaptam-se a qualquer espaço urbano e saem das ruas para as galerias de arte e de lá para a internet, retornando ao espaço urbano através da mediação do usuário-observador. Podem ser roubadas, descartadas ou repostas.

A negação da imagem - freqüente na arte contemporânea e evidente em *Polaróides (in)visíveis*, ou não-fotografias - aliada ao conceito de “usuário-observador”, proposto por Monteiro, caracteriza deslocamentos conceituais e perceptivos que nos convidam a questionar “(...) as categorias, as dicotomias e os limites da cultura visual pós-moderna” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18). Esses deslocamentos escancaram a diversidade de imagens e de práticas interpretativas com as quais convivemos estreitando distâncias culturais e barreiras teóricas entre posições subjetivas e práticas sociais do ver.

2.3 Um olhar 'formatado': retrato de nossos dias...

Atualmente, uma vasta gama de artefatos e recursos visuais invade o nosso dia-a-dia. Nesse cenário, a preferência por expressões visuais ou, sendo mais específica, por imagens, em lugar da linguagem escrita, prevalece na sociedade contemporânea. Tem se tornado cada vez mais freqüente a opção por assistir um filme em lugar de ler o livro que o originou. Ou ainda, o que é mais comum: ler jornal ou acompanhar notícias pela tv ou internet? Estamos constantemente ameaçados por agendas e prazos que configuram e controlam nossa mobilidade no cotidiano. Há uma premência do tempo acelerado em que somos impelidos a nos mover.

No início do século XX René Magritte já chamava a atenção para a antítese entre imagens e palavras através de obras como *A Interpretação dos Sonhos* e *Isto não é um Cachimbo* (figuras 5 e 6), nas quais se encontram implícitas, diferenças relevantes entre o que pode ser lido e o que pode ser visto (PAQUET, 2000). Colocando de outra maneira, “palavras que servem para caracterizar dois objetos diferentes não revelam, por si, o que distingue um objeto do outro” (MAGRITTE, 1928 *apud* PAQUET, 2000, p. 70).



Figura 5: *A Interpretação dos Sonhos*
 (A Acácia, A Lua, A Neve, O Teto, A Tempestade, O Deserto).
 René Magritte, 1930.
 Fonte: PAQUET, 2000, p.71.



Figura 6: *Isto não é um Cachimbo*
 René Magritte, 1929.
 Fonte: PAQUET, 2000, p. 9.

A linguagem escrita se espalha por diferentes sistemas invadindo e contaminando discursos e narrativas, criando o que Mitchell (1992, p. 43) chama “a dialética da palavra e da imagem”, essa contaminação inevitável que se caracteriza como “uma constante na estrutura dos signos que uma cultura reúne a sua volta. O que varia é a natureza precisa da tecelagem, a relação de urdidura e da trama” (*ibid.*, p. 43), ou seja, “efeitos de verdade separados e específicos do sistema de poder” (FISCHMAN, 2004, p. 119).

Nessa perspectiva, não obstante a possibilidade de que uma imagem possa ser mais convincente que um texto, observá-la e interpretá-la criticamente tanto quanto ler e interpretar um texto é fator de urgência em nossa sociedade. O simples ato de olhar não garante que percebamos as contradições tantas vezes implícitas nesses artefatos. Na publicidade, por exemplo, é freqüente o uso de imagens e de palavras que contradizem o que o produto a ser vendido de fato é, ou causa. E é nessa relação que há a possibilidade de se instaurar um efeito de poder, ou seja, o perigo de uma persuasão/manipulação.

Hernández (2005b) comenta sobre esse contexto social, cujo consumo não só é mediado como influenciado por imagens, a ponto de ter sido denominado de sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997). De acordo com Hernández (*ibid.*), nos dias atuais vendem-se mais imagens que produtos.

Daí a pertinência de se propor uma reflexão sobre a necessidade de analisar imagens em suas diversas possibilidades de comunicação, levando em consideração que

O crescente interesse dos estudiosos em investigar as experiências visuais e os estudos sobre os observadores (aqueles que observam as imagens) e o observado (as imagens) se pautam em uma realidade social e cultural inconfundível: as imagens se tornaram onipresentes e meios esmagadores de difundir signos, símbolo e informação. Muitos dos eventos que já fazem parte do cotidiano das pessoas, tais como ver filmes, observar vitrines de shopping e assistir a televisão, se tornaram experiências culturais centrais na modernidade urbana, na segunda metade do século XX, e estão intrinsecamente ligadas à continua expansão do capitalismo (FISCHMAN, 2004, p. 114).

Neste sentido, a experiência cultural que oferece oportunidade de compreender o que se vê, inclui processos mentais diferenciados do simples ato de olhar e, por esta razão, é imprescindível destacar que ao lidarmos com imagens – ou qualquer outro artefato – convém manter em mente que

(...) não devemos considerá-las como neutras – simples documentos captados por uma lente (ou por um artista). Ao fazer isso, as limitaríamos a objetos “naturais”, quando, de fato, essas imagens são socialmente construídas dentro de regimes específicos de verdade, como “um conjunto de regras de acordo com as quais o verdadeiro e o falso são efeitos de verdade separados e específicos do sistema do poder (FISCHMAN, 2004, p. 119).

Justamente por não serem neutras, muitas imagens podem agravar o problema em questão. O potencial inerente às mesmas (Hernández, 2007) pode se transformar em ameaça criando a necessidade de uma educação da cultura visual que priorize o desenvolvimento do senso crítico e que prepare os alunos para viverem e enfrentarem os desafios da “(...) sociedade do espetáculo [onde] os indivíduos são deslumbrados pelo espetáculo, dentro da existência passiva a qual lhes leva a cultura de massas, aspirando só a adquirir mais e mais produtos” (HERNANDEZ, 2005b, p. 22).¹

Uma educação para a cultura visual não implica na formulação de regras para o olhar e muito menos numa expectativa de generalizar ou “universalizar” modos de ver e interpretar. Interpretação e compreensão de imagens são processos que também derivam do repertório de vida e da maturidade cognitiva de cada indivíduo. Mas é importante ressaltar que apesar da “(...) extraordinária ploriferação de imagens (...)” (*ibid.*, p. 21) ², condição preponderante na contemporaneidade,

¹ (...) sociedad del espectáculo los individuos son deslumbrados por el espectáculo, dentro de la existencia pasiva a la que le lleva la cultura del consumo de masas, aspirando sólo a adquirir más y más productos” (HERNANDEZ 2005, p. 22).

² “(...) extraordinaria proliferación de imágenes (...)” (HERNANDEZ 2005, p. 21).

seria impossível “(...) aderir para sua compreensão intelectual [das imagens] uma só perspectiva” (HERNANDEZ, 2005b, p. 21) ³.

A esse respeito guardo uma lembrança da infância que ilustra bem o quanto nossos repertórios e maturidade cognitiva “moldam” nossos modos de ver e interpretar. Eu tinha cerca de 4 ou 5 anos de idade, acho... Desde essa época, minha mãe se recusava a cozinhar aos domingos e, por isso, sempre íamos a algum restaurante.

Meu pai tinha aparência jovem e os cabelos compridos. Na sala de nossa casa, havia uma reprodução da obra *A Última Ceia* de Salvador Dali (figura 7), dessas que se compra em supermercados. Eu tinha a convicção, e não havia quem me tirasse da cabeça, que a imagem do homem sentado ao centro da mesa era o meu pai chamando o garçon no restaurante (figura 8).

Estava a minha interpretação errada? Caso sim, como enxergar algo que eu desconhecia, que não fazia parte da minha experiência visual? Se vemos o que somos, existe um modo correto de se enxergar algo?



Figura 7: *A Última Ceia*
Salvador Dali, 1955.
Fonte: <http://www.aartemoderna.blogspot.com>

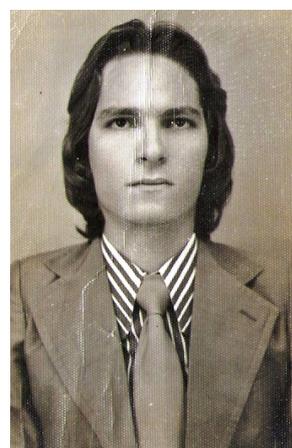


Figura 8: Meu pai
Fotografia, 1985.
Fonte: Arquivo pessoal.

³ “(...) adherirse para su comprensión intelectual a una sola perspectiva (...)” (HERNANDEZ 2005, p. 21).

Acredito que isso

Significa que uma imagem pode evocar diferentes respostas por parte de diferentes pessoas. Levar isso em conta pressupõe valorizar não apenas a exploração das versões díspares de interpretação que se derivam de uma representação, mas também as defendidas por cada aluno e aluna, para, a seguir, situar suas diferentes visões em contextos teóricos, sociais e culturais mais amplos; desvelando-se, clareando-se as “lentes” através das quais realizam seus modos de ver. Dessa forma poder-se-ão produzir representações alternativas a partir desses vários posicionamentos e olhares (HERNÁNDEZ, 2007, pp. 80-81).

Embora Hernández se refira às imagens como passíveis de diversas interpretações, precisamos nos preocupar com aquelas que tendem a se instaurar como verdades únicas e que, muitas vezes, fazem colidir aquilo que está explícito visualmente com as possíveis interpretações que elas permitem, a exemplo de diversos artefatos de nossa cultura (figuras 9, 10 e 11).

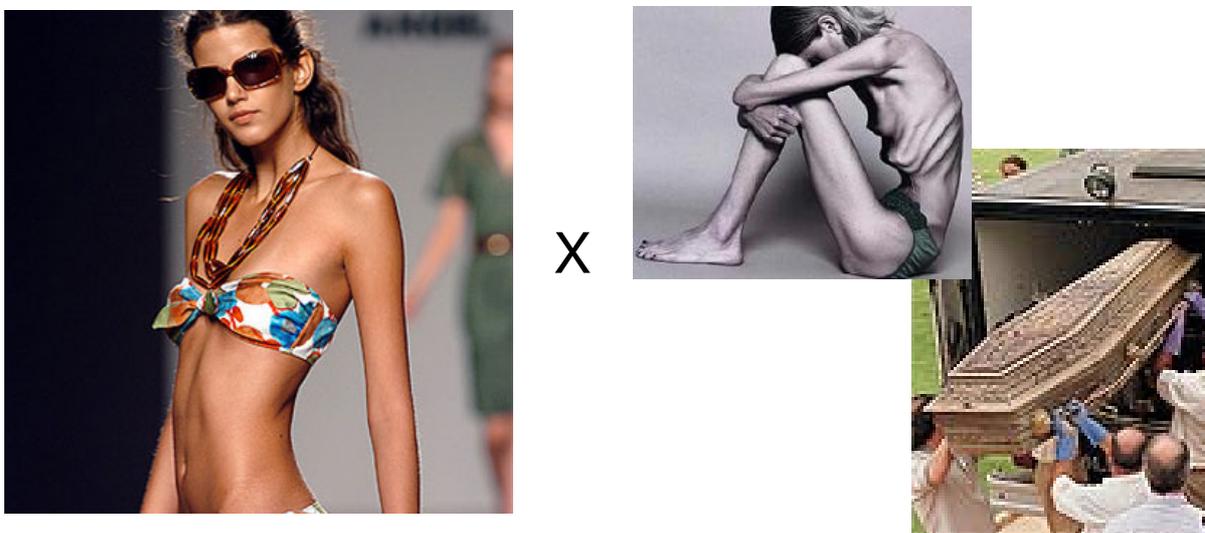


Figura 9: Modelo de beleza e possíveis implicações.

Fontes: <http://www.mercadocompetitivo.com.br/site/index.jsp?cod=001&pag=1147> e <http://www.colegioideal.com.br/academiaideal/dicas.asp?id=4>

Nesse sentido, a mídia ocupa uma posição que potencializa tal problemática visto que “os meios de comunicação de massas ocupam um lugar central no debate pós-moderno já que constituem um mecanismo de controle social e um instrumento

privilegiado de poder” (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 48) ⁴. Outrossim, o padrão de beleza cultuado como modelo em nossa sociedade constitui um corpo praticamente impossível de se manter em consonância com uma boa saúde (figura 12).

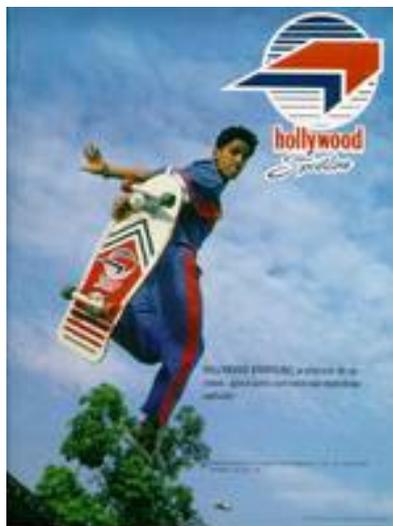


Figura 10: Imagem impressa em embalagem de cigarro.
Fonte: www.80s.zip.net/

X

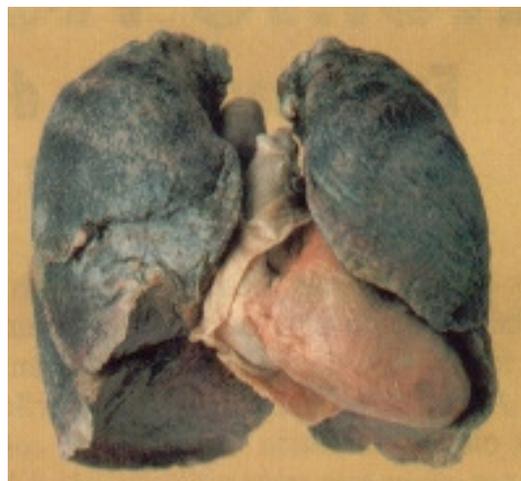


Figura 11: Representação de um pulmão de pessoa fumante.
Fonte: www.guia.heu.nom.br/vicio.htm

Não faz muito tempo, campanhas publicitárias traziam impressas em embalagens de cigarros, imagens de pessoas belas e saudáveis, no exercício de esportes radicais. Tais imagens contradizem sobremaneira com o real efeito que esse produto pode exercer no organismo humano (figuras 10 e 11).

Efland, Freedman e Stuhr (2003) concebem que as representações distorcem e, ou reduzem os acontecimentos e idéias. Logo, outro exemplo de artefato cultural que considero passível de atenção e preocupação são os brinquedos até hoje voltados e rotulados como sendo para o público infantil feminino e masculino. Após “catar” (Hernández, 2007) imagens de brinquedos comercializados em nossa contemporaneidade, constatei que, de um modo geral, pouca coisa mudou em relação aos brinquedos e brincadeiras estimuladas no século passado (figuras 12 e 13).

⁴ “Los medios de comunicación de masas ocupan un lugar central en el debate posmoderno ya que constituyen un mecanismo de control social y un instrumento privilegiado del poder” (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 48).



Figura 12: Cozinha de brinquedo ⁵
Fonte: blogdebrinquedo.com.br/category/meninas/



Figura 13: Bebê e tábua de passar roupas de brinquedo.
Fontes: <http://preco2.buscape.com.br> e <http://www.toymania.com.br>

⁵ Na data em que “catei” esta imagem, o brinquedo estava esgotado na loja *One Step Ahead*.

Muitos dos brinquedos voltados para o público feminino, por exemplo, há tempos integram basicamente utensílios para casa e cozinha, bonecas e bebês o que implica uma espécie de familiarização ou ‘adestramento’ para com o universo doméstico. Por sua vez, boa parte dos brinquedos destinados ao público masculino converge para o exercício de atividades realizadas fora de casa, tais como bolas de futebol, pipas, bolas de gude, carrinhos, bicicletas, dentre outros. Questões comuns que rondam estas observações são, por exemplo, por que “boneca é coisa de menina” e “carrinho é coisa de menino”?

Obras de arte contemporânea, assim como imagens publicitárias e de brinquedos, também são artefatos constituintes de nossa cultura. Mas isso não nos dá a prerrogativa de, em nome da “arte”, permitir que seres vivos sejam mortos em exposição (figura 14) por falta de comida e água e sob os olhos de visitantes, como ocorreu em Manágua, Nicarágua.



Figura 14: *Exposición N° 1*
Guillermo Vargas Habacuc, 2007
Fonte: www.interney.net/.../link-inagaki/perro1.JPG

O mais grave é que essas coisas são tão naturalizadas – e nosso olhar tão “formatado” – que passam quase que imperceptivelmente pelas nossas vidas. Nossa ingenuidade perante tais artefatos, indubitavelmente contribui com uma construção de identidades e relações de gênero em nossa sociedade já que

O modo como o poder e a ideologia influenciam as instituições sociais e políticas é amplamente ignorado. Sob um verniz retórico deliberadamente escolhido e sob a ilusão da criatividade autônoma, opera um sistema de meios e fins que se encontra fundamentalmente em conformidade com suas próprias condições (DENZIN e LINCOLN, 2006, pp.149 - 150).

Diante desses exemplos de incoerência, educar parece implicar em “nadar contra a maré”, afinal, em nossa contemporaneidade, por muitas vezes, tenho a impressão de que tudo deseduca. Educar, neste contexto, não constitui tarefa fácil nem tão pouco simples, necessitando, por isso mesmo, de muito trabalho, resistência e “(...) desconstrução pra descobrir estas contradições internas” (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 74) ⁶.

Com base nessas discussões, percebemos a urgência da implantação de uma educação orientada para o visual, que priorize a construção de olhares críticos em relação não só às imagens artísticas e publicitárias, como também a tudo o que constitui nosso campo visual, isto é, em relação a tudo o que vemos. É neste contexto que a cultura visual está inserida como campo de investigação. É também neste contexto, que diversos professores são licenciados. Mas será que estamos preparados para educar e lidar com tantas contradições?

