

GISELLE ASFURY DE ALMEIDA

**ARTE CONTEMPORÂNEA: HIBRIDISMO E REFLEXÃO PARA O
ENSINO DA ARTE**

Rio Branco

2011

GISELLE ASFURY DE ALMEIDA

ARTE CONTEMPORÂNEA: HIBRIDISMO E REFLEXÃO PARA O
ENSINO DA ARTE

Trabalho de conclusão do curso de Artes Visuais,
habilitação em Licenciatura, do Departamento de
Artes Visuais do Instituto de Artes da
Universidade de Brasília.

Orientador(a): Prof(a) Ms(a) Janaína Mota.

Rio Branco

2011

GISELLE ASFURY DE ALMEIDA

Banca Examinadora:

Prof(a) Ms(a) Janaína Mota
Presidente

Prof(a) Dr(a) Ana Beatriz Barroso
Membro

Prof(a) Esp(a) Nilzete Melo
Membro

AGRADECIMENTOS

À Deus que me deu a oportunidade de realizar este sonho, e que estando ao meu lado, me deu forças para superar as dificuldades que surgiram pelo caminho.

À minha mãe, que foi minha principal fonte de apoio, amor e carinho.

Aos meus sobrinhos, Miguel e Helena, que por meio de seu amor, me proporcionaram o incentivo para seguir em frente.

À minha avó, Maria (em memória), que mesmo sem saber, me deu um grande presente, o qual sou-lhe muito grata.

Ao Secretário Municipal de Educação, Márcio José Batista, que me concedeu Licença Prêmio, para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

À Tutora Margarida Helena Camurça Martins e à Professora Mestra Janaína Mota, pelas orientações, carinho e atenção, que foram de vital importância para a realização deste trabalho.

“Quem examinar com atenção a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas. De início, parece que, quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como ‘arte’”.

(ARCHER, 2001).

Sumário	Pg.
Introdução à Arte Contemporânea: hibridismo e reflexão para o ensino da arte	8
1. O HIBRIDISMO DE UMA ARTE CONTEMPORÂNEA	11
1.1 Antecedentes	11
1.1.1 A Arte Contemporânea	24
2. ENTRE UM E OUTRO, FRAGMENTOS DE UM ENSINO DE ARTE	35
2.2 Ensino da Arte no Brasil: uma realidade	35
2.2.2 A Arte Pós-Moderna e a Pós-Modernidade no Ensino da Arte	43
Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	56

Lista de Figuras	Pg
Figura 1 – GRIS, Juan. Guitarra diante do mar , 1925. Óleo.	13
Figura 2 – POLLOCK, Jackson. Autumn Rhythm nº 30 , 1950.	14
Figura 3 – DUCHAMP, Marcel. Roda de Bicicleta , 1913.	15
Figura 4 – DUCHAMP, Marcel. Urinol de porcelana (Fonte) , 1917.	15
Figura 5 – LICHTENSTEIN, Roy. Drowning girl , (s/ ano).	17
Figura 6 – WARHOL, Andy. Caixas de Brillo , 1964.	18
Figura 7 – RAUSCHENBERG, Robert. Búfalo II , 1964.	18
Figura 8 – JUDD, Donald. Sem título , 1968.	20
Figura 9 – KUSUTH, Joseph. Uma e três cadeiras , 1965.	21
Figura 10 – MOORE, Frank, Arena , 1992.	27
Figura 11 – WOJNAROWICZ, David. Tornado (série sexo), 1988.	28
Figura 12 – WOJNAROWICZ, David. House (casa) (série sexo), 1988.	28
Figura 13 – WOJNAROWICZ, David, (p/ Marion Scemama) (série sexo), 1988-89.	28
Figura 14 – WOJNAROWICA, David. Árvore (série sexo), 1988-89.	28
Figura 15 – SCHNABEL, Julian. Sylvie , 1987.	29
Figura 16 – SCHNABEL, Julian. Remo: para quem se propõe conhecer o medo , 1981.	29
Figura 17 – BASQUIAT, Jean-Michel. Década de 1980 .	30
Figura 18 – BASQUIAT, Jean-Michel. (s/ título), 1984.	30
Figura 19 – HERING, Keith. (fotografia), 1983.	31
Figura 20 – HERING, Keith. Mural , década de 1980.	32
Figura 21 – KOONS, (Forograifa) Feff. Esculturas neoconceituais , s/ ano	33
Figura 22 – FRITSCH, Katharina. Tischgesellschaft , 1988	33
Figura 23 – PICASSO, Pablo. Guernica , 1937.	43
Figura 24 – SAUL, Peter. (versão da Guernica de Picasso), 1976	44
Figura 25 – LEUTZE, Emanuel. George Washington Carver Crossing in Delawere , 1851	44
Figura 26 – COLESCOTT, Robert. (George Washington Carver Crossing in Delaware, 1975	44
Figura 27 – DAVID, Jacques-Louis. A Morte de Marat , 1793	47

Introdução

Este trabalho tem por princípio trazer para reflexão a Arte Contemporânea e sua possível utilização no ambiente escolar, tomando como base o tema: Arte Contemporânea: Hibridismo e Reflexão para o Ensino da Arte, o qual estará pautado em conceituações sobre a arte da atualidade, e na seguinte questão norteadora, que se configurará como delimitadora de fronteiras: é possível trabalhar a Arte Contemporânea no cenário escolar?

Para uma melhor compreensão do tema, cabe explicitar a definição da palavra “hibridismo”, de acordo com CEGALLA (2005): “*s.m* (Gram.) palavra formada de elementos provindos de línguas diferentes”; portanto, dentro do contexto aqui pretendido, a escolha do tema deste trabalho se deu pelo fato de que o mundo atual possui em seu bojo linguagens visuais de diversas naturezas, formas, estilos, etc., as quais ainda estão em processo de formação, sendo tratadas por diversos autores e pesquisadores como um grande ponto de interrogação, visto que a Arte Contemporânea, por ser prática corrente, ainda não possui uma definição em comum estabelecida. Portanto, o interesse pelo tema desta pesquisa deu-se pelo fato de que essas novas linguagens visuais, que estão em pleno vigor atualmente, vêm estabelecendo novos significados e redefinindo novos conceitos de arte, utilizando para isto códigos simbólicos, muitas vezes da própria cultura popular como imagens digitais, cinematográficas, televisivas, quadrinhos, e etc., bem como, dos movimentos urbanos e das novas tecnologias, que fazem parte da vida cotidiana das pessoas.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de que para muitos, a Arte Contemporânea assumiu características de difícil reflexão, contudo, para outros, houve o sentimento de um despertar para liberdade de expressão, completamente desprovida de modelos preestabelecidos. Trazer esta discussão para o âmbito escolar e chamar os discentes para compartilhar desta reflexão, pode se configurar como sendo o mesmo que convidá-los a pensar o diferente, o outro modo de ser e de ver as coisas e, também, despertar a percepção de que esta arte é contemporânea a ele mesmo, a qual faz parte do seu mundo. Além do mais, a docência em arte no século XXI exige que o professor esteja preparado para dialogar, dentre outras, com os meios tecnológicos, tendo em vista que muito da arte que vem sendo produzida hoje utiliza essas ferramentas como meio de criação artística e/ou de inspiração. Portanto, estudar a Arte Contemporânea, suas implicações e suas diversidades, é também estudar o momento histórico, o desenvolvimento das tecnologias e a expressividade que dela provém e, também, sua posição de rompimento com padrões seculares, sua capacidade subjetiva de expressão e, sobretudo, refletir uma arte que se mistura com a vida, levando-se em consideração, dentre

outras, as influências sociais e os acontecimentos históricos que nos trouxeram até este patamar, bem como, trazer essa reflexão para o ambiente escolar e analisar possíveis formas de trabalhar a Arte Contemporânea. Todo esse processo faz-se necessário, tendo em vista a necessidade de uma boa preparação teórico-prática do docente, visando, sobretudo, beneficiar seu público alvo (os educandos) com a melhor aprendizagem, que se configura como fator de capacitação reflexiva e crítica, diante das diversas linguagens artísticas embutidas na Arte Contemporânea e, conseqüentemente, na Arte do século XXI.

O referencial teórico ocorrerá por meio de pesquisa bibliográfica sobre o tema, a qual utilizará como referência duas linhas norteadoras: a primeira funda-se na abordagem histórica, sobretudo de Michael Archer (2001), o qual, em poucas palavras, faz um estudo da comunicação visual e das artes plásticas em particular, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, ressaltando, dentre outros, os movimentos artísticos transitórios entre a Arte Moderna e a Arte Contemporânea, as quais estabeleceram conexões que impulsionaram outras formas de linguagens inovadoras, extrapolando os limites da moldura e colocando em cheque os modelos até então estabelecidos. Archer (2001) destaca, também, os principais artistas e suas obras a partir da década de 1960, os quais assumem postura revolucionária ao trazerem para o mundo da arte materiais de diversas naturezas para serem utilizados como ferramentas de produção de arte.

Ainda dentro da abordagem histórica, os escritos de E. H. Gombrich (1995), o qual estará pautado em fatos históricos sobre os processos de mudanças nas artes plásticas, sobretudo, no final século XIX e início do século XX, que são cruciais para uma boa compreensão do desenrolar dos fatos que trouxeram a arte até as características que se apresentam na atualidade, tendo em vista que a Arte Contemporânea possui íntima ligação com os avanços tecnológicos, surgidos a partir da Revolução Industrial e, também, foi a partir desse período que o artista passou a valorizar mais sua subjetividade em detrimento das regras artísticas que nortearam a produção de arte desde o Renascimento.

A segunda linha norteadora estará fundamentada na abordagem educacional, a qual buscará embasamento nos escritos de autores como: Fernando Hernández (2007), Ana Mae Barbosa (1989, 2008, 2008) e Fayga Ostrower (1999 e 2008).

O desenvolvimento metodológico desta pesquisa estará dividido em duas etapas: na primeira a abordagem estará pautada em uma pesquisa de cunho teórico, por meio de uma abordagem histórica dos principais fatos que nortearam e impulsionaram a arte até os padrões que se encontram na atualidade; na segunda, a abordagem estará centrada também numa

pesquisa teórica, contudo, voltada para refletir a Arte Contemporânea dentro do contexto do ensino da arte.

A organização desta pesquisa estará dividida em dois capítulos, os quais buscarão abordar a Arte Contemporânea e o Ensino da Arte, dentro do referencial teórico dos autores supracitados e em pesquisas realizadas no ambiente virtual (internet), os quais serão referenciados na bibliografia deste trabalho.

O primeiro capítulo intitulado de O Hibridismo de uma Arte Contemporânea abordará os principais fatores e acontecimentos históricos que trouxeram a arte até os patamares que se encontram na atualidade, alguns dos principais artistas e suas obras, além de refletir sobre a Arte Contemporânea com sua diversidade de linguagens e sua apropriação de materiais de diversas naturezas. O segundo capítulo intitulado de Entre um e outro, Fragmentos de um Ensino de Arte buscará estabelecer um diálogo entre a arte da atualidade, os parâmetros curriculares nacionais (PCN's) e em como seria possível ensinar Arte Contemporânea no raiar do século XXI.

1. O HIBRIDISMO DE UMA ARTE CONTEMPORÂNEA

1.1. Antecedentes.

A arte, assim como as demais áreas de conhecimento e atuação humana, está em constante processo de transformação, é uma espécie de metamorfose que faz parte da natureza humana, e que está intimamente ligada ao potencial criador de sujeitos e ao meio sócio-cultural ao qual faz parte. Sobre este assunto OSTROWER (2008) diz o seguinte:

Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades. (...) O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (...) A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. (p. 5).

Portanto, dentro desse pensamento, não é difícil cogitar que da mesma forma que as sociedades se movem, a arte acompanha seu ritmo. HERNÁNDEZ (2007) defende que a Cultura Visual (que a meu ver, possui íntima ligação com a arte do século XXI):

Emerge, no final dos anos 1980, no âmbito de um debate que cruza e transcende diferentes disciplinas e produz uma relação entre saberes vinculados à história da arte, aos estudos dos meios, aos estudos cinematográficos, à lingüística e à literatura comparada com as teorias pós-estruturalistas e os estudos culturais. (p. 21).

Contudo, a arte não assumiu suas características atuais da noite para o dia, houve um histórico de mudanças que a conduziu até os patamares que se encontram na atualidade, e um dos fatores preponderantes para que isto ocorresse foi justamente a modernização do mundo, sobretudo, por meio da industrialização e do advento das tecnologias, que resultaram, dentre outras, na disseminação do capitalismo. Todo esse processo de modernização iniciado no século XIX acarretou profundas modificações na mentalidade das pessoas, no seu modo de

ver e sentir a vida e, também, no seu modo de ver e sentir a arte. PELBART (2000) levanta a questão da influência que a modernidade, em seu contexto geral, exerce sobre a percepção humana, influenciando o fator subjetividade de forma direta:

Félix Guattari já chamava a atenção para a preponderância dos fatores subjetivos na lógica capitalística, e, sobretudo, para o modo pelo qual as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no coração da subjetividade humana, não só na sua memória, na sua inteligência, mas também na sua sensibilidade, nos seus afetos, nos seus fantasmas inconscientes. (p. 12).

Partindo desse pensamento, o frisson artístico que dominou a segunda metade do século XIX possui uma espécie de ligação direta com as novas configurações sociais, políticas, econômicas e culturais geradas pela Revolução Industrial, pelo advento das tecnologias e pela expansão do capitalismo. Foi a partir desse momento que a subjetividade humana passou a ocupar lugar de destaque, também, no fazer artístico, não que a subjetividade não estivesse presente nas artes que antecederam esse período, na verdade, o que ocorria anteriormente era o fato de os artistas não possuírem liberdade para expor sua subjetividade de forma tão evidente, pois os padrões artísticos deveriam seguir o que era ditado pelas normas acadêmicas.

Por conseguinte, o século XX inicia-se com essa valoração subjetiva afluída nos artistas, os quais deixaram sua marca na história da arte ao trazerem a experimentação para suas atividades. Assim, os artistas, desejando cada vez mais abolir a “mordaza” estabelecida por normas de conduta, acabaram por buscar meios diversos para atingir essa finalidade. Contudo, vale lembrar, que na história da arte, desde os primórdios, o homem sente necessidade de se expressar por meio de ações criativas, as quais lhes são inerentes. Desta feita, os meios, materiais e intenções vão sendo desenvolvidos ao longo da história. É um processo contínuo de construção e desconstrução de valores, interesses, e métodos. Segundo WOLHEIM (2002):

A pintura e as condições para seu exercício passariam então a sofrer muitas alterações com decorrer dos séculos. Mudanças nos materiais, na escala física dos trabalhos, na avaliação social da pintura, nas convenções vigentes, nas mútuas expectativas do pintor e do público, em uma miríade de coisas. (p. 37-39).

Partindo desse pressuposto o Cubismo¹ se configurou como o primeiro movimento a introduzir materiais diversos na composição de suas obras, tendo em vista que na segunda fase desse movimento, intitulada de fase sintética, “elementos heterogêneos - recortes de jornais, pedaços de madeira, cartas de baralho, caracteres tipográficos, entre outros - são agregados à superfície das telas, dando origem às famosas colagens, amplamente utilizadas a partir de então²”, o que foi considerado por muitos, como ato gerador de revolta, pois era inadmissível, até então, aceitar que artistas utilizassem a colagem como técnica em seus trabalhos (Fig. 1).



Figura 1 – Juan Gris. Guitarra diante do mar, 1925.
Óleo sobre tela.

Outro movimento que estabeleceu critério de rompimento com os estilos tradicionais foi o Expressionismo Abstrato³, que surgiu a partir dos anos de 1950, cujo princípio, pautou-se na defesa por uma liberdade de expressão espontânea e a recusa por padrões estéticos

¹ Cubismo, movimento artístico que surgiu em Paris, criado por Pablo Picasso e Georges Braque, por volta de 1907. Este movimento teve duas fases: na primeira, de 1907 até 1912, foi chamado de *cubismo analítico*; na segunda, entre 1912 e 1913, aproximadamente, foi intitulado de fase *sintética*. Nesta última, materiais de diversas naturezas são incorporados à superfície da obra. Fonte: Itaú Cultural.

² Fonte: Itaú Cultural.

³ A noção de expressionismo abstrato, utilizada pela primeira vez em 1952 pelo crítico H. Rosenberg, refere-se a um movimento artístico que tem lugar em Nova York, no período imediatamente após a Segunda Guerra Mundial. Trata-se do primeiro estilo pictórico norte-americano a obter reconhecimento internacional. A recusa dos estilos e técnicas artísticas tradicionais, assim como a postura crítica em relação à sociedade e ao *establishment* americano, aproxima um grupo bastante heterogêneo de pintores e escultores, entre os quais Jackson Pollock (1912 - 1956), Mark Rothko (1903 - 1970), Adolph Gottlieb (1903 - 1974), Willem de Kooning (1904 - 1997), Ad Reinhardt (1913 - 1967), D. Smith, Isamu Noguchi (1904 - 1988). Fonte: Itaú Cultural.

convencionais. Artistas como Jackson Pollock (1912-56), defendiam uma arte livre de qualquer interferência que tivesse a pretensão de estabelecer regras para sua criação. Segundo GOMBRICH (1995, p. 604), “Pollock foi saudado como um dos pioneiros do novo estilo conhecido como pintura de ação ou Expressionismo abstrato”. Ainda GOMBRICH (1995, p. 602) faz um relato interessante sobre essa atitude de Pollock: “impacientando-se com os métodos convencionais, colocou suas telas no chão e pingou, derramou ou arremessou suas tintas, acabando por obter configurações surpreendentes”, deixando o resultado completamente a critério do acaso, ou seja, da espontaneidade (Fig. 2).



Figura 2 – Jackson Pollock, Autumn Rhythm n° 30, 1950.

Além do desejo de experimentação e da busca por novas possibilidades, houve também nesse período forte interesse, por parte dos artistas, em confrontar o sistema convencional de arte, o qual, costumeiramente estabelecia grau de valor a esta ou aquela arte. Marcel Duchamp (1887-1968) foi o primeiro a confrontar esse sistema quando criou seus *ready-mades*⁴ logo no início do século XX, os quais consistem de objetos prontos, “fabricados em série, que ele escolhia, comprava e, a seguir, designava como obras de arte” (ARCHER, 2001, p. 03.) e as expunha em ambientes especializados. Os *ready-mades* (Fig. 3 e 4) segundo FREIRE (2006):

⁴ Ready-meda é um termo utilizado para definir um tipo de arte iniciado por Marcel Duchamp para designar um tipo de objeto, por ele inventado, que consiste em um ou mais artigos de uso cotidiano, produzidos em massa, selecionados sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados (museus e galerias). Fonte: Itaú Cultural.

(...) ao desconfigurar espaços habituais, transforma em arte um objeto do cotidiano ao mesmo tempo em que levanta outros pontos de vista nos espaços institucionais. (...) Trata-se de uma interferência do espaço de exposição na percepção do objeto, e vice-versa. É justamente esse curto circuito entre arte e vida que revela o espaço institucional como criador de valores e concepções. (p. 37)



Figura 3 – Marcel Duchamp, *Roda de bicicleta*, 1913.



Figura 4 – Marcel Duchamp, *Urinol de porcelana (Fonte)*, 1917.

A intenção de Duchamp ao instituir objetos comuns do cotidiano como obra de arte era, sobretudo, de estabelecer uma forte crítica às convenções e chamar atenção para o conceito de arte que, dentre outras, estava associada a um ideal de belo. Duchamp foi o primeiro a levantar a bandeira “de que é o artista, simplesmente por ser o artista, que possui o poder de designar alguma coisa como arte” (ARCHER, 2001, p. 30). Além do mais, de acordo com os preceitos modernos que estavam em pleno vigor nessa época, a arte não seria mais uma representação do real como havia ocorrido nos séculos anteriores, na verdade, a arte havia se tornado a própria realidade. DANTO (2006) sobre este assunto escreve o seguinte:

Há uma analogia com a história da arte. O moderno na arte representa o limite antes do qual os pintores dedicaram-se a representar o mundo como este se apresentava, pintando pessoas, paisagens e acontecimentos históricos como eles próprios se apresentavam ao olhar. Com o modernismo, as próprias condições de representação tornaram-se centrais, de modo que a arte de certa forma se tornou o seu próprio assunto. (p. 9).

Dentro deste contexto, e inspirados em Duchamp, diversos outros artistas adotaram a postura de se contrapor às convenções e trouxeram para a produção artística materiais de diversas naturezas para fazerem parte da composição de suas obras, tais como: Andy Warhol (1928-87), Robert Rauschenberg (1925-2008) e Roy Lichtenstein (1923-97) dentre outros, como representantes da *Pop Art*⁵. Vale ressaltar, que este movimento surgiu primeiramente na Inglaterra, estendendo-se aos Estados Unidos em fins da década de 1950 (Londres e Nova York tornaram-se seus principais centros), e que tem como premissa fundamental unir arte e vida num mesmo contexto criativo. Os artistas pop (populares) americanos buscavam seus temas na banalidade da vida urbana cotidiana americana, o que gerou forte recusa por parte da crítica, sobretudo, no que tange aos materiais utilizados para produzir esse tipo de arte. Segundo ARCHER (2001):

⁵ Pop Art (Arte popular), na década de 1960, os artistas defendem uma arte popular (pop) que se comunique diretamente com o público por meio de signos e símbolos retirados do imaginário que cerca a cultura de massa e a vida cotidiana. A defesa do popular traduz uma atitude artística contrária ao hermetismo da arte moderna. Nesse sentido, a arte pop se coloca na cena artística que tem lugar em fins da década de 1950 como um dos movimentos que recusam a separação arte/vida. E o faz - eis um de seus traços característicos - pela incorporação das histórias em quadrinhos, da publicidade, das imagens televisivas e do cinema. Fonte: Itaú Cultural.

No que diz respeito aos temas da *Pop Art*, sua própria banalidade era uma afronta a seus críticos. Sem uma evidência mais clara de que o material havia passado por algum tipo de transformação ao ser incorporado à arte, não se podia dizer que a própria arte oferecia qualquer coisa que a vida já não proporcionasse. (p. 11).

Entretanto, os artistas reagiam a este pensamento, ressaltando que “a transformação não era, de nenhum modo, a função da arte” (ARCHER, 2001, p. 11). Segundo Lichtenstein “transformação é uma palavra estranha de se usar. Implica que a arte transforma. Ela não transforma; apenas forma” (LICHTENSTEIN apud ARCHER, 2001, p. 11). Lichtenstein utilizou abundantemente imagens produzidas a partir de desenhos animados (*cartoons*), cuja temática discutia, dentre outras, a cultura de massa e o universo imagético norte-americano, as quais expressavam emoções do cotidiano e dialogavam com a cultura popular daquele país (Fig. 5).



Figura 5 – Roy Lichtenstein, *drowning girl* (afogamento de menina), (s.d).

Dentro deste mesmo contexto se destaca Andy Warhol, que utilizava em suas obras temas inspirados no cinema, na música e no cenário político e social norte-americano, utilizando para isto figuras famosas desses meios. Além de utilizar a expressividade crítica sobre o consumismo exagerado daquele povo, ele combatia a crítica especializada que não aceitava as novas configurações da arte como vinha se apresentando naquele momento (Fig. 6).



Figura 6 – Andy Warhol, *Caixas de Brillo*, 1964.

Rauschenberg foi outro artista norte-americano de considerável expressão na Arte Popular (*Pop Art*), o qual lançou mão abundantemente da colagem para criar suas obras, utilizando para isto fotografias de revistas e eventos daquela época para criar serigrafias. Um bom exemplo é a colagem que mostra o então presidente norte-americano John F. Kennedy⁶ (JFK) numa imagem sobreposta, misturando pintura com outras imagens, que ressaltam, dentre outras, o avanço da exploração espacial, que estava amplamente em voga naquela ocasião (Fig. 8).