2.4 A cultura visual como campo de mediação

Campo de estudo recente, as discussões acerca da cultura visual no Brasil ainda se configuram como novidade para muitos. Na perspectiva da cultura visual imagens, artísticas ou não, são tratadas como artefatos culturais, logo, passíveis de diversas interpretações. Assim, a cultura visual se propõe a romper com sistemas

⁶ “(...) deconstrucción para descubrir estas contradicciones internas” (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 74).

pré-estabelecidos de interpretação na expectativa de que novos significados sejam construídos (MARTINS, 2007a).

Trabalhar a partir de uma abordagem cultural implica considerar o ato de interpretação como algo construído histórica, social e culturalmente. A associação entre imagem e cultura é o princípio catalisador da cultura visual e se fundamenta na interpretação como prática social que entrecruza percepções de um contexto político, econômico, artístico e educacional com sentidos da memória social do sujeito que interpreta. A cultura visual analisa e critica o que Fischman (2004) denomina a matriz do visual, ou seja,

o que esta contém e não pode ser visto. Também as lentes que tornam inteligíveis o visível e o invisível, e a localização espacial e temporal do observador e do observado. Tudo isso constitui a matéria do visual, limitando o que é possível ou não ver (pp. 114-115).

Obras de arte, assim como as imagens, não são estáveis e, portanto, não podem garantir representações estáveis e, conseqüentemente, interpretações fixas. Além disso, as interpretações põem em perspectiva valores culturais e “estruturas sociais que ganham vida a partir de espaços, movimentos, olhares, silêncios e vozes que interagem informando e formando através de diálogos” (MARTINS, 2007c, p. 11).

Neste contexto, é fato que nossos modos de ver e interpretar imagens fundamentam-se em sistemas unidirecionais onde resquícios de uma cultura modernista parecem ainda prevalecer. Exemplo disso é que ainda nos deparamos com abordagens imagéticas objetivas, formais e, conseqüentemente, tendenciosas, que ainda aspiram a universalizar significados (VALENÇA, 2008). Em contraposição, nosso contexto pós-moderno⁷ não só rechaça tais abordagens, como resiste à idéia

⁷ “Fala-se de <<pós-modernidade>> para se tentar descrever uma situação contemporânea em que o sentimento de progresso como processo contínuo é posto em dúvida” (ROUGE, 2003, pp. 76-77).

de representação como “(...) representações absolutas da verdade (...)” (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 83).⁸

É a partir da valoração e diálogo com essas múltiplas possibilidades interpretativas, que se constroem pensamentos e olhares críticos. Neste sentido, “o objeto de estudo da cultura visual não é especificamente a arte (...), mas a interpretação crítica da arte, da imagem, do visual” (MARTINS, 2007b, p. 78).

Também não podemos deixar de salientar que “(...) apesar da centralidade das imagens em relação ao conceito de cultura visual, o campo da visão tem uma relação indispensável com vetores verbais, de audição, emocionais, físicos, intelectuais, espaciais e históricos” (ROGOFF, 1998, p. 15)⁹.

Embora nas sociedades contemporâneas ocidentais a imagem também seja utilizada como um extraordinário instrumento de homogeneização, “o ato físico de observar a aparentemente finita multiplicação de imagens e os seus efeitos saturantes é apenas uma parte das nossas experiências visuais” (FISCHMAN, 2004, p. 114). Assim, a cultura visual não implica no estudo de imagens exatamente, mas, no estudo e análise de artefatos sociais.

O visual é composto por tudo o que vemos. Apesar de incluir imagens, não as faz exclusivas. As imagens são parte dos artefatos de nossa sociedade, do mesmo modo que objetos e obras de arte também o são.

Nesta perspectiva, a expressão *leitura de imagens* ou *leitura de obra de arte* parece insuficiente, visto que pressupõe a existência de um modo correto de interpretar, de uma certa universalidade. Como isso é possível se não estamos falando de alfabeto, códigos ou letras?

⁸ “(...) representaciones absolutas de la verdad (...)” (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 83).

⁹ “(...) in spite of the centrality of images in relation to the concept of visual culture, the field of vision has indispensable relations with verbal, listening, emotional, physical, intellectual, spatial and historical vectors” (ROGOFF, 1998, p. 15).

A esse respeito, certa vez fui contestada numa apresentação de trabalho em um evento nacional, com a seguinte observação: *'Mas as obras de arte trazem consigo um discurso!'* Sim, sei da existência de discursos de curadores e críticos, que por sinal, muitas vezes, em nada convergem com o discurso do artista que criou a obra e que, mesmo assim, são tratados como verdades fixas e absolutas. Além disso, quando o discurso do curador ou crítico se aproxima do discurso do artista, não significa que tal forma de ver e interpretar seja a única possível. Efland; Freedman e Stuhr, (2003) fortificam o exposto ao lembrarem que

(...) os espectadores de uma obra de arte a interpretam (...) a partir de perspectivas tão distintas que a partir de suas experiências visuais constroem de fato obras diferentes que podem chegar a parecer-se pouco ou nada com a intenção original do artista (p. 74)¹⁰.

Entretanto, é preciso que não confundamos imagem ou obra de arte com discurso. Os discursos e significados estão nos sujeitos e em suas respectivas relações com os artefatos. Logo, os significados não estão nos artefatos. Estes, não carregam discursos de forma que as pessoas possam olhar e “alcançar” ou, ainda, adivinhar o que o artista quis “passar” ou “dizer”. Muito embora os artistas tenham intenções ao elaborarem seus trabalhos, isto não garante que as pessoas percebam em consonância com o pensamento do criador, nem tão pouco significa que este pensamento elimine outras maneiras de interpretar. São os olhos de outros que irão interagir com as obras, o que vai muito além da visão física já que, em verdade, olhamos através da visão. Quem realmente olha, logo interpreta, é a nossa mente conectada às nossas experiências sócio-culturais. É assim que entram em cena nossos sentidos e repertórios.

¹⁰ (...) los espectadores de una obra de arte la interpretan o leen desde perspectivas tan distintas que a partir de su experiencia visual construyen de hecho obras diferentes que pueden llegar a parecerse poco o nada a la intención original del artista (EFLAND, FREEDMAN e STUHR 2003, p. 74).

A relação de cada indivíduo com as imagens e/ou obras de arte é que constrói significado para as mesmas. Isso denota a existência de múltiplas visões e, conseqüentemente, múltiplas interpretações.

Vivemos numa cultura escolar e acadêmica que preconiza a existência de um modo correto de “ler” imagens e, devido a isso, com freqüência me deparo com pessoas que não se julgam aptas a falar sobre arte contemporânea, tendendo a compreendê-la como sendo algo para “iniciados” (ROUGE, 2003).

Deste modo, educar visualmente na perspectiva da cultura visual requer espaço suficiente para que uma multiplicidade de olhares tenha vez no processo de interpretação de imagens. Nesta abordagem de trabalho, as interpretações de alunos, por exemplo, podem ser colocadas lado a lado às interpretações de um professor, curador, crítico ou artista.

2.5 Arte contemporânea e educação visual

Conforme Arriaga (2002), o ensino de arte é, ou pelo menos deveria se apresentar, como uma possibilidade de educação através de criações de artefatos que, conseqüentemente, favorecessem interpretações e compreensões de nossa cultura. Assim, percebo nas imagens de arte contemporânea uma possibilidade de instrumento didático em potencial. Seu caráter predominantemente subjetivo pode contribuir para que uma vasta margem de pré-conceitos ou estranhamentos venha à tona apresentando-se, por conseguinte, como preciosas questões a serem desconstruídas.

Dito de outro modo, dar vez à subjetividade¹¹ de cada indivíduo, além de ser extremamente importante, é algo que motiva e cria vínculos entre experiência e

¹¹ A noção de subjetividade, (...) resgata a capacidade de ação dos indivíduos para adotar um sentido de ser, em diálogo com estas posições que lhes vêm “de fora”. É, por tanto, uma maneira de

pensamento crítico. Apesar disso, na prática, a subjetividade quase não tem espaço nas salas de aula. Esta ausência me leva a indagar sobre como é possível contribuir com a construção de mentes críticas e com autonomia de idéias quando não há oportunidade para que o aluno pense por si sobre o que vê, construa discursos e, mais que isto, dialogue com diferentes pontos de vista?

Como discute Hernández (1999), também é pertinente lembrar que a prática docente no ensino de arte, muitas vezes, reflete certa miopia no que se refere aos conteúdos e possibilidades desse ensino. O autor ressalta que em muitas escolas, o método de trabalho utilizado por professores de arte, ainda fundamenta-se em concepções que surgiram em outras circunstâncias históricas e que são orientadas essencialmente para o desenvolvimento de destrezas manuais.

Nesse contexto, e devido à necessidade de ampliação de trabalhos didáticos que se embasem na arte produzida em nossos dias, fica evidente a importância de uma educação orientada para as visualidades contemporâneas e para a cultura visual. Essa importância se estabelece porque a partir do momento que olhamos a produção artística contemporânea como produto de nosso momento político, social, cultural e filosófico, nos permitimos refletir e dialogar sobre o nosso tempo, e, a partir dessa tomada de consciência, agir-responder criticamente às demandas visuais de nosso cotidiano.

Oliveira e Freitag parecem se aproximar dessa visão ao afirmarem que

A relevância da Arte Contemporânea no Ensino da Arte se deve à sua forma de manifestação, suas linguagens e conceitos que impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos alunos em formação sobre o mundo em que vivem e vice-versa (2008, p. 118).

constituir-se a partir da reflexão (a tomada de consciência sobre si mesmo) na interação com os outros. Deste ponto de vista, a subjetividade é instável, mutável, flexível e múltipla (...) (HERNÁNDEZ, 2007, p. 72).

A necessidade de diálogo, assim como a possibilidade de trilhar caminhos inusitados, pode explicar, mesmo que parcialmente, porque a incorporação da cultura visual na prática docente sinaliza resistências e relutâncias.

Essa incorporação implica mudanças nos regimes escópicos¹² que orientam a visão oficial e institucional de administradores, supervisores, coordenadores pedagógicos, alunos e professores. Implica, ainda, abertura e maturidade para exercitar e conviver com a crítica, com o princípio de “(...) investigação e reflexão sobre o que vemos” (FISCHMAN, 2004, p. 121) e com a possibilidade de que nosso olhar sobre imagens e obras de arte seja construído e reconstruído.

A interpretação de imagens e obras de arte é um processo dialógico que se constrói socialmente, gerando diversidade e possibilitando deslocamentos perceptivos e conceituais. O caráter atual, pós-moderno e preponderantemente subjetivo da arte contemporânea aprofunda vínculos e cria cumplicidades conceituais com a cultura visual.

Uma visão cultural, “(...) supõe considerar a arte dentro do sistema geral de representações simbólicas” e, portanto, não se trata de “buscar sentido de beleza na obra (...) [mas de] se aproximar da cultura que a produziu” (HERNÁNDEZ, 1997, p. 56 apud MARTINS, 2005, p. 141). Esses deslocamentos tornam a arte contemporânea um espaço múltiplo, transdisciplinar, onde imagens e obras são abordadas como representações sociais. Nessa perspectiva, as imagens criam um trânsito intercultural e marcam uma posição crítica. Tais discussões favorecem a educação visual porque demandam de professores e alunos uma tomada de consciência impulsionando-os a construir relações entre sua identidade e as representações sociais sobre o mundo. Discutir a natureza e as relações do significado cultural nos ajuda a compreender obras de arte e imagens, mas também nos ajuda a tomar consciência e reconhecer nossas potencialidades e limitações como professores de arte.

¹² “Escópicos vem de escopia: visão da imagem, isto é, percepção interior da imagem e não da coisa ou referente” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 63).

CAPÍTULO III

PERCURSOS TRILHADOS

(...) a pesquisa não é a transmissão de dados especializados, mas, em termos de estilo e de conteúdo, um catalisador para a consciência crítica (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 157).

3.1 Perspectivas metodológicas

Considerando a necessidade de publicações acerca das possibilidades e implicações pedagógicas da arte contemporânea, uma de minhas preocupações tem consistido em realizar um trabalho que não só contribua com reflexões envolvendo a temática aqui tratada, mas que também estimule o desenvolvimento de outras pesquisas dessa natureza e, conseqüentemente, caracterize-se de alguma maneira, como um desafio ou um “advento” (FISCHER, 2005).

Por intentar investigar a relação de alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG com a arte contemporânea – e isso implica em experiências vividas (DENZIN; LINCOLN 2006) – julguei pertinente que o desenvolvimento deste trabalho constituísse uma pesquisa preponderantemente qualitativa, integrando entrevistas individuais e grupos focais auxiliados através do uso de imagens trazidas pelos alunos e registros realizados no diário de campo.

A propósito, uma pesquisa qualitativa,

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, (...) as gravações e os lembretes (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Considerar uma pesquisa unicamente quantitativa ou qualitativa, no entanto, me parece algo difícil de conceber na prática. Por isso, me preocupo fundamentalmente, não exclusivamente, em pensar os dados qualitativamente. Isso pressupõe uma gama de respostas e reações ricas e complexas, onde o principal objetivo não deve ser “(...) contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões [e] as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2004, p. 68).

Assim, a concepção desta pesquisa pressupõe como sendo preponderantemente de tipo qualitativa, o que pressupõe “(...) uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não [podem ser] examinados ou medidos (...)” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 23). Porém, também quantifico dados através de tabelas como no caso das informações recolhidas através de um questionário realizado antes de cada entrevista individual (tabelas 1 e 2).

Para desenvolver a pesquisa, selecionei um grupo de seis alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, dos quais três são homens e três são mulheres. Neste sentido,

Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. Aqui, devido o fato de o número de entrevistados ser necessariamente pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes (GASKELL, 2004, p. 70).

Optei então por entrevistar alunos de diferentes semestres do curso configurando três duplas – um homem e uma mulher em cada dupla – uma do primeiro, uma do terceiro e outra do sétimo períodos. Essa escolha reflete o desejo de entrevistar alunos que estivessem em diferentes etapas da formação, ou seja, no início, meio e fim do curso.

Tabela 1: Dados referentes aos alunos entrevistados.

Alunos entrevistados		Ano de ingresso			Período acadêmico		
Sexo Fem.	Sexo Mas.	2004	2006	2007	I	III	VII
3	3	2	2	2	2	2	2

Tabela 2: Experiência profissional.

Alunos que já atuaram em sala de aula como professor de artes		Alunos que atuaram em sala de aula como professor de outras disciplinas		Alunos que nunca atuaram em sala de aula.	
Sexo Fem.	Sexo Mas.	Sexo Fem.	Sexo Mas.	Sexo Fem.	Sexo Mas.
0	2	1	0	2	1

A opção por trabalhar com homens e mulheres deriva do fato de não desejar que houvesse, nas entrevistas e grupos focais, predomínio de um gênero em detrimento do outro. Objetivava discutir como a arte contemporânea é compreendida por esses estudantes de licenciatura, como suas experiências com arte contemporânea durante o curso se aproximam e se contrastam e, ainda, como elas se transformam em relação aos diferentes períodos do curso.

Afinal, são os estudantes deste curso que estão sendo preparados para atuar em sala de aula. Assim, acredito favorecer o exercício de reflexões no que tange à arte contemporânea, podendo influenciar a prática docente atual ou futuramente.

3.2 Quando meu “objeto” não é um objeto

Entendo a pesquisa de tipo qualitativa como um processo que tende a favorecer um leque de possibilidades de interação e análises através de entrevistas, onde pensar e refletir a posição e papel do pesquisador enquanto sujeito, constituem questões que devem ser consideradas *sui generis* nesse percurso. Com efeito, meu “objeto” de pesquisa não é um objeto, mas um sujeito, assim como eu. E isso faz

toda a diferença. Requer não só consciência, como uma posição, de minha parte, antes de qualquer coisa, humana e humilde; ou simplesmente não terei pesquisa. Requer também uma percepção sensível e vigilante durante todo o percurso de trabalho, além da consciência de que se trata de

(...) um ato muito complexo. Coloca em ação cada um dos nossos cinco sentidos, ora mais este, ora mais aquele, na maioria das vezes todos em conjunto. E essa complexidade aumenta quando consideramos a percepção como um dispositivo cultural, produzido na e pela cultura na qual estamos imersos, e que define os nossos modos [culturais] de perceber, de ler o mundo (TAVARES, 2003, p. 46).

A pesquisa com entrevistas vai muito além de perguntas e respostas, necessitando, desta forma e dentre outras coisas, que o pesquisador cative e conquiste os colaboradores. Essas necessidades implicam em construir, desde os primeiros contatos, uma relação de confiança e ética para com os sujeitos da pesquisa. Em consonância com as discussões de Flick (2004), essa relação rechaça uma posição neutra por parte do entrevistador, pressupondo uma responsabilidade comunicativa especial já que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006) “grande parte da pesquisa qualitativa tem reproduzido (...) um discurso colonizador sobre o ‘outro’ ” (p. 116).

Devido à complexidade inerente a esse tipo de trabalho, deixar os entrevistados confiantes e à vontade me pareceu ser o modo mais plausível de conseguir que suas falas refletissem espontaneidade. Desta forma, foi substancial manter em mente que o ato de entrevistar se configura como

(...) um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas (GASKELL, 2004, p. 73).

A busca pela interação discutida por Gaskell abrangeu muito mais do que os momentos de entrevista. Procurei construir uma relação extra pesquisa com meus

colaboradores, o que, conseqüentemente, culminou com uma experiência que não terminou em nosso último grupo focal.

3.3 Sobre o processo de coleta de dados

A coleta de materiais referentes às entrevistas e grupos focais se configurou como um período bastante cansativo devido não só ao volume de informações ao meu dispor, como à necessidade de transcrevê-las e manter-me com um olhar vigilante, buscando transcender as falas dos colaboradores para tentar captar gestos, expressões, hesitações e ansiedades que viessem à tona.

Nos sub-tópicos a seguir, disserto sobre os desdobramentos, dificuldades e descobertas que integraram esse processo. Apresento os meus colaboradores e pontuo os procedimentos adotados para a realização dos grupos focais.

3.3.1 Das entrevistas individuais

Para efetivar a escolha dos alunos a serem entrevistados estabeleci alguns critérios. Dos vinte e cinco alunos do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG, apenas seis haviam ingressado na universidade via vestibular. As demais vagas do curso foram preenchidas por estudantes portadores de diploma. Isso me levou a considerar como primeiro critério, escolher alunos que tivessem ingressado via vestibular visto que estes, em sua maioria, não possuíam formação acadêmica anterior.

Minha escolha dependia do interesse ou disposição de um aluno e uma aluna, dentre aqueles seis, para participar da pesquisa. Caso isto não acontecesse, seria necessário solicitar a contribuição dos estudantes que entraram como portadores de diploma.

Em relação ao terceiro e sétimo semestres defini que a escolha recairia sobre os estudantes que se disponibilizassem a participar da pesquisa e, caso houvesse mais de um aluno e/ou mais de uma aluna interessados, sortearia um de cada gênero. Esta decisão visava evitar constrangimentos ou sentimento de exclusão.

Meu diário de campo guarda, em muitas linhas, comentários sobre a ansiedade que me invadia durante os dias que antecederam meu primeiro contato com os estudantes. Colocava-me na posição desses alunos e imaginava que como sujeitos colaboradores da pesquisa, eles teriam argumentos e, sobretudo, motivos para temer o uso que poderia ser feito das informações colhidas através das entrevistas. Acreditava que, por se tratar de um assunto polêmico, pelo menos a meu ver, “(...) no lugar deles, provavelmente recusaria participar da pesquisa ou por falta de tempo, ou por medo de ser julgada ou avaliada. Muito embora não tenha intenção de fazê-lo”¹³.

Ao tratar dos códigos de ética para as associações profissionais e acadêmicas, Denzin e Lincoln (2006) discutem a importância desse primeiro contato não ocultar detalhes a respeito do trabalho que se pretende realizar com os colaboradores enfatizando que

(...) os sujeitos da pesquisa têm o direito de serem informados a respeito da natureza e das consequências dos experimentos dos quais participam. O verdadeiro respeito pela liberdade humana geralmente inclui duas condições necessárias. Os sujeitos devem concordar voluntariamente em participar – ou seja, sem coerção física ou psicológica. Além disso, sua concordância deve basear-se em informações completas e transparentes (p.146).

Assim, neste percurso, “o consentimento informado, a proteção da privacidade e a ausência de fraudes” (*ibid.*, p.148) constituem não apenas as diretrizes que contemplam os códigos de ética como também questões que persegui nos caminhos desta experiência. Os alunos do primeiro semestre constituíam um grupo que acabava de iniciar seus estudos na universidade e, por isso, eu tinha a

¹³ Anotação realizada no diário de campo no dia 10/06/2007.

expectativa de que não seria tão difícil convencê-los a participar da pesquisa. Achava que teria mais dificuldades com os alunos dos semestres mais avançados por imaginar que eles, talvez, não tivessem o mesmo envolvimento e curiosidade dos alunos que acabavam de ingressar.

Para minha surpresa, apenas um aluno e uma aluna do I semestre, dentre os seis que haviam ingressado via vestibular, mostraram-se interessados em colaborar com a investigação. Esta única aluna que se dispôs a participar, já tinha formação acadêmica, no caso, Bacharelado em Artes Plásticas. Foi necessário rever meu critério de escolha para que a aluna pudesse colaborar com a pesquisa. Este processo de definição de perfil dos colaboradores me fez refletir sobre a inevitabilidade de adaptação e revisão que uma investigação exige. Planejar, projetar e delimitar a realização das entrevistas individuais não é garantia de que as coisas aconteçam de acordo com o programado.

Com os alunos do terceiro semestre a situação foi ainda mais difícil uma vez que a turma era bem maior e apenas uma aluna se dispôs a colaborar. Foi necessária uma negociação, ou melhor, uma conversa de convencimento para persuadir o único aluno que se demonstrou sutilmente interessado. Esclareci sobre os objetivos do estudo, já que ele alegava temer as perguntas. Felizmente nossa conversa foi bem sucedida e mesmo percebendo, no final deste encontro, vestígios de resistência em seu semblante, o aluno acabou aceitando o convite.

No contato com os estudantes do sétimo semestre, diferentemente do que eu esperava, um aluno prontamente se dispôs a contribuir não dando margem para que outros se manifestassem. Já em relação às alunas, foi preciso sortear uma dentre duas que, concomitantemente, concordaram em participar. Ou seja, na turma em que minhas expectativas apontavam para uma maior resistência por parte dos alunos (as), praticamente não houveram dificuldades.

As entrevistas individuais foram realizadas com o auxílio de uma câmera fotográfica digital. Cobri a lente de modo a viabilizar apenas a captura do áudio, facilitando bastante o processo de transcrição devido à possibilidade de retroceder ou suceder trechos da entrevista sem a espera que uma gravação analógica acarreta. Além disso, a gravação das entrevistas “permite ao entrevistador

concentrar-se no que é dito em vez de ficar fazendo anotações” (GASKELL, 2004, p. 82).

Outro benefício propiciado pela gravação com câmera digital é a qualidade do áudio. Em sua maioria, a qualidade das gravações realizadas com *pen drive* é bem inferior a qualidade do áudio capturado por boa parte das câmeras digitais disponíveis no mercado.

Também fiz uso de um roteiro guia (apêndice I) que, como diz o nome, caracteriza-se por integrar tópicos em lugar de perguntas, funcionando não como uma direção a ser seguida, mas, como pontos de referência para abordar os assuntos a serem investigados. Assim, preocupei-me em não me tornar “escrava” do roteiro (*Ibid.*), procurando fazer o momento das entrevistas, o mais espontâneo possível. O processo de realização das mesmas também evidenciou as exigências de flexibilização e reformulação necessárias neste tipo de investigação.

Realizar entrevista individual com cada estudante constitui uma das etapas que caracteriza o grupo focal. As perguntas formuladas nesta etapa inicial tinham como objetivo promover um primeiro contato/interação com os colaboradores para conhecer um pouco sobre suas vidas, interesses profissionais e experiências de formação. Também era meu objetivo, apresentar com mais detalhes o trabalho que pretendia realizar. Além dessa apresentação, introduzi o tema da pesquisa através de uma breve discussão sobre o contato deles com a arte contemporânea.

Concluída a etapa de entrevistas, dediquei-me a uma leitura detalhada e parcimoniosa buscando observar e anotar os temas e questões recorrentes, ausentes e problematizadores. Estes temas e questões serviram de foco para organizar os pontos que posteriormente abordei no primeiro grupo focal.

A maior parte das entrevistas individuais foi realizada em salas de aula da FAV, reservadas exclusivamente para este fim. Dois colaboradores preferiram ser entrevistados em casa. A idéia inicial era escolher um local fora do ambiente acadêmico para realizar as entrevistas, pois pensei que isso poderia estimular os alunos a se colocarem sem medo. Porém, como menciono acima, apenas dois alunos foram entrevistados fora da FAV. Devido a maioria dos alunos morar longe

da universidade, foi feita a opção de aproveitar dias e horários que eles já estivessem por lá.

3.3.2 Um pouco sobre cada colaborador

Um tanto ansiosa, a aluna do I período me parecia entusiasmada e ao mesmo tempo com um certo medo do que estava 'por vir'. Em sintonia com as questões de proteção da identidade discutidas por Denzin e Lincoln (2006), ou seja, da necessidade de oferecer uma garantia de "privacidade e confidencialidade" (p. 146), para os sujeitos da pesquisa, optei por não utilizar o nome dos colaboradores.

Essa colaboradora - *aluna I* - não possuía nenhuma experiência de sala de aula até o momento da pesquisa. Contudo, ela já havia sido monitora de algumas exposições locais. Chegou a cursar dois anos do Bacharelado em Filosofia até que resolveu migrar para o Bacharelado em Artes Plásticas com habilitação em escultura, concluindo o curso antes de ingressar na Licenciatura em Artes Visuais. Parecia gostar muito da área profissional escolhida.

Eu me perguntava se, afinal, seria a temática da pesquisa a causadora de tanto nervosismo. A entrevista aconteceu na FAV e em diversos momentos a aluna me pedia para não gravar sua fala. Eu percebia um misto de boa vontade e insegurança. Sabia que teria que conquistar sua confiança a curto prazo. Sentia-me 'pisando em ovos' e temia pela sua desistência, apesar de seu evidente interesse.

A relação com essa aluna fazia ressoar na minha mente as observações de Denzin e Lincoln (*Ibid.*) ao enfatizar que

(...) não importa o quanto a presença de um pesquisador de campo possa parecer bem vinda, ou até mesmo agradável, aos habitantes locais, [esse tipo de trabalho] geralmente representa uma intrusão e uma intervenção dentro de um sistema de relações (...) (p.122).

Apesar dessas aparentes reações de insegurança e medo, a *aluna I* foi, talvez, a colaboradora mais acessível da pesquisa. Em contraposição, tive dificuldades para me encontrar com o colaborador do I período - *aluno I* - único estudante do sexo masculino deste período que se predispôs a participar desta investigação. Além de estar comprometido com outras atividades após as aulas, ele não fazia muitas disciplinas naquele semestre letivo. Gastei muitos cartões telefônicos tentando marcar a entrevista e convidando-o para os grupos focais. Ao mesmo tempo, era bem disposto, sorridente e solidário na pesquisa.

Captava certa timidez e medo em sua fala que, apesar de muito breve na maior parte de nossos encontros, parecia bastante sincera. Seu silêncio acabava sendo, como denomina Flick (2004) “auto-revelador”. Assim como a *aluna I*, o *aluno I* não possuía experiência em sala de aula até então.

A colaboradora do III período - *aluna III* - era agitada, falante e tinha um jeito “profissional” de se relacionar. Quando a encontrava nos corredores da faculdade, seu olhar era sério e rápido. Nos momentos da entrevista, ela se soltava e envolvia-se de tal modo que parecia até outra pessoa. Nos grupos focais era questionadora e dialogava bastante com as idéias dos outros participantes. Tinha formação em Pedagogia e, dentre suas experiências profissionais, já havia atuado como professora da rede pública na Educação Infantil no Estado de Goiás, e da rede particular no Ensino Fundamental I, no Estado de Minas Gerais.

O aluno do III período - *aluno III* - é uma figura de personalidade forte. Como professor, já havia atuado no ensino não formal ministrando oficinas livres de artes para alunos a partir de 10 anos de idade. No momento dessa entrevista era autônomo e dizia não ter a pretensão de atuar como professor, embora estivesse cursando a licenciatura.

Seu jeito sincero de se colocar, sem medo de fazer avaliações e se posicionar com clareza sobre os diversos temas – tanto na entrevista individual quanto nos grupos focais – me encantava. Às vezes, sua maneira de dizer as coisas soava um pouco grosseira, mas ele dizia o que pensava com propriedade. A contribuição deste colaborador foi muito importante para a pesquisa. Fez-me refletir sobre o meu modo de conduzir as entrevistas, mas, principalmente, aguçou a minha atenção para os

itens do tópico guia que utilizei. Além disso, a participação deste colaborador instigou a fala dos outros participantes que simplesmente não conseguiam ficar calados diante das suas colocações incisivas e, às vezes, até mesmo polêmicas.

A colaboradora do VII período - *aluna VII* - foi uma das que concedeu a entrevista em sua residência. Não sei até que ponto, mas o fato da entrevista ter sido realizada na sua casa, possibilitou que ela se sentisse segura, bem humorada, tranqüila e bastante risonha. Ela estava muito à vontade e ria de si mesma.

A *aluna VII* possui experiência de estágio, mas nunca havia atuado em sala de aula até então. Afirmava não se imaginar lecionando, porém, desejava realizar pesquisas. Ouvi-la na entrevista e nos grupos focais acabava sendo sempre muito divertido. Tinha uma voz nasal. Em alguns momentos isso me deu algum trabalho para transcrever suas falas.

Tímido, calmo e silencioso. Assim pareceu-me o colaborador do VII período - *aluno VII*. Como professor de artes ele havia lecionado apenas duas semanas substituindo uma professora numa escola de ensino não formal, trabalhando com crianças de 8 a 9 anos.

Assim como no caso da *aluna VII*, meu primeiro encontro com este colaborador aconteceu em sua residência. Sua fala era tranqüila e serena. Procurava qualquer resquício de nervosismo ou tensão em seus gestos, mas, definitivamente, não achava. Muito acessível, era fácil encontrá-lo para realizar o trabalho.

No total, foram realizados três encontros. O primeiro deles foi a entrevista individual que teve uma duração média de 30 minutos por participante. Após esta etapa, foram realizados dois grupos focais, cujo primeiro teve duração de 1:37 minutos e o segundo, 1: 24 minutos.

3.3.3 Dos grupos focais

As entrevistas focais configuram um processo coletivo onde o principal objetivo é promover o diálogo e interação entre os membros do grupo de modo que os participantes reajam às falas uns dos outros (GASKELL, 2004). Para tanto, também se faz o uso de tópicos guias construídos a partir de depoimentos coletados nas entrevistas individuais precedentes.

Ainda em conformidade com Gaskell (*Ibid.*), a interação e diálogo em entrevistas, constituem não apenas possibilidades de um grupo focal, como elementos chaves de uma rica experiência. Através dessa articulação, o entrevistador/moderador possibilita que os participantes tenham acesso, dialoguem e reflitam sobre diferentes modos de ver e pensar um mesmo assunto. Por isso, considere pertinente adotar o grupo focal como procedimento de coleta de dados. Além dos colaboradores terem reagido às falas uns dos outros (*Ibid.*), também estabeleceram vínculos entre eles, relações que extrapolaram as ocasiões de entrevistas. As discussões começavam antes dos nossos encontros e terminavam muito depois, nos corredores da universidade. A propósito, Tavares (2003), concebe essa interação no corredor como um meio potencial de conexão para com a alma do universo pesquisado.

Nesta pesquisa, foram realizados dois grupos focais com os seis colaboradores. Os tópicos guias elaborados para este fim (apêndices II e III) foram planejados a partir de três critérios propostos por Flick (2004). O primeiro critério orienta para o *não direcionamento de perguntas*, ou seja, a discussão deve ser estimulada pelo moderador de modo informal e espontâneo, considerando as necessidades de fala do grupo. Isso não deve ser confundido como uma discussão aleatória. Nesse sentido, Flick propõe um segundo critério que põe em evidencia a *especificidade* de abordagem, ou seja, o moderador deve focar questões bem específicas, que possibilitem aprofundamento e detalhamento dos tópicos pertinentes à pesquisa.

Ampliar a conversa a partir de especificidades e encorajar os participantes a trazerem novas questões para reflexão dos pontos levantados pelo moderador, integra o terceiro critério, o do *espectro*.

As informações que coletei nos dois grupos focais não só me deram subsídios para discutir as questões que havia planejado, como me possibilitou ampliá-las. Manter em mente o objetivo de meu trabalho, me ajudou a selecionar o que eu deveria utilizar para desenvolver os temas da pesquisa.

Para a realização do primeiro grupo focal solicitei que cada colaborador levasse uma imagem de arte contemporânea. Minha intenção era conhecer que tipo de obra de arte esses estudantes concebem como sendo contemporânea.

Apenas dois colaboradores levaram as imagens no primeiro grupo focal. Acabei precisando ir à casa dos *aluno e aluna VII* para recolher as imagens e gravar os seus respectivos depoimentos justificando a escolha. Os *alunos I e III* residiam muito longe então, acabei tendo acesso as suas imagens apenas minutos antes do segundo grupo focal. Isso acabou atrasando um pouco o início da entrevista, visto que precisei gravar os depoimentos desses colaboradores antes de iniciarmos as discussões do nosso 'último' encontro.

O tópico guia do segundo grupo focal foi elaborado a partir de questões levantadas durante a realização da primeira entrevista focal e que considerei relevante detalhar.

Dentre os desafios enfrentados nessa etapa de trabalho destaco a dificuldade de conciliar os horários dos seis colaboradores, motivo pelo qual o primeiro grupo focal foi marcado e remarcado três vezes, mas, finalmente, realizado. Procurei tornar esse momento o mais agradável possível para os alunos. Preocupe-me com todos os detalhes, desde a escolha da sala à preparação de um lanche. Percebi que isso teve um impacto positivo na receptividade dos alunos para a realização da segunda entrevista focal. Praticamente não tive dificuldades para marcar data e horário para o segundo encontro.

Na segunda entrevista focal, os colaboradores demonstraram-se bem mais envolvidos e entusiasmados, além de terem se apresentado no horário marcado,

diferentemente do que ocorreu no primeiro encontro. Eu me perguntava se o atrativo teria sido o lanche. Essa dúvida fazia sentido, pois, ao final do primeiro grupo focal uma aluna exclamou: “*Só venho pro próximo encontro se tiver lanche de novo! Qual será o cardápio?*” Apesar da minha dúvida e do comentário da aluna, avalio que o envolvimento dos alunos resultou, também, da minha forma de demonstrar preocupação em deixá-los à vontade ao mesmo tempo em que manifestava a importância deles para o meu trabalho.