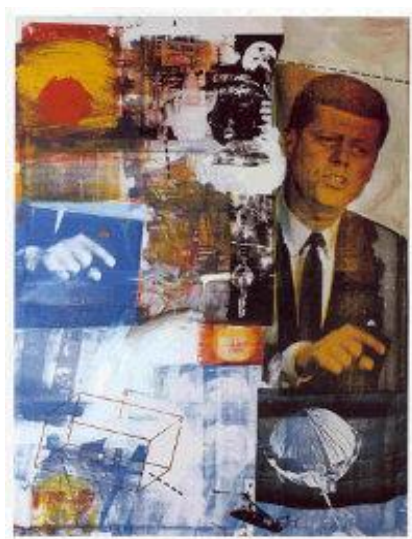


Figura 7 – Robert Rauschenberg, *Búfalo II*, 1964.

⁶ John F. Kennedy (1917-63) foi presidente dos Estados Unidos da América de 1960 a 1963, o qual teve seu mandato repentinamente interrompido ao ser assassinado com uma bala, enquanto desfilava em carro aberto por Dalas (Texas).

Além da *Pop Art*, esse período foi marcado também por diversos outros movimentos como: a *Op Art*⁷, o minimalismo⁸, as performances⁹ e outros de cunho conceitual¹⁰. É dentro deste contexto que a arte nas décadas de 1960 e 70 segue rompendo barreiras e estabelecendo novos padrões estéticos. A moldura, o pincel e a tela já não eram mais indispensáveis para a produção de arte, o que valia para os artistas desses movimentos era a relação entre artista, arte, espectador e espaço. O artista começou a buscar por um tipo de arte que interagisse com o público de forma poética, dando especial atenção ao processo de criação, no qual tanto o espaço quando o material utilizado faziam parte do contexto da obra.

O Minimalismo que tinha como uma de suas premissas principais a simplificação da obra de arte, por meio da utilização mínima de linhas, formas e cores, buscando reduzir a pintura abstrata geométrica e escultura para o estritamente essencial¹¹. Esse movimento buscou, também, romper com os padrões de arte convencional e teve como seus representantes mais fervorosos: Donald Judd (1928-94), Robert Morris (1931-), Dan Flavin (1933-96) e Carl André (1935-).

⁷ Op Art, esse termo foi incorporado à história e à crítica de arte após a exposição *The responsive eye* [O olhar compreensivo, MoMA/Nova York, 1965), para se referir a um movimento artístico que conhece seu auge entre 1965 e 1968. Os artistas envolvidos com essa vertente realizam pesquisas que privilegiam efeitos óticos, em função de um método ancorado na interação entre ilusão e superfície plana, entre visão e compreensão. Dialogando diretamente com o mundo da indústria e da mídia (publicidade, moda, design, cinema e televisão), os trabalhos da op art enfatizam a percepção a partir do movimento do olho sobre a superfície da tela. Fonte: Itaú Cultural.

⁸ Minimalismo (conteúdos mínimos) consiste de uma arte simples, que reside no campo ambíguo entre a pintura e a escultura, são simplesmente objetos materiais e não veículos portadores de idéias ou emoções. Um vocabulário construído de ideias como despojamento, simplicidade e neutralidade, manejado com o auxílio de materiais industriais - vidro, aço, acrílico etc. Fonte: Itaú Cultural.

⁹ Performance é uma forma de arte que combina elementos do teatro, das artes visuais e da música. Nesse sentido, a performance liga-se ao happening (os dois termos aparecem em diversas ocasiões como sinônimos), sendo que neste o espectador participa da cena proposta pelo artista, enquanto na performance, de modo geral, não há participação do público. Fonte: Itaú Cultural.

¹⁰ Arte conceitual, vanguarda surgida na Europa e nos Estados Unidos, no fim da década de 1960 e meados dos anos 1970, o conceito ou a atitude mental tem prioridade em relação à aparência da obra. O termo arte conceitual é usado pela primeira vez num texto de Henry Flynt, em 1961, entre as atividades do Grupo Fluxus. Nesse texto, o artista defende que os conceitos são a matéria da arte e por isso ela estaria vinculada à linguagem. O mais importante para a arte conceitual são as idéias, a execução da obra fica em segundo plano e tem pouca relevância. Fonte: Itaú Cultural.

¹¹ Fonte: Itaú Cultural.



Figura 8 – Donald Judd, *Sem título*, 1968.

Donald Judd não escondia sua opinião sobre a arte do passado, ou seja, aquela arte que antecedeu o período moderno, a qual a intitulava com frequência como *arte ilusionista*. O ilusionismo, segundo Judd, se referia ao fato de que a “imitação do real chegava próximo à imoralidade, pois nada mais era do que uma falsificação da realidade” (JUDD apud ARCHER, 2001, p. 50). A arte minimalista se contrapunha ao racionalismo estético tão valorizado na arte do passado. Vale lembrar que o racionalismo é um pensamento de cunho filosófico, defensor da razão, o qual, dentre outras, defende que a obra de arte necessita ter qualidade para poder receber a denominação de arte. ARCHER (2001), sobre as divergências surgidas entre críticos de arte e artistas, dentro do contexto do minimalismo, escreve o seguinte:

Greenberg¹² tinha pedido que a arte pudesse demonstrar “qualidade”, e seus argumentos derivavam da teoria estética de Kant. Em lugar de qualidade, porém, e em desafio à tradição racionalista na qual Kant figura de modo Proeminente, Judd asseverava que “uma obra de arte só precisa ser interessante” (p. 56).

Outra situação que ressalta o impasse existente entre os críticos naquele período e as configurações da arte como vinha se apresentando, é o seguinte relato de ARCHER (2001):

¹² Clement Greenberg (1909-94), considerado um dos mais importantes críticos de arte norte-americano.

Perguntado pelo crítico Bruce Glaser por que desejava evitar os efeitos composicionais, Judd respondeu: “Bem, esses efeitos tendem a carregar com eles toda a estrutura, os valores, sentimentos de toda a tradição européia. Por mim, isso tudo pode ir pelo ralo. (...) As qualidades da arte européia, até aqui, [são] inumeráveis e complexas, mas a maneira principal de dizer isto é que elas estão ligadas a uma filosofia – o racionalismo” (p. 47).

Diante do exposto, evidencia-se o interesse dos artistas em se contrapor às convenções e, sobretudo, em defender seus pontos de vista no que tange, principalmente, a questão da validação da obra de arte. Para eles, a arte não precisa mais se apegar a detalhes composicionais como ocorria no passado, a ideia somada ao seu produto, por si só, já merece o mérito. Foi a partir do “campo complexo e expandido aberto pelo Minimalismo” (ARCHER, 2001, p. 70) que a arte conceitual se desenvolveu e embasou seus fundamentos: “(...) Arte de conceito, uma arte composta de ideias” (ARCHER, 2001, p. 70). Sobre este assunto, escreveu Sol LeWitt (1928-2007):

Na arte conceitual a ideia ou o conceito é o aspecto mais importante da obra. Quando um artista utiliza uma forma conceitual de arte, isto significa que todo o planejamento e as decisões são feitas de antemão, e a execução é uma questão de procedimento rotineiro. A ideia se torna uma máquina que faz a arte. (LEWITT apud ARCHER, 2001, p. 70).



Figura 9 – Joseph Kosuth, *Uma e três cadeiras*, 1965.

De acordo com o pensamento de LeWitt, compartilhado pelos demais artistas desse movimento, a arte conceitual prioriza a ideia e/ou o conceito que está embutido na obra, relegando a segundo plano o resultado final. Na verdade, para esses artistas, o que menos importa é justamente o resultado final, cuja proposta está fundamentada na discussão sistemática da própria natureza da arte, nos meios para se chegar até ela, nos seus materiais e, sobretudo, em trazer o espectador para compartilhar da reflexão. A introdução do conceito à obra de arte teve suas origens nos read-mades de Duchamp, para quem a finalidade da obra era levantar discussão sobre determinado assunto, sobretudo, aquele referente à questão da validação do trabalho artístico. O Artista Joseph Kosuth (1945-) ao falar sobre a arte conceitual e, conseqüentemente, sobre a função do artista dentro desse contexto, faz o seguinte relato:

Ser um artista hoje significa um meio de questionar a natureza da arte. Se alguém questiona a natureza da pintura, não pode estar questionando a natureza da arte. Se um artista aceita a pintura (ou escultura), está aceitando a tradição que a acompanha. Isto se deve ao fato de que a palavra “arte” é geral, e a palavra “pintura” é específica. A pintura é um *tipo* de arte. Se se fazem pinturas, já está se aceitando (e não questionando) a natureza da arte. Assim, está-se aceitando que a natureza da arte é tradição européia de uma dicotomia pintura-escultura. (Kosuth apud ARCHER, 2001, p. 80-81).

A história da arte mostra que os processos artísticos estiveram atrelados às concepções vigentes em cada época, porém, o fator sócio-cultural não é único nesse processo, entretanto, contribui de forma direta e efetiva. Na Idade Média os preceitos artísticos estavam atrelados aos dogmas da Igreja e ao teocentrismo¹³, era porque, dentre outras, esta é que era a mentalidade vigente; na Renascença os preceitos filosóficos humanistas¹⁴ e racionalistas¹⁵ modificaram a mentalidade humana e os padrões da arte, e foi instituída a arte de academia; no século XIX a modernização do mundo influenciou de forma direta na percepção do artista,

¹³ Teocentrismo: *s.m* teoria que considera Deus como o centro do universo: *O teocentrismo foi uma característica da Idade Média*. Fonte: CEGALLA, Domingos Paschoal – Dicionário Escolar.

¹⁴ Humanismo: *s.m* **1** estudo de quaisquer atividades relacionadas com as Humanidades. **2** doutrina e movimento cultural da Renascença caracterizados pelo culto das línguas e literaturas Greco-latinas. **3** atitude de interesse pelos seres humanos.

¹⁵ Racionalismo: *s.m* (Filos.) método de observar as coisas com base apenas no raciocínio lógico; crença na razão e na evidência das demonstrações.

fazendo com que o mesmo almejasse por inovações e, sobretudo, desejasse se desprender de normas preestabelecidas, isto foi possível porque o mundo moderno e industrializado oportunizou tais sentimentos; no século XX as possibilidades expandiram-se, e a produção de arte não estava mais atrelada a padrões estéticos. A partir desse período o artista buscava por liberdade, pois não suportava que normas de conduta ditassem as regras. Portanto, amiúde, as décadas de 1960 e 70 configuraram-se pela “desmaterialização” e “impessoalidade da execução” da obra, segundo linhas estritamente duchampianas (ARCHER, 2001, p. 155), afastando-se da tradição em favor da experimentação, da inovação, do inédito e, sobretudo, do questionamento da natureza da arte.

1.1.1. A Arte Contemporânea.

Surge na contemporaneidade termos como Arte de Vanguarda, Arte Pós-moderna e Arte Contemporânea, os quais, segundo alguns autores vêm gerando certa confusão, sobretudo, porque esses termos ainda não estão muito bem definidos no contexto da arte atual. Contudo (THISTLEWOOD apud BARBOSA 2008) escreve o seguinte sobre esta situação terminológica:

(...) termo “Pós-moderno” é tido como mais moderno que o próprio “moderno”. (...) A arte de “vanguarda” é aquela constituinte da arte “contemporânea” que acontece na mais avançada linha de frente da prática experimental, exercitando criativas e “arriscadas” ações/posturas/pensamentos, em busca de novas formas de significação estética. A arte “contemporânea” consiste na penetração destas novas formas no conhecimento de uma mais ampla audiência, e isto se dá quando camadas de significado são vinculadas a estas novas formas, sucessivamente, por críticos, teóricos e praticantes. (...) mas o termo “contemporâneo” é usualmente aplicado para a arte que ainda não originou opiniões assentadas. (p. 113-114-115).

Dentro deste contexto, o marco para a Arte Contemporânea situa-se na década de 1980, sob o ponto de vista de diversos autores, inclusive Archer (2001). Este período foi marcado pelo resgate do registro de sentimentos por meio da arte, cuja influência, dentre outras, pautou-se principalmente no expressionismo, simbolismo e surrealismo. A década de 80 ressuscitou (por assim dizer) a prática da pintura e da escultura, trazendo de volta a tradição. Segundo ARCHER (2001, p. 155), o crítico de arte Achille Bonito Oliva¹⁶ cunhou o termo Transvanguarda internacional como título de seu livro que proclamava o ressurgimento da pintura como predominância na arte mundial.

Oliva destacava a morte da ideia do progresso em arte. Não havia mais uma “história da arte” linear, mas uma multiplicidade de atitudes e abordagens que exigiam nossa atenção. Uma das consequências de a arte ter-se livrado do desenvolvimento passo a passo era a liberdade de buscar inspiração em toda parte: em vez de lutar por desenvolver um estilo atual avançando o caráter do período imediatamente anterior e a ele respondendo, a arte da Transvanguarda podia, e até deveria, citar qualquer período que desejasse. Além disso, ela agora não precisava restringir-se às belas-artes ou as artes “elevadas”, mas também podia empregar o artesanato ou outras técnicas, materiais e temas culturais “inferiores” onde lhe parecesse adequado. (ARCHER, 2001, p. 155-156).

¹⁶ Achille Bonito Oliva (1939-), crítico de arte italiano, um dos mais influentes na contemporaneidade.

Em diversos períodos da História da Arte o artista sentiu necessidade de buscar por algo que o satisfizesse de uma maneira diferente do que estava em andamento, e muitas vezes, ele recorre a inspirações provenientes de épocas passadas para representar o novo e/ou o diferente em seu trabalho, já dizia GOMBRICH (1995, p. 538) “(...) sabemos que, em arte, basta solucionar um problema para que muitos novos problemas surjam no lugar dele”. É aquela velha história da necessidade humana de buscar por algo que está além da compreensão. O artista, muitas vezes, recorre a outras épocas em busca de suprir essa necessidade criativa, cuja forma, apesar de ser inspirada no passado, se renova por meio de uma roupagem diferente, mais moderna, de acordo com sua contemporaneidade. O sentido de roupagem aqui aparece de forma metafórica para caracterizar que mesmo a arte recorrendo a temas e/ou inspirações retirados do passado ela se apresenta com algumas diferenças características de sua época atual, foi assim, por exemplo, quando no neoclassicismo¹⁷ a inspiração veio da antiguidade clássica. É dentro deste contexto que a Arte Contemporânea surge no cenário internacional, sobretudo, por meio da pintura. Sobre este assunto ARCHER (2001) relata o seguinte:

Sem dúvida, havia um elemento de nostalgia na Transvanguarda, que também foi amplamente conhecida por Neo-expressionismo. O Conde Giuseppe Panza di Biumo, um dos mais importantes colecionadores de arte minimalista e pós-minimalista, a via como um movimento retroativo, uma regressão a uma arte que era facilmente apreciada, depois da aparente dificuldade de boa parte da arte dos anos 60 e 70. (p. 156).

Contudo, para a Arte Contemporânea não há fronteiras divisórias que a separe de seu período imediatamente anterior, muito menos, de um passado mais distante, levando-se em consideração o caráter recorrente que os artistas contemporâneos costumeiramente utilizam-se para representar sua arte atual. Muitos artistas de nossa época se valem de conceitos provenientes da Pop Art, Op Art, Minimalismo, Performances e Arte Conceitual que os antecederam imediatamente, como também, utilizam-se de conceitos oriundos da arte de fins do século XIX e primeira metade do século XX. Entretanto, a Arte Contemporânea possui

¹⁷ Movimento cultural europeu, do século XVIII e parte do século XIX, que defende a retomada da arte antiga, especialmente greco-romana, considerada modelo de equilíbrio, clareza e proporção.

suas particularidades, cuja diferença mais marcante da Arte Moderna, encontra-se nos escritos de DANTO (2006):

O Armory Show, de 1913, tinha como logotipo a bandeira com pinheiro da Revolução Americana, para celebrar o repúdio à arte do passado. O movimento dadá de Berlim proclamou a morte da arte, mas no mesmo cartaz, obra de Raoul Hausmann, desejava longa vida à Marchine Art of Tatlin (Arte Máquina de Tatlin)¹⁸. A Arte Contemporânea, em contrapartida, nada tem contra a arte do passado, nenhum sentimento de que o passado seja algo que precisa se libertar e mesmo nenhum sentimento de que tudo seja completamente diferente, como em geral a arte da arte moderna. (p. 7).

Por conseguinte, enquanto a Arte Moderna, que perdurou durante quase todo o século XX, buscou pelo rompimento com a arte tradicional, a Arte Contemporânea, que ainda é muito recente para se ter uma definição mais esclarecedora, surge como uma espécie de resgate pós-moderno dessa mesma arte tradicional. Alguns autores e críticos de arte relatam que esse período trouxe de volta a pintura para o cenário artístico. Vale relembra, que o final do período moderno havia proporcionado certo colapso financeiro, pois a produção de arte, pelo menos aquela que pudesse ser negociada no mercado, estava passando por uma fase de escassez, tendo em vista a baixa produtividade, sobretudo, na pintura e escultura, pois a arte de conceito havia dominado o cenário artístico por considerável período. Segundo ARCHER (2001):

Os problemas financeiros tiveram um grande impacto na arte, como em tudo o mais, e nos anos 80 os negociantes voltaram a trabalhar com seus próprios recursos. Em 1981, o curador Christos Joachimedes, que operava na Alemanha, escreveu: “Os estúdios dos artistas estão novamente cheios de potes de tinta”. (p. 155).

Seguindo por esse pensamento, a Arte Contemporânea resgata de uma forma muito particular, aquela arte tradicional que tanto os artistas modernos tentaram suplant. Contudo, as características dessa arte assumiram, e ainda vem assumindo, formas e estilos bem dentro

¹⁸ Marchine Art of Tatlin – Foi no *Manifesto Realista*, de 1920, publicado em forma de cartaz, em Moscou, que foi encontrado pela primeira vez o termo “cinético” referindo-se às artes plásticas. Além de ser o pioneiro do uso do termo, este documento mostra claramente a preocupação de seus autores em criar obras rítmicas, como forma básica da percepção do tempo real. Fonte: PERISSINOTTO, Paula – Dissertação: O cinetismo interativo nas artes plásticas. São Paulo, 2000.

do contexto de uma era em que as tecnologias e as mídias avançam em ritmo acelerado. O surgimento de problemas sociais como a disseminação da AIDS, divulgada na década de 1980 e amplamente explorada por artistas de todo o mundo, sobretudo, no intuito de alertar para esse mal, tornaram-se temas de diversos trabalhos artísticos. Bem como, abordagens relativas às questões de cunho ecológico, por meio da conscientização da preservação ambiental, que surgiu mais efetivamente a partir da década de 90. Todos esses assuntos e muitos outros, que se configuram como temas de trabalhos artísticos contemporâneos, são reflexos gerados pelas culturas pós-modernistas. Um exemplo dessa lógica é o trabalho de Frank Moore (1953-2002), no qual, uma de suas “telas de realismo mágico que expressam sua indignação e sensibilidade com relação à Aids. As figuras são representadas em meio a procedimentos médicos de pesadelo, lixo tóxico e poluição química” (ARCHER, 2001, p. 178) (Fig. 11). Vale ressaltar que Moore, assim como alguns artistas homossexuais das décadas de 80 e 90, estava contaminado com o vírus HIV, numa época em que ser portador desse vírus significava morte certa.



Figura 10 – Frank Moore, *Arena*, 1992.

O artista norte-americano David Wojnarowicz (1954-92) contaminado com o vírus HIV, utilizou abundantemente temas de natureza pornográfica em sua obra, além de afrontamento político e outros temas artísticos. Na “Série Sexo”, de fotomontagens, por

exemplo, usou negativos de inúmeras fontes para mostrar, diante da resposta da sociedade à Aids, que vou continuar a explorar meu corpo e os corpos de outros homens para descobrir todas as possibilidades de prazer e conexão (WOJNAROWICZ apud ARCHER, 2001, p. 178).



Figura 11 – David Wojnarowicz, Tornado (da série sexo), 1988 – Fotografia em preto e branco.



Figura 12 – David Wojnarowicz, *House* (casa), (da série sexo), 1988 – Fotografia em preto e branco.



Figura 13 – David Wojnarowicz, Série Sexo (para Marion Scemama) 1988-89.



Figura 14 – David Wojnarowicz, árvores (da série sexo), 1988-89

Outra característica importante da Arte Contemporânea refere-se ao fato de que muitos dos artistas não utilizam a vida real como inspiração para suas produções. Muitos deles se inspiram em imagens produzidas pela mídia, e outros, produzem sua arte por meio da própria mídia. Um exemplo disso é o artista alemão Gerhard Richter (1932-) citado por ARCHER (2001):

A produção de Richter incluía a pintura abstrata e a figurativa, embora seu método de trabalho significasse que nunca era fácil dizer onde terminava a linha divisória entre as duas. As telas figurativas eram sempre copiadas de reproduções, fotografias, cartões-postais ou imagens produzidas pela mídia, mas nunca da “vida real” (p. 163).

O ecletismo emergente nas obras dessa década, mostra de forma efetiva o quanto a modernidade econômica, social, política e tecnológica vinham afetando de forma direta a produção artística, sobretudo em termos tecnológicos. Na década de 1980 a popularização computacional começou a firmar-se; a televisão também expandiu e foram instituídos os canais privados de TV a cabo; os jornais, que a menos de um século atrás, eram exclusivos do papel impresso, atualmente o acesso às notícias ocorre em tempo real, por meio de aparelhos eletrônicos domiciliares. A inspiração não vem mais unicamente da vida real, mas também, da vida virtual.

Na pintura, o artista contemporâneo introduziu em seus trabalhos materiais de diversas naturezas como: areia, palha, cacos de cerâmica, etc. Segundo ARCHER (2001), Sigmar Polke (1941-) artista alemão de expressão internacional, que fazia uso de imagens e da mídia de uma forma tão particular, que “serviu como paradigma da natureza eclética da arte dos anos 80” (p. 163), cuja obra influenciou grandemente artistas como o norte-americano Julian Schnabel (1951-):

(...) Julian Schnabel, cujo estilo característico, no início dos anos 80, era pintar uma série de imagens variadas – da arte mais requintada a anúncios e caricaturas – sobre cacos de cerâmica. As pinturas normalmente grandes e pesadas, a fim de suportar o peso dos cacos, eram de efeito espetacular, com as formas animadas pelas superfícies fraturadas. (ARCHER, 2001, p. 163).



Figura 15 – Julian Schnabel, *Sylvie*, 1987.



Figura 16 – Julian Schnabel, *Remo: para quem se propõe a conhecer o medo*, 1981.

A relação entre o material, o artista e a obra de arte, Schnabel, segundo Archer, diz que “(...) Mesmo que os materiais sejam manufaturados, ou pareçam novos, a obra tem que estar relacionada com o poder alquímico e acumulativo dos... objetos” (SCHANABEL apud ARCHER, 2001, p. 165). Trocando em miúdos, o mundo contemporâneo oferece ao artista muito da matéria-prima pronta, entretanto, é o poder criativo e subjetivo de manipular essa matéria que torna o trabalho artístico especial e único.

Em meio à diversidade de materiais e maneiras de produzir arte, desponta o grafite no cenário da arte popular, no qual o artista, utilizando-se de um *spray*, pinta superfícies diversas como: paredes, muros, vagões de trem, terminais de metrô, etc., com isto, o grafite rapidamente se dissemina por todo os Estados Unidos e Europa. Um dos primeiros grafiteiros a ser reconhecido como artista, ainda na década de 80, foi o afro-norte-americano Jean-Michel Basquiat (1960-88), cujo trabalho foi exposto em algumas das mais influentes galerias de Nova York, chegando a serem vendidos por uma quantia que girava em torno de cem mil dólares cada, desta feita, o grafite que surgiu dentro do contexto da arte das grandes massas populares, acabou por receber reconhecimento, galgando no cenário da arte especializada.



Figura 17 – Jean-Michel Basquiat (s/ título), década de 1980.