No dia em que realizamos o primeiro grupo focal, muitos colaboradores chegaram atrasados. Um deles, *o aluno I*, simplesmente estava em casa na hora marcada para iniciarmos. Liguei para ele e me disponibilizei a pagar um táxi. Estava desesperada! Temia que os outros participantes desistissem de colaborar caso o aluno faltasse. Tentava transparecer que tudo estava sob controle, mas, por dentro, convivia com um grande desconforto. Tinha consciência de que um dos pré-requisitos do grupo focal é a presença de todos os colaboradores. Para minha alegria, o aluno chegou a tempo de interagir com os outros estudantes. Após essa vivência, achei que, de um modo geral, os alunos “saíram mais desarmados desse encontro e conscientes da importância de não faltar”¹⁴.

Apesar das dificuldades e contratemplos, a realização dos dois grupos focais foi bem sucedida. Os colaboradores se envolveram nas discussões de tal forma que, em ambos os encontros, fomos além do horário a princípio ‘programado’.

Minha opção foi orientar-me por uma linha de discussão que considerasse de forma semelhante e de igual importância, tanto a divergência quanto o consenso, tanto a recorrência quanto a singularidade das idéias. Assim, não busquei fazer do processo de análise das entrevistas individuais e focais, algo determinante ou fechado em si mesmo. Ao contrário, trato-as como fruto de uma pesquisa realizada num determinado momento, com um determinado grupo de alunos, a partir de um ponto de vista específico, no caso, o meu.

¹⁴ Anotação realizada no diário de campo no dia 08/10/2007.

Apesar da responsabilidade ética, moral, profissional e humana discutida por Denzin e Lincoln (2006) e por mim perseguida, tenho consciência de que nem sempre foi possível atender essas exigências. Um de meus limites foi não ter conseguido, por exemplo, mostrar a análise e interpretação dos dados aos colaboradores antes da defesa desta dissertação, muito embora todos tenham dado permissão para utilizar o material proveniente de nossos encontros. Por este motivo, um encontro está agendado para duas semanas após a data da defesa. Nessa reunião, tenho a expectativa de não apenas socializar as questões referentes à análise dos dados, mas, principalmente, obter informações sobre mudanças ou reflexões que esta pesquisa possa ter provocado na vida acadêmica, profissional e/ou pessoal dos colaboradores.

CAPÍTULO IV

BUSCANDO COMPREENDER FALAS E DISCUSSÕES ATRAVÉS DE DIÁLOGOS

A pesquisa qualitativa é infinitamente criativa e interpretativa. A tarefa do pesquisador não se resume a deixar o campo levando pilhas de materiais empíricos e então redigir facilmente suas descobertas. As interpretações [sobretudo] qualitativas são construídas (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 37).

Neste capítulo reúno informações e observações coletadas durante o trabalho de campo, articulando falas dos alunos colaboradores com imagens que eles escolheram como sendo de arte contemporânea e com minhas reflexões sobre este percurso. A reunião desses dados tem por objetivo apresentar pontos que destaco para análise visando a relação entre arte contemporânea e trabalho pedagógico para uma prática docente crítica.

A discussão a ser realizada incorpora posições e concepções dos colaboradores durante as entrevistas individuais e o desenvolvimento dos grupos focais. Tais concepções e posicionamentos estão organizados em temas, mas sem considerar a ordem ou seqüência em que aparecem nas entrevistas. Todavia, vale ressaltar que estes temas são os que suscitaram mais interesse, observações e opiniões entre os participantes sendo retomados com freqüência em diferentes momentos da coleta de dados.

O capítulo está organizado em cinco partes que discutem: primeiro, razões que levaram os colaboradores a fazerem opção pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais; segundo, discussão sobre as imagens selecionadas e apresentadas pelos colaboradores nos grupos focais; terceiro, questões referentes ao ideal de beleza e suas implicações em relação a arte contemporânea; quarto, o modo como trabalhariam com imagens de arte contemporânea no contexto de sala de aula, e,

concluindo, uma revisão ou síntese ressaltando pontos e reflexões suscitados nos grupos focais.

4.1 “*Nunca me achei artista, eu não sei desenhar direito*”

Após a realização das entrevistas individuais fiquei ansiosa para exercer o papel que Denzin e Lincoln chamam de “confeccionadora” e começar a dialogar com os dados construindo as sintonias e questões que eles indicavam. Essa construção requereu que eu costurasse, editasse e reunisse “(...) pedaços da realidade (...)” (2006, p. 19), instituições e episódios da minha experiência como educadora.

A primeira questão levantada nessa etapa das entrevistas foi relativa às razões que levaram os estudantes a optarem pela Licenciatura em Artes Visuais. Dos seis colaboradores, cinco afirmaram que a escolha tinha relação direta com o fato de gostarem de desenhar. Apenas uma colaboradora – a *aluna III* – formada em pedagogia, fez essa opção por sentir necessidade de interdisciplinarizar suas aulas com conteúdos artísticos.

Esses dois pontos – a relação entre opção pelo curso e o gosto pelo desenho, e a necessidade de interdisciplinarizar as aulas – conduzem minha reflexão para questões próximas que temos vivido, apesar de que a primeira delas mantém uma tradição mais clara e atrelada ao desenvolvimento de destrezas manuais como elemento estratégico nas aulas de arte. Assunto discutido por Hernández (1999), a associação entre saber desenhar e ser artista está em consonância com a idéia de arte/artista que as pessoas carregam até os dias de hoje. Esta relação arte/desenho freqüentemente mencionada pelos colaboradores da pesquisa leva um deles a desabafar: “(...) *nunca me achei artista, eu não sei desenhar direito*” (*Aluna VII*, entrevista em 11/06/2007).

O segundo ponto mencionado acima, da necessidade de um curso de arte para interdisciplinarizar os conteúdos, revela uma tendência que, enquanto tratada como polivalência, gerou e gera resistência. Entretanto, a interdisciplinaridade

continua sendo tema de investigação que busca não somente compreender como e quando ela é possível e desejável, quais seriam os requisitos para a formação de um professor interdisciplinar, como também o desenvolvimento de uma aprendizagem consistente tanto em termos de profundidade quanto em termos de abrangência artística.

O primeiro ponto, diferentemente do segundo, pode resultar num desgaste em relação a concepções de arte contemporânea uma vez que pressupõe que, para ser artista ou lecionar arte, precisa-se saber desenhar. Já no caso do segundo ponto, a visão interdisciplinar favorece a implementação de projetos contemporâneos tendo em vista que a interdisciplinaridade tem sido um de seus constituintes.

Dando continuidade à questão do processo de opção pelo Curso de Licenciatura, a conversa se orientou para as influências e/ou apoios obtidos (ou não) pelos participantes no decorrer desse processo. Dos seis colaboradores, quatro alunos (*alunos I, III e VII e a aluna III*) receberam suporte e aprovação pela escolha. Entretanto, um desses colaboradores mencionou ter sido alvo de comentários que demonstravam incompreensão acerca do que a área envolve e representa para a formação dos indivíduos. Ela contou: *“Só minha irmã que disse assim: Ai! Ela vai fazer arte por hobby”* (*Aluna III, entrevista em 13/06/2007*). Este depoimento pode se acercar daquele primeiro ponto que vincula ser artista com saber desenhar. O desenho como entretenimento, como hobby, assim como a pintura e outras práticas artísticas acompanham um imaginário de referências que vê a arte como diversão, como prazer. Esta visão de arte como hobby leva à constatação de que outras profissões devem ser priorizadas na escolha profissional dos alunos.

As *alunas I e VII* relataram sobre a falta de apoio e reprovação dos pais diante da possibilidade de ingressarem num curso de Licenciatura em Arte. Na opinião dos respectivos pais, em ambos os casos, essa opção era sinônimo de querer *“morrer de fome”*. A *aluna I* desabafou que antes da Licenciatura, começou a cursar Filosofia comentando: *“Minha mãe queria que eu fizesse pra área da medicina. Meu pai queria que eu fosse pra área do direito. Inclusive eles até publicaram na época, no jornal, que depois da filosofia eu ia fazer direito; sabe aquelas... coluna social?”*

Então, eu ficava assim, nooooooossa, como é que eles publicam um negócio desse? Eu não vou fazer direito” (Entrevista em 13/06/2007).

O caso dessa colaboradora oferece um parâmetro de como socialmente as expectativas dos pais recaem sobre profissões que signifiquem um retorno financeiro mais garantido. Fosse por gostar de desenhar ou por desejar amadurecer e intensificar a prática docente, o fato é que nenhum dos colaboradores decidiu cursar a Licenciatura em Artes Visuais porque alguém lhes disse que era melhor, como acontece em relação a cursos como ‘direito e medicina’.

Essa associação entre Licenciatura em Artes e pouco prestígio e/ou baixa remuneração, reflete, dentre outras coisas, os baixos índices de investimento na educação brasileira, condição que interfere negativamente no salário de grande parte do professorado do país, embora esta não seja exatamente a situação dos professores de Goiânia conforme discutirei mais detalhadamente no final deste capítulo.

Outra questão abordada em nossas entrevistas foi a respeito do tipo de expectativa que os estudantes tinham em relação ao curso antes do ingresso. Cinco alunos esperavam que o curso tivesse mais aulas práticas. Esperavam que disciplinas como desenho e pintura estivessem integradas no currículo com maior carga horária. Em lugar disso, conforme eles constataram, há o predomínio de aulas teóricas. A *aluna III*, contrariando a opinião dos demais, esperava que o curso fosse preponderantemente teórico e afirmou ter recebido um embasamento de técnicas de desenho que, a princípio, não imaginava adquirir na universidade.

Nesse sentido, “percebe-se que um equilíbrio entre a teoria e prática na formação do professor ainda não foi alcançado” (GUIMARÃES *et. al.*, 2003, p. 88).¹⁵ Percebe-se também, a complexidade inevitável de configurar um currículo que construa de forma razoavelmente equilibrada, uma formação que não apenas se preocupe com questões teóricas ou práticas, mas com as relações e

¹⁵ A atual estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG encontra-se no anexo I.

complementaridade entre elas. Apesar dos alunos sentirem falta de mais disciplinas práticas no currículo, todos eles afirmaram estar muito satisfeitos com o curso.

A maioria – cinco alunos – afirmou, ainda, que suas expectativas foram superadas.

A relação com a arte contemporânea antes e após o ingresso no curso foi alvo de comentários que demonstram uma mudança de posicionamento resultante da experiência na universidade. Neste sentido, o *aluno I* disse nunca ter ouvido falar de arte contemporânea antes de iniciar o curso. As *alunas III* e *VII* já tinham ouvido falar, porém nunca tinham visto nada do gênero em exposições. A *aluna I* e os *alunos III* e *VII* já tinham ouvido falar, já tinham visto, porém sentiam dificuldade de ‘assimilar’ o que viam, sentiam estranhamento. Ao narrar suas sensações diante de obras de arte contemporânea, a *aluna VII* questionava: “*Eu ficava imaginando assim, como... quem é que determina que isso é arte? Aonde é que tá a arte nisso aqui?*” (...) “*Pirou de vez esse sujeito, ninguém internou*” (se referindo ao artista), (Entrevista em 11/06/2007).

De acordo com os colaboradores, após o início do curso eles mudaram seus modos de lidar e de ver arte contemporânea. A *aluna I* afirmou achar a arte contemporânea impactante no sentido de diferente, de provocativa para as questões atuais. As *alunas III* e *VII* e os *alunos I* e *VII* passaram a achá-la algo curioso no sentido de despertar a atenção e a imaginação. Também mencionaram que o contato com a arte contemporânea os fez sentirem-se com mais respaldo teórico para questionar e olhar essas obras de modo mais crítico. O *aluno VII* enfatizou que “(...) *por mais que ela cause uma repulsa, eu... eu gosto, né?*” (...) “*Eu não vou a um salão de arte contemporânea esperando beleza em nenhum momento*” (Entrevista em 10/06/2007).

O *aluno III*, afirmou desgostosamente que após ingressar na universidade, vinha percebendo a arte contemporânea sendo imposta pelo curso e a figuração, por sua vez, sendo negligenciada.

Com base em trechos desses relatos, percebi que arte e beleza parecem andar de mãos dadas no referencial dos alunos. Contudo, Efland, Freedman e Stuhr,

(2003), concebem que no contexto atual, a comunidade artística tem “relativizado a importância atribuída a uma <<boa>> estética ou um <<bom>> desenho”¹⁶. Muito possivelmente, o estranhamento ao qual os alunos se reportam advém do fato de que a arte contemporânea, de modo geral, destoa do padrão estético formal baseado na harmonia, simetria e beleza que caracterizou a compreensão de arte no decorrer da sua história no ocidente.

Perguntei aos colaboradores que possuíam experiência de sala de aula – *alunos III e VII e aluna III* – se, em algum momento, eles haviam trabalhado com a arte contemporânea durante sua atuação docente. Todos responderam que não. A *aluna III* ressaltou que nem saberia como fazê-lo.

Estas respostas me fizeram retomar o ponto de partida que motivou o desenvolvimento desta pesquisa: compreender por que e por quais razões a arte contemporânea continua ausente das aulas de arte. Utilizei estes comentários e questões para orientar as discussões nos grupos focais. A tabela 3 resume os resultados obtidos nas entrevistas individuais.

Tabela 3: Resumo dos dados obtidos nas entrevistas individuais.

Questões	Respostas	Alunas	Alunos
Razões para a escolha do curso.	A escolha tem relação direta com o fato de gostarem de desenhar.	I e VII	I, III e VII
	Fez essa opção por sentir necessidade de interdisciplinarizar as aulas que ministrava com conteúdos artísticos.	III	–
Expectativas e projeção imaginada do curso de artes visuais antes do ingresso na UFG.	Esperavam que disciplinas como desenho e pintura integrassem o currículo com maior carga horária.	I e VII	I, III e VII
	Imaginava que o curso fosse preponderantemente teórico	III	–

¹⁶ “(...) relativizado la importancia atribuida a una <<buena>> estética o un <<buen>> diseño”. (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 73).

Relação com a arte contemporânea antes do ingresso no curso.	Já tinham ouvido falar, já tinham visto, porém sentiam estranhamento.	I	III e VII
	Já tinham ouvido falar, porém nunca tinham visto em exposições.	III e VII	–
	Nunca havia ouvido falar.	–	I
Relação com a arte contemporânea após o ingresso no curso.	Achavam algo curioso e passaram a exercitar um olhar mais crítico.	III e VII	I e VII
	Achava impactante (diferente).	I	–
	Percebia como sendo imposta na universidade.	–	III
Experiência profissional como professor (a) de arte. / Modos de trabalhar com a temática em sala de aula	Não possuíam experiência de sala de aula.	I e VII	I
	Possuíam experiência de sala de aula, porém nunca abordaram a arte contemporânea.	III	III e VII

4.2 “Bom, eu escolhi a imagem May West porque é uma arte contemporânea”

As figuras 15 a 20 mostram as imagens selecionadas e apresentadas pelos colaboradores nos grupos focais. Revendo o processo, relembro que solicitei a cada um deles que trouxessem um exemplo de trabalho que eles considerassem como sendo de arte contemporânea (tabela 4).

Tabela 4: Resumo dos dados referentes às imagens selecionadas pelos colaboradores.

Obras	Títulos/Artistas	Anos	Alunos	Propostas de atividades	Comentários envolvendo interpretações dos colaboradores
	<i>Isto é arte, pode pisar!</i> Luciana Santos.	2000	<i>Aluna I</i>	Colagem.	<i>"(...) é uma obra que vai causar tensão né? (...) como se trata de uma apropriação do trânsito... talvez eu faria, é, é, a, os alunos a produzirem alguma coisa do, da cidade"</i> (Entrevista em 08/10/2007).
	<i>Cof, cof!</i> SAO e D lafuen.	2007	<i>Aluno I</i>	Discussão.	<i>"(...) Esse trabalho expressa e mostra também sobre as drogas. Então eu trabalharia algo nesse sentido (...)"</i> (Entrevista em 04/12/2007).
	<i>Salvai Nossas Almas 1 - Série Césio/</i> Siron Franco.	1999	<i>Aluna III</i>	Visita de campo.	<i>"(...) começaria a entrar naquela questão, da alma (enfático) que tem essa obra. Da, do significado que tem (se referindo ao acidente com o césio 137) (...)"</i> (Entrevista em 08/10/2007).
	<i>Seated Woman/</i> Ron Mueck	1996	<i>Aluno III</i>	Releitura através de desenhos.	<i>"(...) eu acho muito bonito o trabalho dele, então acho que poderia enfatizar alguma coisa nesse sentido que por ser contemporâneo não precisa ser feio"</i> (Entrevista em 04/12/2007).
	<i>May West/</i> Salvador Dalí	1934- 1936	<i>Aluna VII</i>	Discussão	<i>"(...) que seria a imagem de um ambiente. Seria tipo uma sala. Pra tá discutindo com eles. Por que os olhos são quadros?"</i> (Entrevista em 02/12/2007).
	<i>Tapumes/</i> Henrique Oliveira	2005	<i>Aluno VII</i>	Discussão e visita de campo.	<i>Primeiro eu mostraria a imagem para que eles (os alunos) interpretassem (...) Então é interessante porque ela (a obra) remete à questão da moradia mesmo. (...) E aí que eles (os alunos) fossem à campo, no cotidiano deles, assim, identificar coisas na rua, no vizinho, no bairro"</i> (Entrevista em 02/12/2007).



Figura 15: *Isto é arte, pode pisar* / Imagem escolhida pela aluna /
Luciana Santos, 2000 / Capacho sintético.
Fonte: FLAMBOYANT, 2006, p. 39.