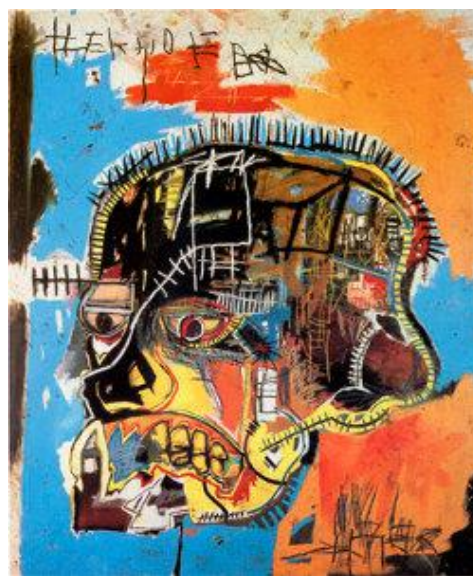


Figura 18 – Jean-Michel Basquiat, (s/ título), 1984.

A década de 80 configurou-se como o período inicial para a grande diversidade de linguagens que a partir daquele momento caracterizaria a Arte Contemporânea. Da mesma forma que o mundo atual havia se tornado diverso e complexo, assim também, a arte estava se

apresentando. Além do mais, muita da arte que estava sendo produzida, sobretudo, nos meios populares, aquelas tidas como arte inferior, estava começando a ser reconhecida como expressão artística. Keith Hering (1958-90), por exemplo, que começou com o grafite, desenvolveu uma técnica de desenhos a giz em papel negro colado sobre pôsteres e afixado, principalmente, em estações do metrô; produziu também, trabalhos em litografia, serigrafia, gravuras, etiquetas e estampas em camisetas, além de expor em importantes galerias nova-iorquinas (Fig. 20 e 21). Para comercializar seus produtos, abriu uma loja, a *Pop Shop*, em 1986. Bem como, desenhava para campanhas publicitárias e beneficentes, especialmente aquelas relacionadas com problemas sociais como a Aids, por exemplo, cuja doença o matou em 1990. Tanto Hering quanto Basquiat, dentre outros, foram os grandes responsáveis pela destituição do preconceito existente em relação à arte urbana do grafite.



Figura 19 – Keith Hering (fotografia), 1983.

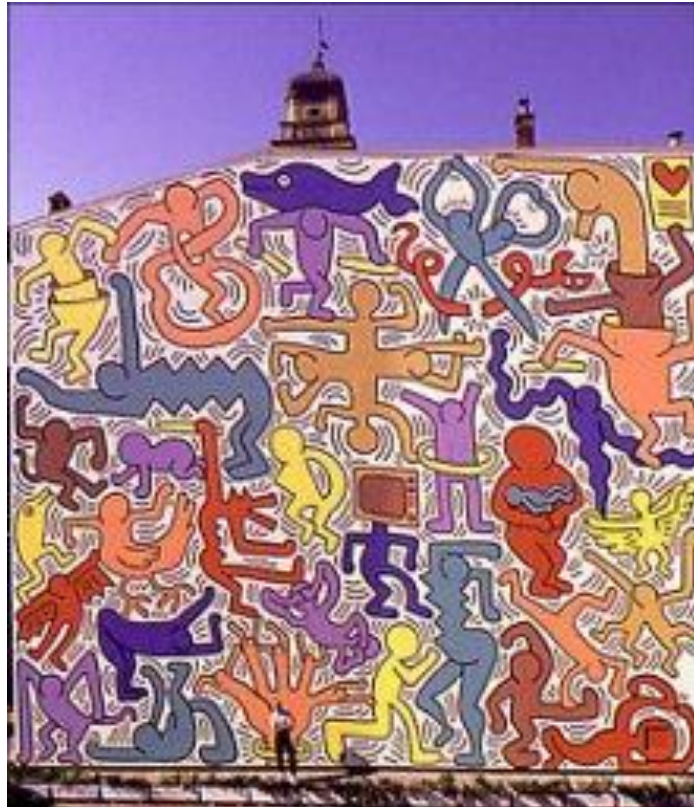


Figura 20 – Keith Herring, Mural (s/ título), (década de 1980)

A arte dos últimos vinte e cinco anos atravessou a fronteira da arte especializada, trazendo para o contexto a diversidade de linguagens existente em um mundo plural, em que tanto a expressividade popular quanto as produções das artes tidas como elevadas devem ser igualmente respeitadas. A arte hoje não se detém a fórmulas ou a moldes que devam ser seguidos como padrões determinantes para ser considerada como arte, muito menos que ela seja privilégio da elite, como costumeiramente ocorria no passado. A consciência de que a capacidade criativa é algo que faz parte da natureza humana, e de que o homem necessita expressar-se por esse meio, contribuiu grandemente para o alargamento dessa fronteira, juntamente, com a evolução das culturas modernas.



Figura 21 – Jeff Koons, (fotografia) esculturas neo-conceituais.



Figura 22 – Katharina Fritsch, *Tischgesellschaft*, 1988.

Nos dias atuais, dentre outras, a arte copia o que já foi feito por outros que, segundo Archer (2001), foi denominado de “apropriação”, amplamente explorado por artistas como: Philip Taaffe (1955-), Sherrie Levine (1947-), Elaine Sturtevant (1926-) e outros. Recorre a

movimentos oriundos de outras épocas como o expressionismo, simbolismo, surrealismo, Pop e Op Art, minimalismo, arte conceitual, etc., (Fig. 21)¹⁹. Repete-se, multiplica-se e renova-se em imagens manipuladas pela tecnologia (Fig. 22)²⁰. Inspira-se e dialoga em temas baseados em acontecimentos culturais, sociais, políticos e religiosos. A arte é questionadora, porém, é também aleatória; é consciente, mas também é inconsciente; é sana e às vezes insana. Sobre a arte das últimas décadas, nos diz ARCHER (2001, p. 235): “Os rumos da indagação estética nos últimos vinte e cinco anos, longe de se dispersarem ou esvaziarem, tornaram-se os vetores essenciais da arte dos dias de hoje”. Portanto, a Arte Contemporânea é como um leque que se abre para uma infinidade de possibilidades criativas.

¹⁹ Obra de Jeff Koons (1955-), artista norte-americano, considerado como do tipo Neoconceitual.

²⁰ Obra de Katharina Fritsch (1956-), artista alemã, toalha da mesa manipulada por computador.

2. ENTRE UM E OUTRO, FRAGMENTOS DE UM ENSINO DE ARTE.

2.2 O Ensino de Arte no Brasil: uma realidade.

O ensino de arte no Brasil tornou-se obrigatório a partir de 1971, por meio da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692. Essa Lei, de forma geral, tinha uma proposta educacional embasada no ensino técnico e a profissionalização da criança a partir da 7ª série, e o ensino secundário estaria completamente voltado para a profissionalização de jovens. Sendo o objetivo principal dessa proposta, preparar profissionais para o mercado de trabalho, sobretudo, por que as companhias multinacionais, que estavam em franco desenvolvimento no país naquela ocasião, as quais possuíam considerável poder econômico, necessitavam de mão de obra barata para suprir suas necessidades. Vale ressaltar, que esse período foi marcado pela Ditadura Militar que perdurou de 1964 a 1983.

De acordo com a Lei 5.692/71, o ensino de artes excluía a exigência de notas, tendo em vista, que a mesma não era tratada como disciplina, mas sim como atividade educativa, sem o estabelecimento de uma maneira de conhecimento definido. Entretanto, segundo BARBOSA (2008b)²¹ algumas escolas, na tentativa de colocar a arte/educação em um mesmo patamar das demais disciplinas do currículo, passaram a exigir notas, porém, a avaliação era feita de forma alternativa: ou as crianças se auto-avaliavam ou a avaliação era feita pelo professor, partindo de questões como: participação, comportamento, interesse e dedicação.

Outra questão importante sobre a inclusão da arte/educação no currículo escolar, de acordo com a Lei 5.692/71, refere-se ao fato de que um mesmo professor de artes, deveria exercer sua função de forma “polivalente”, ou seja, deveria ensinar, abarcando as seguintes modalidades: Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas, nesta última estavam inclusas as modalidades de Teatro e Dança. Essa orientação valia para o ensino fundamental de 1ª a 8ª série, porém, em alguns casos, segundo BARBOSA (2008b), era aplicado também no ensino secundário. Em contrapartida, as universidades, naquela ocasião, não estavam

²¹ Utilizei como referencial teórico na elaboração desta pesquisa dois livros de Ana Mae Barbosa, ambos com o mesmo ano de publicação (2008), sendo um deles utilizado neste capítulo, o qual segue: BARBOSA, Ana Mae – Ensino da Arte: memória e história. 1ª Ed. – São Paulo: Perspectiva, 2008; e o segundo utilizado no próximo capítulo, intitulado de A Arte Contemporânea e a Pós-modernidade no ensino da arte, o qual segue: BARBOSA, Ana Mae (org.) – Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. Portanto, utilizarei o critério de distinção entre as literaturas de mesmo autor e mesmo ano de publicação, ressaltando-os com as letras do alfabeto a e b, seguindo a ordem alfabética do referencial bibliográfico.

preparadas para atender a demanda no que tange a formação desses profissionais, pois não existia “cursos de arte-educação, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico” (BARBOSA, 1989, p.170). Foi então, que em 1973, foram criados cursos de licenciatura curta em educação artística, com duração de dois anos, para preparar profissionais para atender essa demanda. Ainda de acordo com BARBOSA (1989):

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração (p. 171).

Sobre este mesmo assunto e, fazendo um retrocesso histórico do ensino de arte no Brasil, o texto do PCN (1997) diz o seguinte:

As faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Nessa situação, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem e que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias. (p. 27)

Contudo, após esse curso de dois anos, os profissionais poderiam ampliar seus estudos, ingressando em um curso de licenciatura plena, por meio da “habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música” (BARBOSA, 2008b, p. 10). A lei 5.692/71 também instituiu que professores com diplomação universitária em desenho teriam que se atualizarem, cursando mais um ou dois anos desses novos cursos que estavam sendo instituídos pelas universidades brasileiras.

Ainda em 1971, o Ministério da Educação, visando à implementação, em todo o território nacional da nova “disciplina” de Educação Artística nas escolas públicas, firmou um

convênio com a Escolinha de Arte do Brasil²², para ministrar um curso preparatório para um representante de cada estado da federação, o qual ficaria incumbido “de elaborar o guia curricular de educação artística do seu Estado” (BARBOSA, 2008b, p. 11). Contudo, BARBOSA (2008b) relata o resultado dessa empreitada:

Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresenta um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introjetado na ação. (p. 11).

De acordo com o relato de BARBOSA (2008b), constatou-se que os poucos estados que apresentaram seus guias curriculares, falhas foram encontradas, sobretudo, que os objetivos propostos não condiziam com a metodologia. Durante toda a década de 1970 o ensino de artes ficou relegado a “indigência” e, em uma tentativa de reverter à situação o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/educação (Prodiarte), cujo objetivo estava centrado em “integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades” (BARBOSA, 2008b, p. 11).

Entretanto, segundo BARBOSA (2008b) o primeiro sintoma de sucesso sobre a Arte/educação, ocorreu mais efetivamente em 1977, quando cerca de quatro mil Arte/educadores se reuniram no Rio Janeiro para o primeiro Encontro Latino Americano de Arte/educação. Foi nesse encontro que, dentre outras, se afirmou a completa carência de pesquisas na área do ensino da arte. Contudo, vale lembrar que este período ainda estava sob a égide da Ditadura Militar, e que, portanto, não foi possível para os participantes desse encontro, discutir questões de cunho político, tendo em vista, o sistema repressor da Ditadura, que não tolerava qualquer tipo de crítica ao Estado ou aos métodos por eles utilizados. De acordo com o relato de BARBOSA (2008b):

Só em 1980 um outro Encontro enfrentaria as questões políticas da Arte/educação. Trata-se da Semana de Arte e Ensino que reuniu no campus da Universidade de São

²² A Escolinha de Arte do Brasil é criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921-) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914-). A Escolinha, que coloca o foco nas distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc. Fonte: Itaú Cultural.

Paulo mais de três mil professores e resultou na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo. (p. 12).

A década de 1980, apesar das inúmeras dificuldades, foi consideravelmente promissora para a Arte/educação brasileira. Coincidindo com o fim da Ditadura Militar (1983), houve o fortalecimento político dos Arte/educadores; foram criadas “linhas de pesquisa em Arte/educação para os cursos de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), constando de mestrado, doutorado e especialização” (BARBOSA, 2008b, p. 12-13); várias outras instituições de nível superior, de alguns Estados brasileiros, inseriram cursos de pós-graduação e especialização na área da Arte/educação em suas grades curriculares, o que, segundo BARBOSA (2008b), aumentou consideravelmente o número de pesquisas acadêmicas nessa área. Outros fatores que contribuíram grandemente para esse avanço foram às realizações dos congressos, festivais e simpósios que visavam, sobretudo, uma maior valorização do ensino de artes dentro do sistema educacional brasileiro. Sobre o avanço e conquistas da Arte/educação nesse período BARBOSA (2008b) relata:

Para dar exemplo da intensidade da produção em arte-educação no Brasil, oitenta pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados no país entre 1981 e 1993 e nos últimos dez anos este número deve ter quintuplicado. Os assuntos são os mais variados e vão desde a preocupação com desenho da criança até experiências com as novas tecnologias. (p. 13).

O fortalecimento da classe de profissionais do ensino da arte rendeu considerável avanço no que tange, sobretudo, às pesquisas científicas e o aprimoramento do professor, disseminando novas ideias de concepções de atuação com arte. Paralelamente às manifestações de Arte/educadores, surge no cenário político, alguns governadores e prefeitos dispostos a impulsionar reformas estruturais e curriculares no sistema educacional brasileiro. Essa união entre políticos e Arte/educadores, no que tange à busca por melhorias da qualidade de ensino, levou à implementação de propostas que foram apresentadas para discussão durante a “elaboração da nova Constituição Federal (CF), em 1988 e, posteriormente, no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas iniciativas de reorganização do espaço político-institucional responsável pela educação” (BONAMINO & MARTINEZ, 2002, p. 370).

Entretanto, BARBOSA (2008b) faz um relato da trajetória dessa luta no âmbito do Congresso Nacional, tendo em vista que da mesma forma que havia alguns poucos políticos a favor da permanência da obrigatoriedade do ensino de arte no currículo escolar, havia também, alguns outros que defendiam sua exclusão. Foi assim, que logo após a Câmara aprovar o projeto do ensino de arte para a educação, o Senado Federal o rejeitou. Segundo BARBOSA (2008b):

Muita gente trabalhou. Aprovado o projeto na Câmara, mais ou menos como queríamos que a Arte fosse mencionada, deixando clara a possibilidade de articular o ensino da arte como expressão e cultura, mal pudemos comemorar, pois fomos surpreendidos com a rejeição do projeto no Senado e sua substituição por um projeto de Darcy Ribeiro no qual a arte era eliminada (p. 20).

Por conseguinte, a luta para aprovação do projeto continuou, várias foram às formas de abordagem para angariar simpatizantes, tanto no setor político quanto artístico. Houve também, intensa mobilização em forma de protesto em prol do mesmo objetivo. Segundo BARBOSA (2008b):

A manifestação da Faeb-Aesp na Bienal 1996, cobriu de panos negros as esculturas públicas foi muito eficaz. (...) Outra poderosa ação política foi à luta pela criação da Comissão de Especialistas de Artes e Design na Sesu/MEC. Todos os cursos superiores já estavam com suas comissões de especialistas trabalhando a todo vapor. Só para as artes e a educação física, não haviam sido instituídas comissões, numa clara demonstração do descaso dos líderes da educação por estas duas áreas. (p. 21).

Contudo, após muita luta e engajamento de Arte/educadores, conseguiu-se uma “entrevista” com o Ministro de Educação, o qual, finalmente, segundo BARBOSA (2008b):

Criou e instalou, em abril de 1994, a Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design (Ceeartes), o qual tinha como presidente Ana Mae Barbosa e vice-presidente Laís Aderne (...). A função da Comissão era avaliar os cursos de artes e design, estudar e propor reorganizações curriculares. (p. 21-22).

Durante toda a década de 1990, várias propostas curriculares foram elaboradas no Brasil, contudo, apenas a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que o ensino de artes passou a fazer parte também da educação básica, cujo texto no seu Artigo 26, Parágrafo 2º, diz o seguinte: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Segundo a Lei 9.394/96, no seu Art. 21, inciso I, “a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

Outro fator importante veio à tona, ainda na década de 1980, o qual diz respeito ao início da Pós-modernidade. A Pós-modernidade no ensino da arte se caracterizou pela inserção da imagem, “sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade” (BARBOSA, 2008b, p. 13). Esse período trouxe consigo a importante discussão de questões relativas à cultura visual, tendo em vista que na contemporaneidade, os diversos meios de comunicação vêm interferindo de forma direta na percepção das pessoas, “jogando com uma vasta gama de emoções, sentimentos e ideias. (...)” (KELLNER, 2001, p. 9).

Portanto, foi em 1997 que o governo federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais, segundo BARBOSA (2008b) desconsiderou a proposta triangular, que havia sido sistematizada desde 1983 e foi “intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortela” (p. 15). Essa proposta possuía em sua nomenclatura três componentes que funcionariam como base para a arte/educação brasileira: fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização. Sobre este assunto BARBOSA (2008b) relata o seguinte:

Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. (...) Infelizmente os PCNs não surtiram efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada *Parâmetros em ação*, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. Um autêntico exemplo da educação bancária que Paulo Freire tanto rejeitou. (p. 15).

De acordo com esse relato, pesquisas que vinham sendo feitas desde 1983 por Arte-educadores, engajados na busca por um ensino de arte que contemplasse não apenas a realidade brasileira, mas também, que proporcionasse uma experiência mais frutífera no âmbito da aprendizagem em artes, foram completamente ignoradas pelo Ministério da Educação (MEC) no momento de criar os PCNs (1997) que serviriam, a partir de então, como instrumento de base para a educação nacional. Vale ressaltar, que o Brasil, por ser um país com grande diversidade étnico-cultural, não poderia ter um PCN fechado e único, de igual teor para todas as regiões, tendo em vista, que uma das propostas mais relevantes para o estabelecimento desses Parâmetros deveria ser o respeito às diversidades. Por conseguinte, o Distrito Federal, estados e municípios deveriam criar suas próprias propostas curriculares, contudo, tomando como base o teor normativo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dentro desse mesmo contexto a LDB Nº 9.394/96, no seu Art. 26 estabelece que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Os PCNs do Ensino Fundamental (1997) modificou o campo de atuação do professor de artes, que havia sido estabelecido pela Lei Nº 5.692/71, cuja orientação, a partir dos PCNs (1997), desobriga o professor a ensinar as quatro modalidades artísticas, ou seja, artes visuais, música, teatro e dança, podendo trabalhar apenas de acordo com a sua formação específica. Esta orientação está, também, de acordo com a Lei Nº 9.394/96 (LDB), que retira do professor a obrigatoriedade de trabalhar, ao mesmo tempo, com as quatro modalidades artísticas. Outra questão importante foi a mudança na designação de Educação Artística para apenas Arte, e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade (PCNs, 1997) como havia sido instituída pela lei 5.692/71.

Segundo BARBOSA (2008b) os PCNs (1997) em Arte-educação, trás em seu bojo uma aura de falsa liberdade, o qual foi constituído dentro de um Regime Democrático, porém, se apresenta camuflado por uma máscara ilusória de Democracia, por meio de uma política centralizadora. Segundo BARBOSA (2008b):

Historicamente, o poder centralizador se exerce como uma gangorra sobre o ensino da arte no Brasil: ora determina-se os programas de ensino fundamental e médio e dá-se liberdade de organização de currículo à universidade como foi até 1961; ora determina-se o currículo mínimo das universidades, mas liberta-se os currículos do ensino fundamental como aconteceu de 1971 a 1997. Agora, vivemos um momento de falsa liberdade do ensino das artes plásticas na universidade que explicitamente é regulado apenas quantitativamente, no número de horas-aula, mas implicitamente dominado conteudisticamente pelo Provão. Enquanto isso, explicitamente, temos um ensino fundamental e médio determinado pelos Parâmetros em Ação editados com força de lei pelo MEC. Maior limitação do que a dos Parâmetros em Ação nunca foi vista no Brasil. (p. 22-23).

Portanto, levando-se em consideração a história do ensino da arte no Brasil, fica evidente que essa modalidade de ensino, teve suas conquistas, sobretudo, no que tange a união e o engajamento de arte-educadores, comprometidos com um ensino de arte de qualidade; as produções acadêmicas e científicas frutificaram, e hoje há um considerável número de literaturas à disposição de estudantes e interessados. Sob o ponto de vista de diversos autores, inclusive, Ana Mae Barbosa, a Arte-educação ainda não atingiu sua potencialidade máxima, sobretudo, por conta de manobras políticas que desabonam propostas educacionais elencadas a partir de pesquisas fortemente fundamentadas, entretanto, as conquistas foram muitas e de considerável importância, tendo em vista, que o ensino de arte como disciplina obrigatória nos dias atuais, já é uma realidade e faz parte do contexto escolar e acadêmico do povo brasileiro.

2.2.2 A Arte Contemporânea e a Pós-Modernidade no Ensino da Arte.

A contemporaneidade na arte configura-se como um período que transcende a fronteira do que antes era tido como arte. Nos dias atuais a arte não possui mais a lógica que existia no passado, o fazer artístico assumiu um conjunto de métodos e formas que fazem parte, dentre outras, de uma cultura permeada por imagens. Outra característica importante da Arte Contemporânea²³, diz respeito ao fato de que os artistas dessa época, costumeiramente buscam inspiração em modelos produzidos no passado, que segundo (WILSON apud BARBOSA 2008, p. 91) “em vez de virarem às costas a história da arte, os artistas contemporâneos estão procurando na história da arte imagens para adequar e preencher com novos significados”. Contudo, esses novos significados possuem íntima ligação com o período e/ou a cultura na qual o artista está inserido. Às figuras 23 e 24 ilustram o relato do autor, no qual, o artista norte-americano Peter Saul (1934-) “coloriza” uma versão de Guernica de Pablo Picasso; e nas figuras 25 e 26 o artista afro-norte-americano Robert Colescott (1925-2009) pinta outra versão do famoso quadro americano de Emanuel Leutze (1816-68), o qual “não é apenas uma adaptação de um dos ícones americanos, mas sim, uma declaração irônica da história dos afro-americanos e uma percepção bem humorada desse status” (WILSON apud BARBOSA 2008, p. 91).



Figura 23 – Pablo Picasso, *Guernica*, 1937.

²³ Neste capítulo utilizarei o termo Arte Contemporânea (iniciada com letras maiúsculas) para referir-me a arte na atualidade e o termo Pós-moderno (iniciado com a letra maiúscula) para referir-me ao ensino da arte neste mesmo período.



Figura 24 – Peter Saul, (versão da *Guernica* de Picasso), 1976.



Figura 25 – Emanuel Leutze, *George Washington Carver Crossing in Delaware*, 1851.



Figura 26 – Robert Colescott, (versão de *George Washington Carver Crossing in Delaware*), 1975.

Portanto, é dentro deste contexto que se baseia o início da reflexão da Arte Contemporânea voltada para o ensino de arte. Segundo (WILSON apud BARBOSA 2008, p. 92), “(...) os artistas não são as únicas pessoas conscientes do passado; as crianças também baseiam seus trabalhos na arte que as rodeia”. Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, pelos pesquisadores Brent Wilson²⁴ e Marjorie Wilson²⁵, constatou que as crianças realizam seus trabalhos de acordo com suas próprias culturas, ou seja, de acordo com os códigos simbólicos que as rodeiam. (WILSON apud BARBOSA 2008, p. 92) sobre o relato desta pesquisa diz que:

(...) os desenhos de crianças de diferentes culturas têm diferentes características. Os desenhos das crianças egípcias apresentam um ‘*torço islâmico*’ que raramente aparece nos desenhos das crianças do Ocidente. Elas desenhavam pessoas com cabeça de lua e perfis com dois olhos – traços que desaparecem dos desenhos das crianças européias e americanas no início deste século (Wilson & Wilson, 1984).