Figura 16: *Cof, cof* / Imagem escolhida pelo aluno /
SAO e D lafuen, 2007 / Pintura.
Fonte: <http://www.flickr.com/photos/sao/sets/72157601458813225/>



Figura 17: *Salvai Nossa Almas 1 - Série Césio* / Imagem escolhida pela *aluna III*
Siron Franco, 1999 / Técnica Mista.
Fonte: Material didático do arte br - Instituto Arte na Escola.



Figura 18: *Seated Woman* / Imagem escolhida pelo *aluno III*
Ron Mueck, 1996 / Escultura.
Fonte: <http://ueba.com.br/forum/index.php?showtopic=20800/>



Figura 19: *Tapumes*/ Imagem escolhida pelo aluno VII
Henrique Oliveira, 2005 / Madeira.
Fonte: FLAMBOYANT, 2005, p. 12.

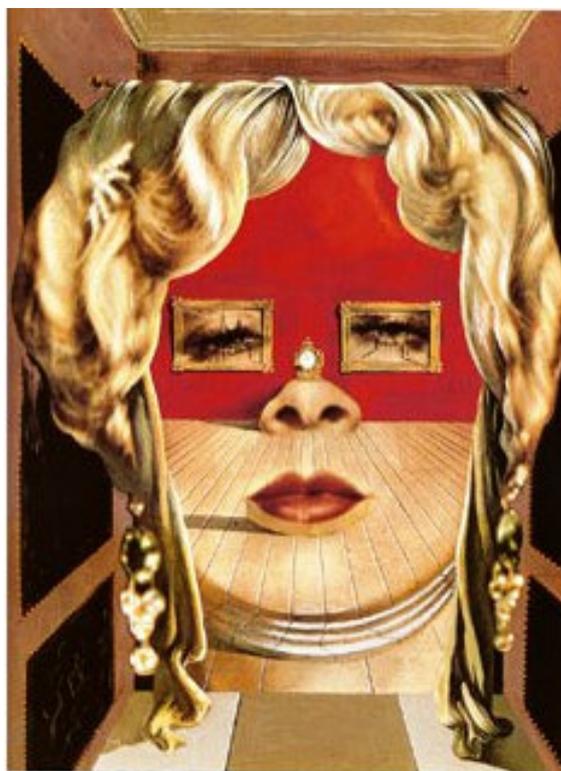


Figura 20: *May West* / Imagem escolhida pela aluna VII
Salvador Dalí, 1934 -1936.
Fonte: PROENÇA, 2000, p. 166

O primeiro aspecto que me chamou a atenção nas escolhas foi a imagem da obra *May West* - Salvador Dalí (figura 20). Trata-se de uma obra de arte modernista, mais especificamente do movimento surrealista, que a aluna alegou ter encontrado num livro de história da arte (PROENÇA, 2004). Ao verificar a referência, pude constatar que o livro em questão não apresenta uma categorização de períodos históricos. Presumi então que sua escolha tenha sido embasada em alguma experiência prévia que diz respeito a tema já discutido no Capítulo II (Possibilidades teóricas da pesquisa) no que tange à confusão normalmente feita entre modernismo e arte contemporânea (ROUGE, 2003; THISTLEWOOD, 2005). A esse respeito, o *aluno III* também pareceu confuso ao afirmar que: “(...) *da arte contemporânea eu gosto muito daquele período que começou ali na arte pop, né? O período que eu mais gosto assim, é o impressionismo, né?*” Sua afirmação ora parece configurar a arte pop como sendo sinônimo da arte contemporânea e ora introduz o impressionismo como parte do mesmo período.

As reflexões propostas por Richter (2003) também dão suporte à problemática que a escolha da imagem apresentada pela *aluna VII* levanta e coloca em discussão. Segundo a autora,

A tendência no ensino das artes visuais, ainda hoje, é reproduzir conceitos modernistas de arte largamente aceitos nos meios acadêmicos. Esse enfoque inclui todas as artes chamadas “menores”, e, com a exclusão delas, toda a possibilidade de um trabalho intercultural em arte (pp. 24-25).

Ao reivindicar o desenvolvimento de um trabalho intercultural em arte, Richter (2003) propõe que nossos alunos tenham acesso a culturas não dominantes de modo a enriquecer seus respectivos repertórios cognitivos.

Observando as imagens apresentadas pelos colaboradores, outra questão que considerei pertinente tratar foi o predomínio da figuração em metade delas (figuras 15, 16 e 18). O *aluno I* enfatizou que procurou uma imagem “*que a pessoa olhe e veja, de uma vez, de primeira... Não é aquele negócio doido que o pessoal olha assim...*” Sua referência me parece ser sobre aquela experiência em que o

expectador olha, mas acredita não compreender o que é mostrado (Entrevista em 04/12/2007).

A relação “representação/evidência” discutida por Martins (2007a) e ainda tão evocada, denota, de certo modo, uma resistência a obras de arte que se configuram visualmente como sendo o contrário disso. A dissociação entre figura e evidência, segundo Rouge (2003), resulta da falta de conhecimento que o grande público acredita possuir acerca de obras que fujam do padrão visual considerado como ‘normal’, ‘reconhecível’ ou ‘recorrente’.

Ao questionar como os participantes trabalhariam essas imagens numa aula de arte em termos de técnica/metodologia, as respostas resumiram-se a discussões em sala, visitas de campo e elaboração de desenhos e colagens, muito embora a produção contemporânea se configure como modalidade que freqüentemente se utiliza de técnicas e materiais que ultrapassam aquelas presentes em outros momentos históricos (ROUGE, 2003). A *aluna I* enfatiza no grupo focal a possibilidade de se trabalhar com “materiais inusitados” (Entrevista em 08/10/2007) e a partir deste depoimento percebi que não houveram propostas de trabalhos dessa natureza, ou seja, que ultrapassassem o limite do bidimensional ou que, por exemplo, fizessem uso de recursos de tecnologia virtual (HERNÁNDEZ, 2007).

Além disso, todos eles apresentaram propostas de atividades que, em algum momento, incluem suas respectivas interpretações pessoais em relação à obra escolhida. Exemplos desses tipos estão apresentados nos comentários envolvendo interpretações dos colaboradores (tabela 4).

Em aulas de arte, é comum a situação de alunos que, antes de terem oportunidade e tempo de se relacionar com imagens de obras de arte, são “induzidos” pela fala de professores que expõem ou questionam os títulos dos trabalhos, bem como o ano, nome dos artistas que os produziu além de interpretá-los conforme suas opiniões pessoais ou discursos de algum crítico ou historiador de arte. Perguntas como

(...) o que vemos? Que significados quis passar o autor? Quando foi feito? (...) são as perguntas que os educadores têm proposto para os alunos ou para os visitantes de exposições, guiados por uma

concepção da história da arte que considera a representação visual como dotada de uma verdade que a educação há de desvelar (HERNÁNDEZ, 2007, p. 55).

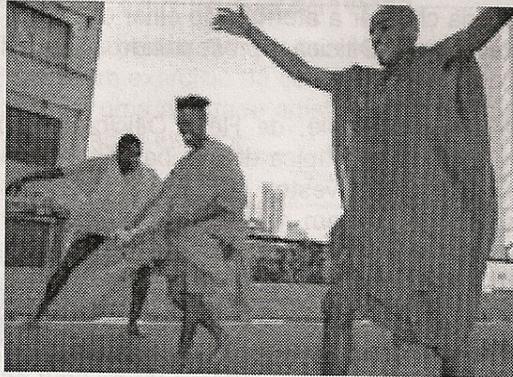
Embora pareça algo simples e corriqueiro, ao trabalhar com imagens de obras de arte de modo a expor interpretações prévias bem como comentar títulos e nomes de artistas – geralmente “famosos” – abortamos a oportunidade de que a subjetividade de cada aluno seja manifestada e, por conseguinte, diferentes modos de ver venham à tona. Desta maneira, perde-se a chance do espaço de autoria dos estudantes. A esse respeito Martins (2007b), comenta que

O conceito de autor se combina com o conceito de interpretação porque cada vez que se interpreta uma imagem está sendo construída uma forma de autoria. Tal deslocamento se deve, por um lado, ao distanciamento da noção metafísica de unidade, ou seja, da idéia de interpretação única, autorizada e reconhecida, e por outro, à multiplicidade de discursos e interpretações da arte e da imagem que geram mobilidades na posição de sujeito (p. 73).

Trabalhar imagens numa perspectiva cultural não implica em ocultar nomes de artistas e títulos de obras, mas de saber como e quando contextualizá-los. Ao trazer essas informações depois de que o espaço de aprendizagem tenha favorecido diversas reações, silêncios e vozes “(...) que têm sido historicamente sufocadas (...)” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 128), estaremos proporcionando um ambiente dialógico e inclusivo que pode deixar emergir outras interpretações que tenham sintonia com as vivências e repertório dos alunos.

É relevante ressaltar que esta preocupação com o diálogo e a emergência de múltiplas interpretações não tem sido freqüente na avaliação institucional do professorado local. Uma evidência desse fato pode ser demonstrada através de uma das questões de uma prova de conhecimento específico em arte do último concurso para professor da Rede Municipal de Goiânia, realizado em novembro de 2007 (figuras 21 e 22).

Leia a imagem e o texto a seguir e responda às questões 37 a 40.



Parangolé é o nome dado pelo artista carioca Hélio Oiticica (1937-1980) para as suas "obras para vestir". Daí surgiram capas/estandartes usadas pelos passistas da Escola de Samba Mangueira. De acordo com o crítico de arte Mário Pedrosa, em artigo de 1966, para o Correio da Manhã, "foi durante a iniciação ao samba que o artista passou da experiência visual, em sua pureza, para uma experiência do tato, do movimento, da fruição sensual dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia distante do visual, entra como fonte total da sensorialidade".

Figura 21: Enunciado de questão de concurso para professor de arte do Ensino Fundamental Prefeitura Municipal de Goiânia, 2007. Fonte: Centro de Seleção UFG.

QUESTÃO 39

Um(a) educador(a) de arte, ao trabalhar a leitura de imagem, poderia chamar a atenção do olhar dos seus alunos para esta obra de Oiticica, apresentando a seguinte descrição:

- (A) Este é o Parangolé, de Hélio Oiticica, em que se pode ver a dança típica do samba popular brasileiro, com o uso de vestes típicas das culturas afro-brasileiras, que bem representam o desejo dos escravos pela liberdade.
- (B) Esta imagem é um registro fotográfico dos Parangolés, de Hélio Oiticica, em que se pode observar o marcante movimento pela leveza das vestes e contraste dos corpos, dançando na paisagem urbana. Os dançarinos remetem à idéia de liberdade e integração das expressões culturais brasileiras.
- (C) Este é um registro fotográfico de um Parangolé, de Hélio Oiticica, que traz para as escolas de samba a narrativa histórica dos negros brasileiros, em suas vestes primárias, que lutavam e dançavam para conquistar a liberdade tão desejada. A idéia de dançarem na cidade mostra a importância dessa conquista cultural.
- (D) Esta é uma fotografia do Parangolé, de Hélio Oiticica, em que se pode observar o marcante tema "a liberdade de expressão", tanto pela disposição e movimento dos corpos, quanto pelas vestes. Os dançarinos ilustram a idéia da liberdade afro-brasileira.

Figura 22: Questão de concurso para professor de arte do Ensino Fundamental Prefeitura Municipal de Goiânia, 2007. Fonte: Centro de Seleção UFG.

Em todas as alternativas de resposta à questão em pauta, verificamos a descrição do título do trabalho, o nome do artista e um tipo de interpretação. As expressões “*em que se pode ver*” ou “*em que se pode observar*” presentes em três alternativas (A, B e D), inclusive na considerada correta – letra B – coloca em evidência o fato de que esse tipo de procedimento – fixo, objetivo e unidirecional – não só é praticado em sala de aula, como institui-se como pré-requisito para que um candidato à função de professor de arte do município de Goiânia possa ser aprovado num concurso.

Neste contexto, por que imagens de arte contemporânea são pouco utilizadas – quando utilizadas – em salas de aula? Segundo Richter (2003), nessas obras, “os elementos formais aparecem como meios através dos quais o conteúdo artístico é revelado, e não como o próprio conteúdo. A ênfase é dada aos temas, as idéias, aos aspectos sociais, políticos (...)” (pp. 48-49).

Com base nesses questionamentos, de que forma a ausência da arte contemporânea nas salas de aula pode se relacionar com a dificuldade de trabalhar a partir de múltiplas interpretações, flexíveis e exploratórias? Uma condição que se vincula a esse posicionamento crítico e aberto face à interpretação é a autoridade daqueles que estariam aptos a poder fazê-lo. Para além da oferta de uma literatura que privilegia e valoriza obras de arte figurativas, ainda temos um frágil acervo teórico de interpretações sobre obras contemporâneas que não recaem nesta categoria.

Afinal, não é através dos olhos, discursos e escritos de outros que estamos acostumados a ver? Sem muitas vezes pararmos para pensar que os discursos legitimados como verdade, em sua maioria, são constituídos por relações de poder tendenciosas a nos distanciar do fato de que

O papel que arte e imagem desempenham na cultura e nas instituições educacionais não é refletir a realidade ou torná-la mais real, mas, articular e colocar em cena uma diversidade de sentidos e significados. Indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade podem conviver com as mesmas imagens, mas cada um as vive e interpreta de maneira diferente, criando brechas e espaços de diversidade. As resistências à concepção inclusiva da cultura visual e ao princípio da diversidade de interpretações – dificuldades

centrais na relação indivíduo arte/imagem – se manifestam através de grupos hegemônicos que aspiram impor e autorizar suas interpretações, seu nível de verdade, constringendo professores, alunos e até mesmo pesquisadores a aceitá-las ou a lutar para libertá-las do *habitus* acadêmico (MARTINS, 2007b, p. 74).

Acredito que a dificuldade de trabalhar imagens de arte contemporânea a partir de uma abordagem cultural, tem relação direta com o fato dessas obras gerarem inquietações face aos padrões visuais propostos – ou, por que não dizer impostos – por grupos hegemônicos, conforme discute Martins (*Ibid.*). Além disso, em geral, muitos autores de obras de arte contemporânea ainda estão vivos, nem sempre dominam técnicas como desenho e pintura e, para completar o cenário, ganham fama – quando ganham – em seguimentos particulares e regionalizados do circuito artístico.

Também vale a pena refletir sobre o fato de que boa parte desses trabalhos são intitulados “*Sem título*”. Nesse sentido, imagens da produção contemporânea de arte dificilmente insinuam ou induzem a um ‘discurso construído’ que, indiscutivelmente, tenderia a canonizar e condicionar certas interpretações.

Outra reflexão necessária e de importância fundamental neste contexto, diz respeito à formação docente em arte. Em boa parte das instituições de nosso país, ainda hoje, ‘leituras’ imagéticas fixas, objetivas e unidirecionais de obras de artistas famosos, de preferência que já tenham morrido, são práticas que encontram grande aceitação. Assim, como esperar que professores reajam ao se depararem com uma imagem que foi realizada ‘mês passado’, por ‘fulano de tal’, ‘sem título’ e cujo ‘discurso’ não se encontra pré-estabelecido em livro algum? É plausível que, no mínimo, esse docente não cogite a possibilidade de levar tais imagens para o contexto da sala de aula. Contudo, apesar de plausível, não abordar a arte produzida em nossos dias, é negar aos alunos a possibilidade de estar em sintonia com o tempo em que vivem.

4.3 “Quem é que vai por isso na parede da casa?”

Apesar dos grupos focais terem sido auxiliados por tópicos guias, o ‘belo’ sempre era assunto recorrente independentemente da questão que estivesse em desenvolvimento. Quase sempre, além das referências à diversidade de contextos em que a arte contemporânea aparece, o fato da mesma ser desprovida de beleza e, por isso, ser rechaçada aos olhos dos colaboradores, foi tema explicitado conforme é possível verificar no trecho a seguir:

Aluno III: *Eu acho que é importante... É! Porque a arte contemporânea, por trabalhar com... com essa questão da denúncia, da crítica, e provocação do, dos problemas atuais, é, eu acho que ela ajuda a formar um cidadão mais crítico, né? Então, eu acho que é, é válido! Só porque, também eu acho que sobre a questão (...) por ser arte contemporânea, ela não precisa ser, feia, né? Porque já disseram aqui na faculdade que a arte contemporânea ela é feia, né? Se for bonito não pode ser. Eu discordo, porque (risos de aluno) esse cara aqui é contemporâneo, esse Ron Mueck (se referindo à obra *Seated Woman* - figura 18) e é feio esse trabalho? Não é!! Eu não acho! Então a arte contemporânea não precisa ser feia; ela... ela pode ser trabalhada dessa forma. Quer dizer, pode fazer uma coisa que é feia, eu acho que é feia (risos de aluno). Mas isso, isso aqui (ainda se referindo à obra *Seated Woman*) eu já acho que é bonito, aquilo ali é contemporâneo, mas esse aqui também é, entendeu? Mas, quer dizer... criança não vai gostar muito daquilo não, sabe? (Referindo-se à obra *Salvai Nossas Almas* - figura 17) (risos de alunos). Tô falando sério! Não é verdade?*

Rouge (2003) chama à atenção para a censura que a arte contemporânea acaba sendo alvo devido a essas contradições em torno da idéia de beleza. Conforme a autora, o belo é freqüentemente [e culturalmente] limitado ao prazer. Isso denota a exigência de uma universalidade no sentir já que prazer, desprazer ou qualquer variação que seja desses sentimentos, deveriam diferir de ser humano para ser humano.

O ideal de beleza que se mantém como referência até os dias atuais é oriundo da antiguidade clássica, na Grécia, onde harmonia, simetria, equilíbrio e proporção constituíam elementos básicos de uma obra. Esse ideal inspirou movimentos artísticos que perpassaram desde o renascimento até a idade moderna. Na contemporaneidade, – apesar da produção artística contar com uma série de

possibilidades técnicas, materiais e ideologias que simplesmente não eram cogitadas até pouco tempo atrás – a concepção de obra de arte naturalizada na memória das pessoas, bem como em instituições, departamentos e práticas artísticas escolares (MARTINS, 2007b) ainda recorre ao modelo de beleza instaurado em outros contextos históricos.

A polêmica sobre a presença/ausência da beleza na arte contemporânea continuou a inquietar os colaboradores na discussão durante o grupo focal:

- Aluna I: *Olha, eu tenho uma experiência dentro de salões de arte contemporânea e já percebi que... Que a conversa que o público leigo chega e não sabe falar nada de frente a obra e não tem nenhum tipo de sentimento, não é verdade, tá? Porque, às vezes ele chega, ele consegue fazer assim, leituras incríveis. Mesmo não sabendo nada do que tá acontecendo na história da arte, ele chega lá, ele consegue, porque eu acho que a leitura ela não é só essa questão estética, de tá querendo analisar, sabe? Plasticamente... Eu acho que a arte contemporânea não tá só preocupada com... Aliás, com essa questão só estética, nem sei se ela também tá preocupada com questões técnicas, entendeu?*
- Aluna II: *Com o diálogo...?!?*
- Aluna I: *Mas com a troca de diálogo: 50% da obra (batendo na mesa) é a obra..., é, é, é, é a obra!!!. E os restantes 50% ela só se faz com o público. Entendeu? Eu acredito muito nisso.*
- Aluno III: *Mas eu quis dizer um pouco assim, ó...*
- Aluna I: *Então assim..., eu não..., eu não acredito que um público leigo vai chegar de frente a uma obra, qualquer obra de arte contemporânea e não vai conseguir fazer nada ali de frente com ela. Sabe? Por uma experiência de salão, de envolvimento que eu tenho dentro da arte contemporânea.*
- Aluno III: *Você tem...*
- Aluna I: *Nem que seja de um, um sentimento de..., de negação daquilo ele tem.*
- Aluno III: *Falsidade.*
- Aluno VII: *E aí é um, é...*
- Aluna I: *Já é um sentimento.*
- Aluno VII: *Já é um ponto de partida (outros concordam).*
- Aluna I: *Nem que seja um não gostei. Um não gostei, já é um ponto de partida pra um questionamento futuro; por que não gostou? Entendeu?*
- Aluno III: *Eu quis dizer da falsidade, sabe como é que é? As pessoas... muitas vezes, chegam ali em frente a um quadro, horrível, né? Aí... A pessoa não gosta... O quadro é feio, não gosta do quadro, não gostou. Ela faz uma leitura de mentira, daquele quadro. Ela não gostou, ela tem a cara de pau de falar "Nossa! Mas que lindo!" (risos de alguém). Rapaz, ele não está achando nada bonito, na verdade ele tá odiando. E isso aqui, nessa faculdade aqui, a*

maioria das pessoas que está aqui, preocupadas, e com conhecimento de causa. Eu conheço muita gente que já formou, professores que formaram aqui em oitenta e pouco. Então, eles falam, pra mim, fora, em off, que isso aqui é uma novela mexicana.

Tenho uma lembrança marcante que interliga arte e beleza. Cresci ouvindo que a *Mona Lisa* (figura 23) era a obra de arte mais bela e famosa do mundo. Lembro que quando criança, muitas vezes me surpreendia pensando a respeito e perguntando-me: Por quê? Para mim, aquela imagem não passava de uma cara pálida, além de um quadro de cores mortas... Tenho consciência que minha interpretação daquela época refletia meus repertórios, o que pressupõe que nossas visualidades são culturalmente construídas (Martins 2007b).



Figura 23: *Mona Lisa*
Leonardo da Vinci, 1503-1506
Fonte: www.louvre.fr/louvrea.htm

Tempos depois, há cerca de três anos, ao ler o jornal *O Globo* (SCHÖEPKE, 2006), deparei-me com uma matéria que me fez dar gargalhadas quando lembro da situação que vivenciava na infância. Reproduzo abaixo o texto que me marcou esse incidente.

Tentemos imaginar essa cena: num dia qualquer, em agosto de 1911, um modesto vidraceiro italiano entra no Museu do Louvre, em Paris, e furta a Mona Lisa (até então uma pintura renascentista mais ou menos conhecida do público em geral). Durante dias, por mais inusitado que isso possa parecer, ninguém deu pelo sumiço do quadro, atribuindo sua remoção a uma simples manutenção. Uma vez acionada, a polícia francesa inicia suas investigações, mas ironicamente ignora o culpado (que já trabalhara para o museu) acreditando tratar-se de um roubo genial, que só poderia ter sido realizado por um verdadeiro Da Vinci do crime. Pois bem, dois anos depois, o vidraceiro tentou vender o quadro e acabou sendo denunciado, voltando a pintura para o seu lugar de origem. Para completar essa história *sui generis*, no período em que a pintura esteve desaparecida, milhares de pessoas se acotovelaram no museu para contemplar a parede vazia. Sim... Foi exatamente isso o que aconteceu, embora não pareça fazer qualquer sentido. Desde então, o quadro de Leonardo da Vinci tornou-se a obra de arte mais famosa do mundo (SCHÖEPKE, 2006).

O pensamento de Hernández (2005a), entrecruza-se com as questões levantadas pelo exemplo acima, ao afirmar que “(...) a cultura visual é uma referência para pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos e revisar o olhar com o qual construímos o relato sobre outras épocas a partir de suas representações visuais” (p. 38). Sem dúvidas os anseios apresentados pelos colaboradores dessa pesquisa em relação ao belo, integram as construções visuais desencadeadas pela nossa cultura. Construções estas, tendenciosas a recrudescer o “(...) etos das belas artes (...)” e a fazer “(...) vistas grossas às mudanças decorrentes da perda do estatuto ontológico da arte (...)” (MARTINS, 2007b, p. 69).

No decorrer do grupo focal, de forma muito polêmica os colaboradores se referiram a duas obras de arte contemporânea (figuras 24 e 25). A discussão transitou em torno do fato de que a obra *Dejunto* (2003) - (figura 24) podia ser classificada como exemplo de arte contemporânea feia – ruim – desagradável, enquanto que a obra *In The House of My Father* (1998) - (figura 25), como um exemplo de arte contemporânea bela – boa – agradável.



Figura 24: *Dejunto*
Maxin Malhado, 2003 / Entulho, 6mØ.
Fonte: FLAMBOYANT, 2003, p. 35.



Figura 25: *In The House of My Father*
Donald Rodney, 1998 / Pele humana
Fonte: http://fotosite.terra.com.br/novo_futuro/barme.php?http://fotosite.terra.com.br/novo_futuro/ler_noticia.php?id=1596

Com esses relatos, pude observar que o modo como os participantes lidam e relacionam-se com algumas imagens da produção contemporânea de arte, ainda denotam uma busca por juízo de valor no momento de interpretação.

- Aluna III: *Num salão o cara colocou um monte de reboco dentro de uma coisa assim e eu não gostei – (referência à obra Dejunto de Maxin Malhado).*
- Aluna I: *Mas aí alguma coisa te mexeu lá dentro por não gostar...*
- Aluno III: *Mexeu mesmo... Deu um vômito, um negócio assim.*
- Aluna I: *Existe aí, inserida na sua leitura do não gostar, algo que te, te fez mexer alguma coisa lá dentro...*
- Aluno VII: *E aí é que tá, o papel real do mediador. Não é simplesmente...*
- Aluna III: *Aquela eu não gostei.*
- Aluna I: *Por que não gostou? Que que foi que você viu lá?*
- Aluna III: *Ela não transmitiu. Ela não conseguiu dialogar comigo. Essa dialoga, essa dialoga, essa dialoga... Então, essa eu acho que tá feia, tá... entendeu? Mas ela dialoga (simulando estar diante de outras obras de arte contemporânea). O reboco não dialogou, o reboco não dialogou.*
- Aluna I: *Mas aí entrou aqueles padrões seus de arte.*
- Aluna III: *Não, não, eu, eu, eu, eu,...*
- Aluna I: *Não é? Ele entra em jogo, ele te põe em cheque. O artista vai lá joga um monte de caco lá e fala: "Isso aqui é arte"! Aí ele te joga em cheque. Você já tá acostumado tanto com aquilo...*
- Aluna III: *(...) mas eu acho que o artista tem que ter um propósito...*
- Aluna I: *Pois é, aí, aí, aí... Ele te cutucou feio.*
- Aluno III: *E "feio" mesmo (querendo dizer que o trabalho era feio esteticamente - risos de alunos).*

Creio que muito dessa polêmica levantada pelos colaboradores perante a arte contemporânea provém do fato de que

Da arte contemporânea, pode-se dizer tudo e o oposto; em todo o caso, já se ouviu tudo. Não há nada para compreender, não se vê nada, perdemos-nos em todos aqueles movimentos, é feita para todos, é reservada a uma elite, é empenhada, é política, é desprovida de sentido, é engraçada, é agressiva, é feia, dá prazer, incomoda, é subsidiada, é gratuita, é especulativa, pertence ao mundo dos negociantes e dos conservadores que fazem a chuva e o bom tempo, perdeu o contacto com o seu público, exige do seu público uma participação muito grande... a litania não tem fim. Poder-se-ia dizer que todas essas críticas são justas nas suas contradições. Não se pode reduzir a arte contemporânea a um estilo ou um rótulo (ROUGE, 2003, p. 11).

Assim, falar de arte contemporânea, parece implicar em “(...) reconhecer a aparência como fundamentalmente insuficiente (...)” (*Ibid.*, p. 68). Implica, ainda, caminhar num terreno movediço, onde beleza, homogeneidade e figuração já não são fatores essenciais nas obras e, conseqüentemente, “*não tem compromisso com uma..., uma pré-concepção de beleza, né?*” (*Aluna III*, entrevista em 08/10/2007).

A narrativa de um outro fato, descrito pelo *aluno VII*, desencadeou novas questões ainda relacionadas com a opção pelo curso e a relação entre arte contemporânea e beleza. Segundo seu relato, numa exposição local, ele presenciou uma senhora que, ao se deparar com uma obra de arte contemporânea exclamou com repulsa e indignação: “*Quem é que vai comprar isso? Quem vai por isso na parede da casa?*” (Entrevista em 08/10/2007). Apesar de o aluno estar ciente de que a obra não estava à venda e nem tão pouco havia sido elaborada com a finalidade de ser colocada na parede, o juízo de valor que parece orientar a apreciação da senhora é poder/querer comprar e expor a obra numa parede.

Mesmo que a arte contemporânea favoreça uma pluralidade de visualidades e possibilite interação com a subjetividade das pessoas, o pensamento que protagoniza o relato do *aluno VII*, parece configurar o senso comum a respeito da arte. Os incluídos nesta forma de pensar são aqueles que, como nós, parecem familiarizados com terrenos estáveis, objetivos e homogeneizantes que nos habituaram a caminhar distantes do hibridismo que constitui e preenche a vivência cotidiana. Agora, vivemos em choque com a atualidade todas as vezes que precisamos encarar o fato de que “(...) passou-se o período das grandes verdades e entramos num período de ecleticismo, mestiçagem e terceiras vias” (ARRIAGA, 2002, p.169)¹⁷.

¹⁷ “Ha pasado el periodo de las grandes verdades y entramos en un periodo de eclecticismos, mestizaje y terceras vias” (ARRIAGA, 2002, p.169).

4.4 “O artista também fazer uma obra que todo mundo vai ter uma interpretação diferente? Aí não!”

No segundo grupo focal, as figuras 24 e 25 mantiveram-se como foco da discussão. Devido ao espaço de dois meses entre o primeiro e o segundo encontro, considerei pertinente, mais uma vez, solicitar que os colaboradores escolhessem uma das imagens descrevendo como a abordariam no contexto de sala de aula. Meu objetivo era verificar se alguma coisa havia mudado após as reflexões suscitadas da nossa conversa sobre as imagens que eles levaram no primeiro grupo focal.

Dos seis alunos, quatro optaram pela figura 25 cujos elementos que compõem a imagem – mão, casinha e alfinete – são mais familiares, figurativos, do que aqueles que se podem visualizar na figura 24. Essas escolhas se aproximam muito das escolhas realizadas no primeiro grupo focal no que tange à figuração.

Não obstante a questão ter sido ouvi-los comentar sobre como trabalhariam uma aula com as imagens escolhidas, todos, de algum modo, preocupavam-se mais em relatar uma espécie de interpretação e/ou descrição da obra. Por mais curioso que isso possa parecer, apenas uma aluna (*I*) preocupou-se em relatar uma atividade que consistia no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa e levantamento sobre lotes, terrenos baldios ou mesmo especificidades de entulhos localizados no bairro dos estudantes. A figura escolhida por essa colaboradora foi a 26.

Tinha expectativas de que as atividades propostas pelos alunos fossem menos convencionais, trouxessem mais ousadia e experimentação. Após refletir sobre esse grupo focal pensava comigo mesma que resumir uma aula à interpretação/descrição de obras, favorece uma tendência de condicionar as interpretações dos alunos. Ao mesmo tempo, também compreendia que a pouca experiência acadêmica aliada à inexperiência de sala de aula da maior parte dos

colaboradores, também era fator determinante em seus modos de pensar e projetar um trabalho pedagógico em arte.

Com estas reflexões, começava a avaliar a importância daquelas discussões. Era uma oportunidade para que esses alunos pensassem em seus respectivos papéis, pensassem sobre metodologias possíveis, além de refletirem sobre as formas de resistência e rechaço que eles alegavam perceber nas pessoas em relação à arte contemporânea.

Além da oportunidade de discussão que o grupo focal representava, a interação dos alunos, mesmo que centrada em uma determinada obra, também abria espaços para intervenções e transformações de maneiras de ver. A *aluna I* afirmou em vários momentos desse trabalho, possuir experiência como mediadora em salões de arte. Será que a experiência desta aluna foi responsável por ocasionar tantos consensos entre os demais colaboradores resultantes dessa relação de 'poder' que parecia se instaurar "naturalmente"? A esse respeito, desabafei no diário de campo: "Se entre os colaboradores desta pesquisa isso aconteceu, imagino que numa sala de aula, as probabilidades são ainda maiores se o professor tomar a voz sem sensibilizar-se com as diferentes experiências que compõem os grupos de trabalho de sala de aula¹⁸.

Efland, Freedman e Stuhr, (2003), chamam a atenção para o fato de que se o papel do professor consiste em representar "(...) o processo do ensino não pode proporcionar representações absolutas da verdade (...)"¹⁹ (p. 83). Qualquer representação pode implicar na ausência do referente e, portanto, ela é concebida como algo limitado.

Ainda sobre os modos de interpretar, foram freqüentes as ocasiões em que os colaboradores deixavam claro suas respectivas opiniões de que a arte

¹⁸ Anotação realizada no diário de campo no dia 24/12/2007.

¹⁹ "(...) el proceso de la enseñanza no puede proporcionar representaciones absolutas de la verdad (...)" (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 83).

contemporânea não era de fácil 'leitura'. Numa perspectiva cultural, o termo leitura não só implica na existência de uma interpretação correta como reafirma que

Ao tentar definir ou delimitar um repertório de manifestações, objetos e imagens a ser estudado e a ser feito e construído na educação do ver, instituições religiosas, políticas educacionais e acadêmicas estabelecem juízos e valores estéticos que representam perspectivas unilaterais com a pretensão de criar regras que influenciem – muitas vezes sem melhorar – a experiência visual dos indivíduos (MARTINS, 2007a, p. 18).

Esse sentimento de incapacidade de interpretação tão levantado pelos alunos pode ser observado no seguinte comentário:

A gente até tem uma... uma, uma análise, consegue fazer uma leitura disso aqui. Mas uma pessoa que nunca estudou nada de arte, hein? Ela chega ali, aí é falso demais esse negócio: "Nossa! Que belo e tal...", "Não, mas ficou bacana!" e não entende nada, não sabe nem o que tá falando. Isso não é falsidade? Você não acha não? (Aluno III, entrevista em 08/10/2007).

A aluna I também expõe que *"pela arte contemporânea ficar muito nessa coisa do pensar. As pessoas às vezes ficam assim "Ah..." (dando sentido de exaustão, preguiça) né? Dá trabalho pensar"* (risos da aluna VII) - (Entrevista em 08/10/2007). As dificuldades com a interpretação também aparecem no comentário de outro aluno: *"Não tem como você querer entrar num salão de arte contemporânea sem ter um, um certo conhecimento e, um pouco de entendimento sobre história da arte, sobre a arte tradicional"* (Aluno VII, entrevista em 08/10/2007).