O relato desta pesquisa prossegue por (WILSON apud BARBOSA 2008, p. 92-93):

As crianças japonesas, mesmo com cinco anos de idade, baseiam seus estilos de desenho no *Manga*, uma enorme revista de história em quadrinhos de 400 a 900 páginas, lida a por praticamente todas as crianças japonesas. As diferenças culturais chegam também à sintaxe. As crianças egípcias e japonesas compõem seus desenhos de maneira bem diferente. As egípcias compõem simetricamente com uma figura central e duas figuras laterais; as japonesas usam figuras planas, recortadas e com ângulos de oclusão (Wilson & Wilson, 1987).

Segundo (WILSON apud BARBOSA, 2008) esta pesquisa evidencia e comprova que as crianças se baseiam, na maioria das vezes, em “fontes gráficas” externas no momento de se expressar por meio de imagens, o que segundo o autor, gerou certo incômodo no meio de arte-educadores, quando foi divulgada há quase duas décadas atrás, tendo em vista que esta teoria ameaçava a teoria da livre expressão e da criatividade espontânea das crianças. Contudo, o autor prossegue, relatando que nos dias atuais essa ideia já conquistou aceitação, e que isto se configura como “uma indicação de que a arte-educação, assim como o mundo da arte, possa estar entrando na era Pós-moderna” (WILSON apud BARBOSA, 2008, p. 93). Para o autor

²⁴ Professor-doutor em Arte-Educação da Universidade da Pensilvânia. (BARBOSA, 2008, p. 81).

²⁵ Professora e pesquisadora da Penn State University, Pensilvânia, Estados Unidos. (BARBOSA, 2008, p. 92).

entrar na era Pós-moderna significa que “os professores de arte no mundo inteiro terão que se deparar com a tarefa de construir uma nova visão do ensino de arte nas escolas” (WILSON apud BARBOSA, 2008, p. 93). Porém, como realizar tal feito? O autor explica:

Minha visão é que o novo ensino da arte deve estar centralizado no estudo de importantes obras de arte – obras de arte que são universalmente importantes para um país em particular, obras de arte que são importantes para uma região específica de um país, e obras de arte que são importantes para estudantes de uma comunidade em particular (WILSON apud BARBOSA, 2008, p. 94).

Diante do exposto, o autor prossegue com o relato e dá um importante exemplo de como trabalhar o ensino de arte dentro de um contexto Pós-moderno e com uma visão Contemporânea de Arte, preservando “as melhores características da expressão criativa”, somando-a com “o estudo da história da arte e da história das ideias, e uma análise de obras de arte importantes à luz dos cenários políticos e sociais que envolveram tais criações” (WILSON apud BARBOSA, 2008, p. 94). Por conseguinte, a aula baseia-se em uma pintura de Jacques-Louis David (1748-1825), *A Morte de Marat* (Fig. 27), que por sua vez foi baseada em um importante acontecimento histórico ocorrido na França em 1793. Durante a aula o professor estimula seus alunos à leitura da passagem histórica em que Marat, um revolucionário francês, foi assassinado por uma companheira de luta, Charlotte Corday, cujos ideais revolucionários eram compartilhados. O assassinato ocorre quando Marat mostra uma lista contendo o nome de trezentas pessoas (homens, mulheres e crianças), cujos destinos estavam selados pela morte, pois, de acordo com Marat, essas pessoas eram tidas como inimigas da França e deveriam morrer. Foi então que Charlotte decidiu salvar as vidas dessas pessoas, ceifando a vida daquele que havia decretado a sentença, cravando-lhe no peito uma faca que tinha escondida sob o vestido. Segundo (WILSON apud BARBOSA, 2008, p. 94-95), os alunos tiveram que “visualizar” mentalmente toda a cena histórica e depois foram convocados a desenhar suas versões do ocorrido. É dentro deste contexto que (WILSON apud BARBOSA 2008) relata o resultado da aula:

Os desenhos dos alunos revelaram um envolvimento intenso com o violento ato político de 1793. Também revelaram muitas maneiras diferentes de visualizarem o mundo. Os alunos que estão condicionados à ação da televisão e do cinema acharam que o quadro de David era austero e possuía pouco sangue. (...) Lawrence, um dos alunos de Mr. Organ, disse quando comparou o seu desenho com a pintura de David:

“O desenho que eu fiz depois de ler a história ficou diferente do quadro apresentado. O meu deu a impressão de horror e de vida real, e o quadro de Jacques-Louis David parece que quebrou o horror e a feiúra daquilo tudo. A banheira se parece mais com uma cama. O meu desenho mostra o local assim como ele foi descrito, enquanto o de David está centralizado em Marat²⁶”. (p. 95).



Figura 27 – Jacques-Louis David, *The Death of Marat* (A Morte de Marat), 1793.
Óleo sobre tela

Segundo o autor, o quadro de Jacques-Louis David só foi mostrado aos alunos após o término de suas próprias versões. O professor agiu dessa forma propositalmente para que os alunos não fossem influenciados por fatores pré-existent. Possivelmente, uma das intenções do professor fosse analisar até que ponto os fatores cognitivos pessoais influenciariam nos resultados, tendo em vista a existência de todo um emaranhado sócio-cultural que cada indivíduo carrega consigo individualmente. Portanto, de acordo com o modelo de ensino de arte proposto pelo autor, vários fatores são trabalhados na cognição dos educandos, os quais são listados abaixo pelo próprio autor:

²⁶ Exemplo de uma aula baseada numa obra de arte importante para o mundo ocidental. Essa ilustração vem de um livro escrito por Brent Wilson, juntamente com Al Hurwitz e Marjorie Wilson (1987) *Teaching Drawing From Art*. (Wilson apud BARBOSA, 2008, p. 94).

Para mim, essa é uma lição de arte ideal. Ela alia o estudo de uma obra de arte importante a uma atividade de estúdio bem dentro da tradição da expressão criativa. O que é mais importante é que os alunos tiveram a oportunidade de estudar uma obra de arte importante sobre um período político significativo. E os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar e de recriar através de seus próprios desenhos o tema universal da luta e do conflito político. Através da comparação de seus desenhos com o quadro de David tiveram a oportunidade de observar como estilos, temas e meios de expressão mudam de um período histórico para outro – Marat de David foi representado como o Cristo Crucificado ao passo que os alunos registraram a cena como ela seria vista nas histórias em quadrinhos ou nos noticiários noturnos de televisão. (WILSON apud BARBOSA, 2008, p. 95)

Seguindo por esse pensamento o autor ressalta, dentre outras, a importância que o meio exerce sobre a percepção das pessoas. Uma obra de arte produzida sobre determinado acontecimento histórico, em outro contexto histórico, revela como essa obra de arte pôde ter sido elaborada e/ou vista pelo espectador. O autor relata que no século XVIII quando a obra de David foi produzida, a mesma causou grande impacto, tendo em vista que muitos especialistas de arte naquela ocasião a acharam forte por demais, no entanto, crianças de apenas doze anos de idade, inseridas no contexto do XXI, tiveram opinião contrária aos contemporâneos de David. O autor destaca também, que a atividade proporcionou o estímulo da criatividade dos alunos, “bem dentro da tradição da expressão criativa”, além de o estudo de uma importante obra de arte sobre um importante momento histórico.

Por conseguinte, uma das propostas para o ensino de arte na Pós-modernidade, está de acordo com um trabalhado pedagógico de forma a instigar a reflexão crítica no aluno, abrangendo as diversas áreas do conhecimento humano, inclusive correlacionando arte e contexto sócio-cultural. Na descrição acima, o autor defende um ensino de arte inter e multidisciplinar, no qual, ao mesmo tempo em que o aluno aprende sobre arte, ele produz arte, reflete sobre arte, sobre o período histórico em que a obra foi produzida, bem como, todo um emaranhado simbólico que está imbricado no contexto da obra e no próprio contexto do aluno, por meio, dentre outras, da bagagem sócio-cultural que cada indivíduo carrega consigo individualmente. Segundo BARBOSA (2008a):

Hoje a aspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção. (...) Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. (...) A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual (p. 98-99).

Diante do exposto, evidencia-se a opinião da autora sobre como o ensino da arte deve ser compreendido e trabalhado na Pós-modernidade, levando-se em consideração, sobretudo, o desenvolvimento da autonomia do indivíduo como ser social, cultural e individual. Para uma melhor compreensão desta questão, vale lembrar que nas décadas de 1960 e 70 os professores de Educação Artística trabalhavam o ensino da arte visando, sobretudo, o desenvolvimento da sensibilidade²⁷ do aluno, cujo conceito, segundo BARBOSA (2008a), não estava claro para esses profissionais, e nas décadas de 1980 e 90 o mesmo erro de interpretação continuou a ser cometido. BARBOSA (2008a) relata que chegou a essa conclusão após a realização de uma pesquisa, em 2000, na qual 217 Arte/educadoras foram consultadas:

Perguntadas sobre o que era “sensibilidade”, as professoras (...) responderam mais frequentemente que era: “ser capaz de se emocionar”, além de outras como “ser capaz de respeitar os outros”, “ser obediente às regras da sociedade”, “sofrer com o sofrimento dos outros”, “ser romântico”, “exercer a cidadania” etc. Dentre as 217 arte/educadoras, só uma falou de sensibilidade como desenvolvimento dos sentidos, a única concepção de sensibilidade que interessa ao ensino da Arte (p. 99).

Seguindo por esse pensamento, a Arte/educação Pós-moderna, ampliou o conceito de criatividade, cuja flexibilidade e elaboração tornaram-se quesitos fundamentais. Outros avanços na concepção do ensino de arte deram-se, por meio de diversos estudos e pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas por importantes pensadores brasileiros e internacionais, preocupados em mostrar que uma educação pela arte pode abranger consideravelmente o fator cognitivo dos estudantes, os quais, dentre outras, farão parte dos diversos setores produtivos da nação à qual fazem parte. BARBOSA (2008a) dá um importante exemplo de como o ensino de arte bem direcionado pode modificar situações negativas individuais do sujeito, dentro de seu contexto social:

²⁷ Segundo o dicionário (CEGALLA, 2005) define “sensibilidade” como: *s.f.* **1.** capacidade para compreender ou entender. **2** faculdade de intuir ou perceber. **3** disposição para ofender-se ou melindrar-se; suscetibilidade; emotividade. **4** propriedade do organismo de perceber as modificações do meio externo ou interno e de reagir a elas. **5** capacidade de um instrumento.

Em Nova York, nos anos 80, uma pesquisa com delinquentes juvenis chegou à conclusão de que tinham capacidade de elaboração muito pouco desenvolvida. A elaboração era, dos fatores criadores, o menos desenvolvido entre os jovens em conflito com a lei. Tinham muita dificuldade em reelaborar seu meio ambiente para melhor adaptá-lo a seus desejos e necessidades. Essa incapacidade frequentemente gerava violência. Envolvidos em projetos de arte, a maioria deles foi capaz de sobrepujar suas limitações conjunturais e de reconstruir sua vida (p. 100).

Diante do exposto, evidencia-se que a convivência com a arte, além de contribuir com a expansão dos setores da cognição humana, também pode reajustar comportamentos conflitantes, dentre outros, relativos a questões de cunho social, por meio, sobretudo, da elaboração. A elaboração na cognição humana se apresenta como a capacidade do ser humano em construir e desconstruir conceitos, formular e reformular ideias e valores. Sobre este assunto BARBOSA (2008a) esclarece:

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecimento e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (p. 100).

Por conseguinte, outro fator importante, diz respeito à inserção da Arte Contemporânea dentro do contexto do ensino da arte. Esta temática vem sendo tratada com certa cautela pela maioria dos especialistas no assunto, sobretudo, pelo fato de os conceitos da Arte Contemporânea ainda não possuírem fundamentos bem definidos. Segundo (THISTLEWOOD apud BARBOSA 2008):

(...) o termo “contemporâneo” normalmente indica a prática corrente – a arte que está empenhada no aqui e no agora. O limiar entre a arte “moderna” e a “contemporânea” é mais difícil de ser estabelecido, mas o termo “contemporâneo” é usualmente aplicado para a arte que ainda não originou opiniões assentadas. (...), pois ainda não foi suficientemente trabalhada por críticos e teóricos (p. 115).