Essa visão de que para entender o que se passa necessitamos olhar para trás, perturba a compreensão dos alunos já que parece implicar na impossibilidade de compreendermos obras contemporâneas com olhos do nosso tempo. Sob este enfoque, os diálogos continuaram:

Aluno VII: *Então, só falar uma coisa aqui. Eu tenho ido também muito à salão de arte contemporânea, às vezes, às vezes, um, uma pessoa entra e quer ver o salão em um minuto, dois minutos, assim. Entra e sai pior do que entrou...*

Aluno III: *Sabe por quê? Eu vou te falar por quê...*

Aluno VII: *Aí eu acho assim, não só um momento. Acho que quando você vai a um salão de arte contemporânea ou você vai disposto...*

- Aluna III: *Debruçar.*
- Aluno VII: *... a, a fazer uma leitura, a aprender alguma coisa, ou então não vá, porque você vai sair pior do que entrou, entendeu? Se você tá correndo, não tá com tempo, não entre no salão de arte contemporânea.*
- Aluno III: *Você vai ficar entediado lá dentro.*
- Aluno VII: *É, você vai sair de lá xingando tudo quanto é nome, em fim. Porque a pessoa não tem paciência. Cê chega diante de uma obra e já quer entender ela em um minuto. E não é isso né? Às vezes você vai em dois dias para poder entender, ou até questionar alguma coisa dela.*
- Aluna III: *O artista também fazer uma obra que todo mundo (enfático) vai ter uma interpretação diferente (enfático)? Aí não! (impaciente).*
- Aluno III: *Não, isso aí tem. Tem, tem. (O aluno VII concorda).*

Este diálogo ressalta algumas percepções que os alunos têm sobre o processo de ver, compreender e interpretar a arte contemporânea. O espanto declarado pela *aluna III* ao imaginar uma obra como passível de diversos modos de ver/interpretar, configura uma visão de arte e de interpretação que encontra-se enraizada em concepções modernistas (Richter, 2003). No caso, visões que ignoram o fato de que “não existe uma única verdade interpretativa (...) o que existem, são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 37).

Os comentários freqüentes dos colaboradores parecem concordar que “(...) as exposições dos museus de arte contemporânea dirigem-se a um público de iniciados, [e que] o grande público não pode acompanhá-las por falta de conhecimento, de saber (...)” (ROUGE, 2003, p. 15). Essa percepção converge para uma noção de arte contemporânea um tanto contraditória já que esta, cada vez mais se consolida “(...) como uma luta contra uma cultura hegemônica” (*Ibid.*, p. 77).

Abordar a arte de nosso tempo em contextos pedagógicos requer trabalho, empenho e, sobretudo, desconstruções. Antes de qualquer coisa, requer profissionais mais engajados social, política e culturalmente.

Neste cenário, partindo da premissa de que a idéia de arte está vinculada a expressão de um povo, cultura e momento histórico, me parece coerente trabalhar com arte contemporânea, uma vez que “grande parte do que se produz hoje, no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que

presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar” (OLIVEIRA e FREITAG, 2008, p. 118). Isto é, ao pensar em tais imagens como representações de nosso momento histórico, elas, sem dúvida ganham outro sentido. “Repensar, a partir de outro ângulo, alguns dos problemas mais espinhosos deste momento cultural” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 45) me parece não apenas necessário, mas, imprescindível a um ensino de arte crítico e construtivo. Não pretendo com isso, aludir qualquer expressão de arte contemporânea a fatos e acontecimentos negativos, absurdos e, ou, repugnantes que temos assistido com freqüência na pós-modernidade. Nem tão pouco pretendo excluir tais situações dessa associação entre os diferentes sentidos que as representações podem ganhar nos diversos momentos históricos em que são geradas, circuladas ou interpretadas.

Colocando de outra maneira, acredito que uma dificuldade em relação à arte contemporânea advém das possibilidades extremas que ela utiliza tanto no seu processo de realização quanto no seu processo de exposição. Conseqüentemente, essa dificuldade se amplia considerando a pluralidade de possibilidades de opiniões e modos de ver.

Vale lembrar a resistência que se instaura, desde muito cedo, quando somos condicionados a acreditar na existência de interpretações ‘corretas’ e ‘universais’. Entretanto, através da nossa formação podemos iniciar um processo de questionamento sobre ‘quem estabelece’ o modo correto de interpretar.

O adestramento que nosso olhar, geralmente, desde cedo é submetido, parece não dar vez à possibilidade da existência de múltiplas perspectivas de visão. Isso não denota necessariamente nossa posição de vítimas perante o sistema, mas, sobretudo, a necessidade de uma educação orientada para tais questões.

4.5 “Sabe aquele assunto? Algumas coisas mudaram...”

Minha intenção nesta última parte do capítulo é fazer um levantamento sublinhando questões e reflexões suscitadas nos grupos focais. Foi através dos

diálogos e da troca de vivências entre os colaboradores e eu que tive oportunidade de rever e reavaliar temas importantes que subsidiam as discussões sobre arte contemporânea como objeto de atenção pedagógica para alunos do curso de Licenciatura.

No fim do ano de 2008, quase um ano após a realização do segundo grupo focal, encontrei o *aluno III* na saída de uma defesa de dissertação do Mestrado em Cultura Visual. Ele se aproximou e disse: “*Sabe aquele assunto? Algumas coisas mudaram...*” Nosso encontro foi breve e, por isso, a conversa não se estendeu, porém, para mim ficou claro que ele se referia a sua resistência para com a temática em questão. Um ano havia se passado e, com isso, dois semestres acadêmicos. Certamente, novas idéias e conceitos exerceram influência em seus modos de ver, além, é claro, de, sem querer ser pretenciosa, dos diálogos e questões suscitadas por este trabalho.

Revisitando o percurso dos grupos focais, distingo abaixo, alguns tópicos que julguei razoável dar relevância na conclusão desta análise.

- Apesar de muitos dos colaboradores se referirem à arte contemporânea como algo que eles ‘gostassem’, a impressão que mais me impactou através de vários trechos dos relatos, é a de que a sensação de rechaço a esta arte se sobrepõe à satisfação que ela possa gerar;

É curiosa essa repulsa já que o enfoque do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV - UFG é, explicitamente, em arte contemporânea. Um dado que reforça essa condição é o fato de ter sido recentemente extinto o já mencionado teste de aptidão (prova específica) que integrava o vestibular. Tal teste compreendia dois tipos de desenho (criação e observação) e foi abolido porque os professores entenderam que essa exigência – saber desenhar – não cabia nos propósitos e interesse do curso.

A questão cultural, de acesso, mas também, de valores e concepções em torno da arte contemporânea, me parece ser o foco primordial dessa relação oscilante entre estes colaboradores e a temática aqui tratada. Valores e concepções referentes à

noção de beleza, harmonia, simetria e até mesmo de interpretação, precedem e acompanham o processo de formação desses alunos. De tal forma isso é forte, que tendo a compreendê-las como questões enraizadas e naturalizadas culturalmente. Apesar de o curso ter uma ênfase em arte contemporânea, a questão cultural parece ser muito forte, a ponto de interferir na formação docente desses alunos. Diálogos, tempo e reflexão sobre o assunto parecem se configurar como importantes contribuições nesse processo. Por isso, sinto-me no dever de dar um retorno sobre esse trabalho aos colaboradores que o tornaram possível.

- A maioria dos colaboradores não tinha a prática de freqüentar museus até a época do início desta coleta dos dados;

É possível vincular a ausência dessa prática à resistência/rechaço que percebi por parte desses alunos em relação à arte contemporânea. Pelos relatos coletados acredito que tal ausência denota, ainda, uma falta de interesse ou mesmo um não 'gostar' – diferentemente do que explicitavam durante os grupos focais – apesar da justificativa mais recorrente ter sido falta de tempo.

- A sobrevivência financeira advinda da atuação como professores de arte é repetidamente questionada pelos colaboradores. Eles não conseguem se imaginar vivendo bem financeiramente atuando nesta profissão;

Um comentário pessoal deixa manifesto minha posição em relação a este tópico. Sou professora da rede municipal de Goiânia e, o salário que se ganha aqui é praticamente o dobro do que até pouco tempo era pago em Recife, enquanto o custo de vida dessas duas cidades são bem parecidos. Além disso, o campo de trabalho para professor de arte em Goiânia é superior ao número de docentes qualificados na área. Uma demonstração disso foi o último concurso para professor realizado pelo município, cujo número de inscritos foi de 239 candidatos para 23 vagas (anexo II) e apenas 46 pessoas atingiram a nota mínima para classificação (www.goiania.go.gov.br/index1.htm, acessado em 22/01/2009).

Não cabe aqui uma análise do nível de dificuldade da prova, porém, é surpreendentemente baixo o número de aprovados. Cabe ressaltar que todos os candidatos, ou seja, o dobro de número de vagas, foram convocados nos primeiros 6 meses após o resultado final. Além disso, pelo menos uma vez por semestre há realização de processos seletivos simplificados ou concursos para a rede estadual e municipal, tanto para o nível fundamental como também para o superior. Adicionalmente, esse mercado de trabalho também se amplia com vagas no ensino não formal, seleções em colégios particulares, concursos para professores temporários da FAV, seleção para orientadores acadêmicos e professores formadores do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG – modalidade à distância – da qual também sou professora orientadora.

Mesmo que esta seja uma experiência diferenciada, desde que cheguei em Goiânia (março de 2007), muitas iniciativas e oportunidades se abriram para minha atuação profissional. Assim, a impressão que tive foi de que os colaboradores ainda desconhecem essa realidade. Isto ficou evidente quando o *aluno VII* comentou: “Ah, eu escolhi Licenciatura porque, eu tenho um objetivo que é uma pequena coleção de motos e carros, né?” (risos de alunos) - (Entrevista em 08/10/2007).

Essas avaliações sobre o campo de trabalho e acerca da imagem do professor de arte e seu salário devem ser analisadas em maior detalhe, de preferência num estudo específico sobre esta questão.

- A diferença de concepções apresentada pelos seis colaboradores da pesquisa não necessariamente sofreu uma variação gradativa conforme a mudança de períodos (semestres I, III e VII).

Apesar da manifestação de resistência à arte contemporânea dos alunos do I e III períodos ser mais intensa, a questão cultural de valores e concepções se distribui de forma quase indiferenciada e bastante diversificada em relação aos colaboradores dos três períodos. Também vale notar que vi negadas as minhas expectativas de que os alunos do sétimo período seriam mais participativos ou teriam uma maturidade conceitual diferenciada. Tanto encontrei aluno do I quanto do

VII período que limitavam suas manifestações a reduzidas interações com os colegas. Tanto lidei com aluno do I período que apresentava uma concepção de arte contemporânea voltada para os dias em que vivemos como lidei com aluno do VII período que compreendia a arte contemporânea como sendo o período modernista.

Tenho a expectativa de que esses alunos colaboradores tenham se envolvido com essa experiência tanto quanto eu. Saber que a maioria deles está em sala de aula trabalhando como professores de arte é uma satisfação que me preenche no final deste trabalho. O meu desejo é ter conseguido, de alguma maneira, “impulsionar a reflexão como ferramenta básica na construção de um papel docente dinâmico, em trânsito frente a posições pré-fixadas ou estabelecidas” (HERNÁNDEZ, 2005a, p. 25).

CAPÍTULO V

REFLEXÕES FINAIS

As crescentes mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, sobretudo em decorrência do avanço das tecnologias do tempo e do espaço, constituem “uma ameaça à estabilidade e permanência dos nossos conhecimentos, tornando-os frágeis e provisórios” (Hargreaves, 1996, p. 85, apud Martins, 2005, p. 142).

A realização desse trabalho trouxe à tona uma dificuldade que eu vivenciava, em lidar pedagogicamente com a arte contemporânea. No momento atual, posso dizer que algumas dúvidas ganharam explicações e motivações que eu desconhecia. Na interlocução com os colaboradores, minhas apreensões e questionamentos em relação ao lugar e à função da arte contemporânea no ensino da arte, ampliaram não apenas meu olhar sobre o valor pedagógico dessas imagens, como sua força construtiva no desenvolvimento da subjetividade dos alunos.

Uma educação contemporânea fundamentada na perspectiva cultural deve “levar em conta o mundo pessoal de quem aprende, seus conhecimentos, idéias prévias e preconceitos” (FRANZ, 2005, p. 165). Deve, também, considerar e, sobretudo “valorizar a capacidade de relacionar objetos artísticos com a vida das pessoas com as quais a obra está em relação” (*Ibid.*). Para tanto, pesquisar a arte produzida em nossos dias é fator imprescindível. Lamentavelmente, tal prática ainda não é muito desenvolvida, pois é escasso o número de publicações que tratam da arte contemporânea na sala de aula. Talvez haja aqui, um problema cultural que minimiza a importância dos estudos do cotidiano. Esse fato se agrava quando observamos a dificuldade que é escrever sobre o momento em que vivemos.

(...) Não faz muito tempo, em algumas universidades tradicionalistas, ainda não era permitido pesquisar sobre autores que estivessem vivos. Isso resultava num grande incentivo para enfiar uma faca entre as costelas de alguém numa noite de neblina, ou um notável teste de paciência se seu romancista predileto tivesse uma saúde de ferro e apenas 34 anos de idade. Você certamente não poderia pesquisar qualquer coisa que visse a sua volta todos os dias, pois, por definição, isso não merecia ser estudado (...) (EAGLETON, 2005, p. 17).

A questão discutida por Eagleton, é um dos motivos que me incentivou a desenvolver esta pesquisa e assim, oportunizar que os colaboradores desta investigação pudessem lidar, refletir e dialogar com problemas vigentes no ensino de arte. Temas contemporâneos que “(...) o pensamento acadêmico tradicional ignorou durante séculos (...)” (*Ibid.*, p. 17).

Assim, um de meus intuítos é, também, despertar o interesse de pesquisadores, professores e alunos, pela continuidade desta investigação, visto que este estudo é apenas um ponto de partida. Reconheço - e este trabalho demonstra isso - que o modo como os professores lidam com a arte contemporânea ainda carece de amplo debate que relacione sua formação com as experiências que valorizam e projetam para a sua atuação profissional.

As possibilidades metodológicas que um trabalho com imagens de arte contemporânea gera, por exemplo, podem ser mais exploradas e estudadas considerando que é seu caráter fundamentalmente subjetivo que me faz percebê-la como um instrumento didático em potencial. Uma abordagem embasada na perspectiva da cultura visual seria, neste caso, uma escolha a favor de um trabalho crítico e dialógico, onde cada aluno tenha espaço de discurso e, por extensão, de autoria, ao interpretar imagens.

A natureza dessa abordagem caracteriza-se pela possibilidade de que o consenso não se estabeleça em sala de aula. A ausência de consenso orienta nossas ações para a necessidade de aprender a utilizar o “(...) conflito como uma

ferramenta de aprendizagem” (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 86)²⁰ e “favorecer o caráter de oposição que pode surgir ao se interpretarem [essas] produções (...)” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 80). A abordagem de imagens artísticas sejam elas contemporâneas ou não, deve se configurar como ponto de partida. É preciso manter em mente que um dos principais objetivos do ensino de arte deve ser educar. Para tanto, faz-se necessário transcender as imagens.

A formação docente exerce grande parcela de responsabilidade no que tange à construção de um exercício pedagógico engajado com questões da contemporaneidade. Hernández (2005a) defende que um projeto de formação inicial de professores deve visar e priorizar o desenvolvimento de um profissional crítico da educação. Isto me parece uma maneira coerente de discutir a natureza e as relações do significado cultural, de interpretar imagens e obras de arte e, sobretudo, de contribuir para a formação de uma sociedade mais lúcida e menos cerceada por pré-conceitos.

Contextualizar atividades didáticas de modo intencional e de forma que o que está sendo proposto tenha relação com os conteúdos trabalhados e com o cotidiano dos estudantes denota criatividade, planejamento e dedicação por parte de professores. Mas denota, também, responsabilidade e comprometimento com a construção de olhares mais críticos. Esses anseios nada mais são do que reflexos da “necessidade de redefinir a formação docente em um contexto de mudanças” (*Ibid.*, p. 26).

Desejo muito que este trabalho, de algum modo, suscite outras idéias, contribua ou complemente a formação docente na área de arte. A participação, envolvimento e boa vontade dos colaboradores também representam uma busca por um ensino de arte crítico e inclusivo. Além disso, percebi que o envolvimento deles com esta investigação, pode ter contribuído, de alguma forma, para uma reflexão sobre o modo de lidar, olhar e, talvez, até mesmo pensar a arte contemporânea. Após a

²⁰ “(...) conflicto como una herramienta de aprendizaje” (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 86).

coleta de dados tenho mantido contato (via e-mail) com todos e posso dizer que algumas mudanças parecem estar acontecendo. A maior parte dos colaboradores está trabalhando com ensino de arte e, segundo eles, imagens de arte contemporânea estão sendo utilizadas nas aulas, prática que não era cogitada antes da participação deles na pesquisa.

Ao relacionar a experiência desses alunos com a experiência que vivenciei com a arte contemporânea, lembrei que alguns meses após meu ingresso como aluna de graduação na Universidade Federal de Pernambuco, vivi uma situação inquietante. Certo dia, ao subir uma das escadarias do Centro de Artes e Comunicação (CAC) deparei-me com quatro bolas de aproximadamente 50 cm de diâmetro cada uma, feitas com cabelos. Lembro-me como se fosse ontem da sensação esquisita que primeiro me invadiu até que eu compreendesse que se tratava de um trabalho artístico contemporâneo. Indagava-me: como é possível?

Os anos passaram e mesmo quando já me encontrava no VIII período da graduação, aquele tipo de trabalho, de arte contemporânea, ainda me intrigava. Nessa mesma época, comecei a investigar se eu era a única pessoa a estranhar aquelas composições e, ao compartilhar estas sensações com professores de arte, tomei conhecimento de que estes trabalhos não faziam parte dos currículos que eles desenvolviam em sala de aula.

A pergunta *Por quê?* perseguiu minhas noites me incomodando por muito tempo. Ao ingressar no Mestrado em Cultura Visual, comecei a entender o que Martins (2007a) já discutia com muita propriedade: nossos modos de ver são culturalmente construídos. Embora houvesse arte contemporânea em meu cotidiano e a universidade na qual me graduei abordasse essa temática, os professores que ali se formavam não a levavam para o contexto da sala de aula. Aos poucos fui entendendo que uma das razões para essa resistência era a referência que haviam construído sobre arte, dando-lhe um sentido esteticamente contrário à arte produzida na contemporaneidade, exposta em galerias, institutos e museus. Tal concepção, freqüentemente associada à beleza e naturalizada de diferentes maneiras através das nossas relações com estas produções, faz emergir um estranhamento e até uma sensação de não pertencimento com a compreensão de

arte que atualmente discutimos e experimentamos. É como se fossemos contemporâneos 'demais' para ver com naturalidade e, contemporâneos 'de menos', para olhar com "curiosidade" (*aluno VII*) e, mais do que isso, dialogar com esta arte.

Assim, uma expectativa ao concluir este trabalho é que os alunos colaboradores compreendam que não estão sozinhos nas suas inquietações com o tema deste estudo. Foram inquietações como estas que me levaram a realizar esta investigação.

Além dessa expectativa, guardo o desejo de que as imagens de arte contemporânea possam ser abordadas em contextos educativos com um enfoque crítico e cultural. Este enfoque poderá colocar alunos e professores, isto é, diferentes "comunidades de discursos" (Hernández, 2007, p. 81) frente a situações que dizem respeito ao nosso tempo e que, por extensão, possam contribuir para uma educação que insira os alunos em questões e problemas cotidianos visando compreendê-los e transformá-los.

REFERÊNCIAS

ACERVO da Tate em mostra no Brasil - **A arte contemporânea britânica na Oca, em SP**. Disponível em: <http://fotosite.terra.com.br/novo_futuro/barme.php?> Acesso em: 29 novembro 2007.

ANOREXIA e bulimia. Disponível em: <<http://www.colegioideal.com.br/academiaideal/dicas.asp?id=4>>. Acesso em: 08 novembro 2007.

ARRIAGA, Imanol. Valorar la experiencia para tantear el futuro de la educación artística. *In*: HUERTA, Ricard. **Los valores del arte en la enseñanza**. Valencia: Universidade de Valencia - Guadá, 2002, pp. 169-174.

ARTE moderna. Disponível em: <<http://www.aartemoderna.blogspot.com/2006/09/ltima-ceia.html>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BONECA bebê. Disponível em: <<http://preco2.buscape.com.br>>. Acesso em: 17 fevereiro 2008.

CONCURSOS. Disponível em: <<http://www.goiania.go.gov.br/index1.htm>>. Acesso em: 22 janeiro 2009.

COTRIM, Gilberto. **História Global**: Brasil e geral. São Paulo: Saraiva, 2007.

COZINHA de brinquedo. Disponível em: <blogdebrinquedo.com.br/category/meninas/>. Acesso em: 23 fevereiro 2008.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Ivonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1997.

EAGLETON, Terry. Depois da Teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. *In*: **A política da amnésia**. Tradução: Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005. pp. 13-39.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. Teoria Posmoderna: Cambiar concepciones del arte, la cultura y la educación. *In: La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paiós, 2003, pp.39-98.

FRANZ, Teresinha. Educação para uma compreensão crítica da arte. *In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005, pp. 161-174.

FISCHER, Rosa. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In: COSTA, Marisa; BUJES, Isabel (orgs.). Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp. 117-140.

FISCHMAN, Gustavo. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. *In: A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). São Paulo: Cortez, 2004, pp. 109-125.

FLAMBOYANT. Salão nacional de arte de Goiás. **5º prêmio Flamboyant: Brasil mostra sua arte**. Goiânia, 2005. p. 12.

FLAMBOYANT. Salão nacional de arte de Goiás. **6º prêmio Flamboyant: Brasil mostra sua arte**. Goiânia, 2006. p. 39.

FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la Cultura Visual** - Currículo, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens Pós-Modernas** - Configurações Institucionais Contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In: GASKELL, George e BAUER Martin. Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 64-113.

GUIMARÃES, Leda *et. al.* Percurso histórico da licenciatura em arte na Universidade Federal de Goiás (UFG). *In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org.). A arte pesquisa*. Brasília: Mestrado em Arte, Universidade de Brasília, 2003, v. 1, pp. 82 - 92.

IN the house of my father. Disponível em: <http://fotosite.terra.com.br/novo_futuro/barme.php?http://fotosite.terra.com.br/novo_futuro/ler_noticia.php?id=1596>. Acesso em: 02 dezembro 2008.

INAGAKI, Alexandre. **O cachorro que morreu de fome em nome da arte.** Disponível em: <http://www.interney.net/blogs/inagaki/2007/10/17/o_cachorro_que_morreu_de_fome_em_nome_da/>. Acesso em: 26 abril 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. *In*: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005a, pp. 21-42.

_____. Fernando. “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?” **Educación & Realidade.** v. 30. n. 2, pp. 9-34, jul/dez. 2005b.

_____. Fernando. **Catadores da cultura visual:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LICENCIATURA em arte da UFG. Disponível em: <<http://www.fav.ufg.br>>. Acesso em: 31 setembro 2008.

MACHADO, Adésio. **Vício - suicídio inconsciente.** Disponível em: <<http://www.guia.heu.nom.br/vicio.htm>>. Acesso em: 08 novembro 2007.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. *In*: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2005, pp. 133-145.

_____. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In*: OLIVEIRA, Marilda (org.) **Arte, educação e cultura.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2007a, pp. 18-40.

_____. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades** - Revista do programa de Mestrado em Cultura Visual. Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, pp. 65-79, dez. 2007b.

_____. Temporalidades múltiplas da imagem como pedagogias da interpretação. *In*: **Anais do I Congresso de Educação, Arte e Cultura**. Santa Maria: Editora UFMS, 2007c, pp. 1-12.

MITCHELL, W. J. T. **The reconfigured eye**: visual truth in the post-photographic era. Cambridge: MIT Press, 1992.

MONA Lisa. Disponível em: <<http://www.louvre.fr/louvrea.htm>>. Acesso em: 12 janeiro 2009.

MONTEIRO, Rosana H. **E a cidade se revela nas polaroides (in)visíveis de Tom Lisboa**. Disponível em: <<http://www.sintomnizado.com.br/tomlisboa>>. Acesso em: 18 novembro 2007.

O SORRISO DE MONA LISA. Direção de Mike Newell. Estados Unidos: Columbia, 2003. 1 DVD (119 min).

OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. Raimundo Martins (Org.) **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE/Programa de Pós Graduação em Cultura Visual, n. 3, pp. 117-130, 2008.

O TRABALHO de Ron Mueck. Disponível em: <<http://www.colegioideal.com.br/academiaideal/dicas.asp?id=4>>. Acesso em: 06 dezembro 2007.

RENATO. **The Hollywood Way**. Disponível em: <<http://80s.zip.net/>>. Acesso em: 08 novembro 2007.

PAQUET, Marcel. **René magritte** 1898 - 1967: o pensamento tornado visível. Tradução: Lucélia Filipe. Paris: Taschen, 2000.

PIZZO, Esníder (Ed.). **Picasso**: e o cubismo. Tradução: Sheila Mazzolenis. São Paulo: Globo, 1997. p.7. (Coleção de Arte).

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2004.

REPRESENTANTES das principais agências de modelos do Brasil se reuniram para estabelecer novas regras. Disponível em: <<http://www.mercadocompetitivo.com.br/site/index.jsp?cod=001&pag=1147>>. Acesso em: 08/11/2007.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROGOFF, Irit. Studying visual culture. *In*: MIRZOEFF, Nicholas (ed.) **The visual reader**. London: Routledge, 1998, pp. 14-26.

ROUGE, Isabelle de Maison. **A arte contemporânea**. Lisboa: Inquérito, 2003.

SCHÖEPKE, Regina. Roubo de obra famosa inspira reflexão sobre o olhar. **O Globo**. Rio de Janeiro, 28 jan. 2006.

SEATED Woman. Disponível em: <<http://ueba.com.br/forum/index.php?showtopic=20800>>. Acesso em: 04 dezembro 2007.

STOREY, John. ¿Qué es la cultura popular? *In*: **Teoría cultural y cultura popular**. Barcelona: Octaedro, 2002. pp. 13-37.

TÁBUA de passar roupas de brinquedo. Disponível em: <<http://www.toymania.com.br>>. Acesso em: 17 fevereiro 2008.

TAVARES, Maria Tereza. Uma escola: texto e contexto. *In*: GARCIA, Regina (org.). **Método: a pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 43-61.

THISTLEOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, des-construção, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais**. Tradução: Martin Grossmann e Maria Inês Amoroso. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 113 -125.

VALENÇA, Kelly; PEREIRA, Alexandre; MARTINS, Raimundo. Um olhar 'formatado'. *In*: **Anais do I Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, FAV/UFG, 2008. CD-ROM, pp. 1-10.

VICENTINO. Cláudio. **História Geral**. São Paulo: Scipione, 2002.

6EMEIA. Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/sao/sets/72157601458813225/>>. Acesso em: 04 dezembro 2007.

APÊNDICES



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Cultura Visual
Aluna: Kelly Bianca Clifford Valença
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins



APÊNDICE I - Roteiro Guia / Entrevistas Individuais

Período: 13/06/2007 a 15/06/2007

1. Razões para a escolha do curso.
2. Expectativas e projeção imaginada do curso de artes Visuais antes do ingresso na UFG.
3. Relação com a arte contemporânea antes e após o ingresso no curso.
4. Experiência profissional como professor(a) de arte.
5. Modos de trabalhar com a temática em sala de aula.



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Cultura Visual
Aluna: Kelly Bianca Clifford Valença
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins



APÊNDICE II - Tópico Guia / I Grupo Focal

Data: 08/10/2007
Horário: 10:30 min.

1. Justificar a escolha da imagem.
2. Formas de abordar a arte contemporânea na escola.
3. Justificativas para o ensino da arte contemporânea na escola.
4. Importância / relevância do ensino-aprendizagem do desenho na graduação.
5. Sobrevivência financeira x opção profissional. Expectativas de retorno (financeiro, pessoal, humano, social) na vida profissional.
6. Conhecimentos e práticas necessárias para a atuação profissional no ensino que não existem no currículo.
7. Mudanças de hábitos em relação à arte depois do ingresso no curso (ida a museus, viagens, filmes, livros, buscas na Internet).
8. Arte contemporânea x arte tradicional.
9. Rejeição à arte contemporânea.



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Cultura Visual
Aluna: Kelly Bianca Clifford Valença
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins



APÊNDICE III - Tópico Guia / II Grupo Focal

Data: 04/12/2007
Horário: 08:00 min.
Duração: 1:30 min.

1. Apresentar a estrutura curricular atual do curso de Licenciatura em Artes Visuais e solicitar que os alunos exponham que tipo(s) de mudança(s) fariam na mesma.
2. Distribuir um trecho da transcrição referente ao I grupo focal, cujo conteúdo aborda questões voltadas para a importância do processo de mediação em espaços de exposições de obras de arte.
3. Apresentar as imagens citadas no trecho da transcrição trabalhada – “*In The House of My Father*” de Donald Rodney e “*Dejunto*” de Maxin Malhado – e perguntar qual dessas imagens cada aluno escolheria para ministrar uma aula, em espaço escolar, sobre arte contemporânea.
4. Possibilidades de métodos de trabalho com a imagem escolhida, mediado por cada aluno.

ANEXOS

ANEXO I - Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Código	Denominação da disciplina	Horas Semanais	Carga Horária semestral	Pré-Requisito	Natureza	Núcleo
Primeiro Período						
LIC-01	Desenho: Observação e Expressão	04	64		OBR	NC
LIC-02	Introdução à Linguagem Tridimensional	04	64		OBR	NC
LIC-03	Arte da Pré-História à Idade Média	02	32		OBR	NC
LIC-04	Fundamentos da Arte na Educação I	02	32		OBR	NE
LIC-05	Laboratório de Expressão Artística	04	64		OBR	NE
LIC-06	Poéticas Visuais Contemporâneas	02	32		OBR	NC
Carga horária do semestre			288			
Segundo Período						
LIC-07	Desenho: Objetos e Paisagens	4	64		OBR	NC
LIC-08	Formas Expressivas do Tridimensional	4	64		OBR	NC
LIC-09	Fundamentos da Arte na Educação II	2	32	Fundamentos da Arte na Educação I	OBR	NE
LIC-10	Arte do Renascimento ao Neoclassicismo	2	32		OBR	NC
LIC-11	Introdução ao Trabalho de Investigação	2	32		OBR	NC
LIC-12	Estética Visual	2	32		OBR	NC
Carga horária do semestre			256			
Terceiro Período						
LIC-13	Desenho: Figura Humana	4	64		OBR	NC
LIC-14	Oficina Bidimensional: Gravura	4	64		OBR	NC
LIC-15	História do Ensino de Artes Visuais no Brasil I	2	32		OBR	NE
LIC-16	Arte Moderna: do Romantismo ao Impressionismo	2	32		OBR	NC
LIC-17	Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação	4	64		OBR	NE
LIC-18	Pesquisa em Ensino de Arte	2	32	Introdução ao Trabalho de Investigação	OBR	NE
Carga horária do semestre			288			
Quarto Período						
LIC-19	Oficina Tridimensional: Escultura	4	64		OBR	NC
LIC-20	Oficina Bidimensional: Pintura	4	64		OBR	NC
LIC-21	Teorias da Imagem e Cultura Visual	2	32		OBR	NC
LIC-22	Arte Brasileira: Colônia e Império	2	32		OBR	NC
LIC-23	História do Ensino de Artes Visuais no Brasil II	2	32	História do Ensino de Artes Visuais no Brasil I	OBR	NE
LIC-24	Estágio Supervisionado I: Observação	4	64		OBR	NE
LIC-25	Metodologia do Ensino de Arte	2	32		OBR	NE
Carga horária do semestre			320			
Quinto Período						
LIC-26	Psicologia da Educação I	4	64		OBR	NE
LIC-27	Estágio Supervisionado II: Acompanhamento e Análise do Cotidiano Escolar	4	64	Estágio Supervisionado I: Observação	OBR	NE
LIC-28	Arte, Percepção e Aprendizagem I	2	32		OBR	NE
LIC-29	Arte e Cultura Popular no Brasil	2	32		OBR	NC
LIC-30	Ensino de Arte e Mídias Contemporâneas	4	64		OBR	NE
LIC-31	Arte Moderna: Vanguardas Artísticas	2	32		OBR	NC
Carga horária do semestre			288			
Sexto Período						
LIC-32	Psicologia da Educação II	4	64	Psicologia da Educação I	OBR	NE
LIC-33	Arte, Percepção e Aprendizagem II	2	32	Arte, Percepção e Aprendizagem I	OBR	NE
LIC-34	Arte Contemporânea	2	32		OBR	NC
LIC-35	Arte e Educação Especial	2	32		OBR	NE
LIC-36	Estágio Supervisionado III: Avaliação e Crítica de Processos de Ensino e Aprendizagem	6	96	Estágio Supervisionado II: Acompanhamento e Análise do Cotidiano Escolar	OBR	NE
LIC-37	Cultura, Currículo e Avaliação em Arte I	2	32		OBR	NE
Carga horária do semestre			288			
Sétimo Período						
LIC-38	Políticas Educacionais do Brasil	4	64		OBR	NE
LIC-39	Arte Brasileira do Século XX	2	32		OBR	NC
LIC-40	Cultura, Currículo e Avaliação em Arte II	2	32	Cultura, Currículo e Avaliação em Arte I	OBR	NE
LIC-41	Compreensão e Interpretação de Imagem	2	32		OBR	NE
LIC-42	Estágio Supervisionado IV: Elaboração e Desenvolvimento de Projetos	6	96	Estágio Superv. III: Avaliação e Crítica de Processos de Ensino e Aprendizagem	OBR	NE
LIC-43	Trabalho de Conclusão de Curso I	4	64		OBR	NE
Carga horária do semestre			320			
Oitavo Período						
LIC-44	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	4	64		OBR	NE
LIC-45	Arte na América Latina	2	32		OBR	NE
LIC-46	Estágio Supervisionado V: Elaboração e Desenvolvimento de Projetos	6	96	Estágio Supervisionado IV: Elaboração e Desenvolvimento de Projetos	OBR	NE
LIC-47	Trabalho de Conclusão de Curso II	4	64	Trabalho de Conclusão de Curso I	OBR	NE
LIC-48	Fotografia	4	64		OBR	NC
Carga Horária do Semestre			320			

ANEXO II - Número de vagas x concorrência de concurso para professor de arte do município de Goiânia.



**PREFEITURA DE GOIANIA
SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
COMISSÃO DE CONCURSO**

**Concurso da Administração Direta, Autárquica e Fundacional
Secretaria Municipal de Educação / Agência Municipal do Meio Ambiente**

Concorrência por Cargo

Cargo	Vagas	Inscritos	Concor.
Analista em Assuntos Sociais I - Pedagogo	5	161	32,2
Analista em Saúde I - Químico	4	147	36,8
Artífice de Serviços e Obras Públicas I - Eletricista	3	116	38,7
Artífice de Serviços e Obras Públicas I - Pedreiro	9	143	15,9
Auxiliar de Atividades Educativas I - Agente Educativo	522	3817	7,3
Fiscal de Posturas - Fiscal do Meio Ambiente	23	11387	495,1
Operador de Máquinas I	5	69	13,8
Profissional de Educação II - PE II (Arte)	23	239	10,4
Profissional de Educação II - PE II (Ciências)	47	888	18,9
Profissional de Educação II - PE II (Educação Física)	142	1474	10,4
Profissional de Educação II - PE II (Geografia)	42	825	19,6
Profissional de Educação II - PE II (História)	33	1147	34,8
Profissional de Educação II - PE II (Inglês)	80	768	9,6
Profissional de Educação II - PE II (Matemática)	57	1000	17,5
Profissional de Educação II - PE II (Pedagogia)	1130	7858	7
Profissional de Educação II - PE II (Português)	66	1761	26,7
Total de Inscritos	2191	31800	14,5