Portanto, da mesma forma como a Arte Contemporânea ainda não possui suas definições “assentadas”, sobretudo, por conta da grande diversidade e pela proximidade simultânea em termos de tempo/espço com os acontecimentos da atualidade, o ensino Pós-moderno de arte, ainda é tido por muitos, como um assunto de difícil reflexão também no

cenário educacional. Ainda dentro deste mesmo contexto, BARBOSA (2008a) expõe a seguinte reflexão:

Não seria apropriado apresentar uma definição adequada do pós-modernismo. Mas quero afirmar que ele não é um estilo de arte, um tipo de literatura, um modelo para crítica, ou uma filosofia nova. Vejo o pós-modernismo mais como um estado de espírito, um *zeitgeist*, como um conjunto de atitudes com relação à arte, criação artística e objetivos da arte (e por conseguinte, objetivos da educação artística). (p. 91)

Seguindo por esse pensamento, constata-se que as dificuldades encontradas em trabalhar a Arte Contemporânea no cenário escolar baseiam-se, sobretudo, pelo fato de os conceitos e definições sobre este assunto, ainda ser considerado como uma incógnita, entretanto, em (THISTLEWOOD apud BARBOSA 2008) há uma sugestão educacional sobre este assunto:

Acho pertinente sugerir que os estudantes têm direito ao acesso à arte “contemporânea” através de suas práticas. O perigo está, neste caso, na simples imitação. A imitação não é propriamente mal recebida desde que a arte-educação esteja baseada nos princípios do naturalismo pós-renascentista, já que para a sua simples imitação faz-se necessária a aquisição de habilidades que podem ser avaliadas como evidências de aprendizado. Mas a simples imitação das técnicas – mais exatamente a carência de técnica e a subsequente perda da “naturalidade” (*artiessness*) – de algumas das expressões contemporâneas é considerada improdutiva pelo critério educativo normal. Deste modo, o que estou sugerindo é um meio de ensinar arte “contemporânea” produtivamente, baseando-se nos conceitos de construção (de uma experiência prática de arte “contemporânea”), de *desconstrução* do anterior (para acomodar critérios pessoais) e da constante *reconstrução* dos conceitos estéticos resultantes (p. 114).

De acordo com esse pensamento, entra em voga novamente a questão da *elaboração* tratada por BARBOSA (2008a) em parágrafo anterior. Essa elaboração dentro do contexto da Arte Pós-moderna pode ser trabalhada, segundo o autor, por meio do estudo do passado, ou seja, utilizar referências artísticas de outras épocas e/ou de outras culturas, desconstruindo-as por meio do fazer, produzir arte, para reconstruir novamente, é neste sentido que o autor trata da questão da cópia, tendo em vista a releitura da obra proposta para essa atividade. É dentro deste contexto que (THISTLEWOOD apud BARBOSA 2008) relata a experiência vivida:

(...) eu convidei os estudantes a construírem suas apreciações a partir de exemplos particulares à arte brasileira do século XX, selecionados da coleção do Museu de Arte Contemporânea (MAC) e embasados em informações sobre os movimentos euro-americanos. Todas as respostas incorporaram reinterpretações, por exemplo, “re-construindo” conceitos estéticos brasileiros como expressões do Futurismo, Construtivismo, Surrealismo ou Expressionismo Abstrato. Mas muitas respostas manifestaram outros aspectos. A *Soma de Nossos Dias*, de Maria Martins, foi literalmente des-construída com a criação de uma “não-estrutura” equivalente; *Natureza Morta*, de Aldo Bonadei foi des-construída por uma vasta explosão de escala; (...) as *Três Graças*, de Victor Brecheret foi reconstruída dentro da estética futurista, e neste processo, os ritmos industrial/mecânico do Futurismo foram também re-construídos como samba. (...) Todas essas conseqüências não foram previstas, e eu as apresento como evidência no suporte a uma hipótese de trabalho. É significativo para mim o fato de que elas foram “repostas densas” ao invés de simplesmente “arte-intrínseca”. Uma das definições do pós-modernismo é que ele está repleto de “produtos” deste gênero. Nenhum de meus alunos estava consciente a respeito de um compromisso de “vanguarda”, mas expressões de vanguarda, foi o que muitos deles produziram (p. 124-125).

Diante do exposto, percebe-se a valoração e/ou a preocupação por parte dos pesquisadores, no que tange os assuntos referentes ao envolvimento entre arte e cultura na atualidade. Essa relação tornou-se mais evidente nos contextos contemporâneos, tendo em vista que quanto mais as sociedades evoluem econômica e tecnologicamente, mas o fator criativo nos artistas é influenciado pelo meio. Segundo OSINSKI (2001):

Os reflexos da pós-modernidade na arte, com a valoração da história, a utilização deliberada do patrimônio cultural como subsídio da produção artística e a apropriação assumida de imagens pelos artistas também reforçam a necessidade de uma revisão da filosofia do ensino da arte. A noção de criatividade, até então entendida como um mistério espontâneo, passou, então a admitir, em seu cerne, a carga cultural que sempre lhe foi inerente. (p. 103).

Por conseguinte, entra em cena a compreensão de que o fator criatividade não é algo inerente apenas à espontaneidade, mas também, é um componente fruidor da cultura e recebe ampla influência da mesma. Portanto, é neste contexto que o ensino de arte vem se baseando nas últimas décadas, pelo menos, é neste contexto que muitos autores vêm embasando suas pesquisas, em busca de uma compreensão mais elucidativa de questões como a criatividade, por exemplo, para serem utilizadas no ensino de arte.

Portanto, a Arte Contemporânea no limiar da falta de definições contundentes, busca, por meio de hipóteses e/ou possibilidades, encontrar os caminhos para um ensino de arte que possibilite os melhores resultados possíveis, visando, dentre outras, proporcionar ao público

alvo uma aprendizagem condizente com os preceitos de uma educação Pós-moderna, cuja compreensão primordial está pautada no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, por meio, sobretudo, do exercício de interpretação de obras de arte e da observação dos comportamentos culturais. Muitos pesquisadores e estudiosos do assunto colocam a questão da interpretação como fator preponderante para a acomodação de novos conceitos. É o desenvolvimento da capacidade de “elaboração”, citada por BARBOSA (2008a), fazendo o seu papel de construção, desconstrução e reconstrução.

Considerações Finais

A História da Arte comprova que a arte está em constante movimento, e que a mesma modifica-se intimamente influenciada pela evolução da humanidade. Nos dois últimos séculos (XIX e XX) essas modificações ocorreram de forma mais acelerada, sobretudo, porque a Revolução Industrial trouxe consigo a modernização do mundo, o que acarretou, dentre outras, na disseminação de culturas pautadas numa economia de forte consumo. Além do mais, o fortalecimento dos setores industriais, a produção em grande escala, e a criação de mecanismos tecnológicos, atingiram de cheio a maneira de as pessoas verem e sentirem a vida, bem como, a maneira de verem e sentirem a arte. Os artistas, considerados por muitos, como a parte mais sensível no rol das populações, foram os primeiros a sentir de fato os efeitos da modernização e a expressar esses efeitos em seus trabalhos artísticos.

O hibridismo na arte começou a assumir lugar de destaque a partir do momento que se estabeleceu processo de rompimento com os padrões seculares. Para muitos autores e estudiosos do assunto, o impressionismo, surgido na segunda metade do século XIX, foi o marco para o início da mudança, de lá para cá as concepções artísticas foram cada vez mais se expandindo e tornando-se complexas, a cada nova novidade um novo desafio se fazia presente. A regra da vez era inovar, diversificar, fugir o máximo possível de tudo que já havia sido feito antes, assim foi durante o modernismo que perdurou por quase todo o século XX.

A partir da década de 1980, a profusão de linguagens, formas, estilos e métodos, expandiram-se de forma nunca vista, contudo, ao contrário do que ocorreu no modernismo a Arte Contemporânea não possui qualquer desejo de libertação com a arte do passado, na verdade, os artistas contemporâneos utilizam a arte do passado como aliada e fonte de inspiração para suas produções artísticas. É o hibridismo consolidando-se, por meio da diversidade. Além do mais, a arte não é mais privilégio da elite, muito menos dos ambientes especializados como museus e galerias, tendo em vista que a arte, também, está nas ruas e faz parte do cotidiano das pessoas, seja nos meios públicos, como as esculturas espalhadas pelos quatro cantos dos centros urbanos, seja pelas arquiteturas dos imóveis, seja pelas manifestações populares do grafite e do artesanato, seja por meio da mídia, etc. A arte popular ganhou o privilégio de ser respeitada e tratada como expressão artística. A arte ultrapassou a barreira da regra, até mesmo a regra do modernismo, que se consolidou por romper regras. Foi dentro deste contexto que os artistas descobriram o que havia para além da arte: uma infinidade de possibilidades que merecia e/ou deveria ser explorada. Vale ressaltar, que o

avanço acelerado das tecnologias nestas últimas três décadas, possibilitaram uma diversificação maior nos processos criativos.

Neste final de século XX e início de século XXI, a arte não é mais dividida ou separada por Movimentos, como ocorria no passado, tendo em vista a grande diversidade existente na atualidade. Entretanto, as características da arte atual, possivelmente, poderão ser melhores analisadas e identificadas no futuro e, talvez, a partir daí, surjam às separações por Movimentos.

Entretanto, enquanto as definições e os conceitos da Arte Contemporânea, ou Arte de Vanguarda, ou Arte Pós-moderna (as denominações dependem muito de como cada pesquisador e/ou especialista trata do assunto na atualidade) não se consolidam, os estudos e as observações restringem-se ao campo das hipóteses. É assim que a maioria dos especialistas em educação vem tratando na atualidade a questão do ensino de Arte Contemporânea no cenário do ensino básico e acadêmico. Muitos desses especialistas concordam em um ponto fundamental, o qual, pode se configurar como ponto de partida para o estudo da Arte Contemporânea, cujo embasamento está pautado na observação e interpretação da Obra de Arte, bem como na análise dos contextos sócio-culturais, tanto o contexto da obra observada/analisaada quanto o contexto do observador.

Portanto, ensinar Arte Contemporânea no cenário escolar ainda é um desafio, tendo em vista a complexidade do problema, sobretudo, por conta das configurações híbridas da Arte na atualidade, e pela falta de conceitos contundentes que proporcionem um direcionamento mais efetivo, porém é um desafio possível, como vimos nos relatos dos autores supracitados, alguns deles já levantam essa possibilidade, oferecendo exemplos metodológicos como vimos no capítulo anterior.

Referências Bibliográficas:

- ARCHER, Michael – Arte contemporânea: Uma história concisa; tradução Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. – São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Coleção a)
- BARBOSA, Ana Mae (org.) – Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae – Ensino da Arte: memória e história. 1ª Ed. – São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae – Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Artigo, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext> Acesso em: 26 out. 2011.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1997. 116 p.
- BONAMINO, Alicia & MARTINEZ, Silvia Alícia – Artigo: Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a Participação das Instâncias Políticas do Estado. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.
- CEGALLA, Domingos Paschoal – Dicionário escolar da língua portuguesa – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- DANTO, Arthur C. – Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História; tradução Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus editora, 2006.
- FREIRE, Cristina. **Arte Conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- GOMBRICH, Ernst – A História da Arte. 16ª edição – Rio de Janeiro: LTC, 1995.
- HERNÁNDEZ, Fernando – Catadores da Cultura Visual; tradução Ana Death Duarte. – 1ª edição. – Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Estudos culturais: identidade e política entre moderno e pós-moderno. Baurú, SP: EDUSC, 2001.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira & HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.) – A formação do professor e o ensino das artes visuais – Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
- OSINSKI, Dulce – Arte, história e ensino: uma trajetória – 2ª Ed. – Editora Cortez: São Paulo, 2001.
- OSTROWER, Fayga – Criatividade e processos de criação. – 23ª Ed. – Petrópolis, Vozes, 2008.

PELBART, Peter Pál - In A vertigem por um fio - políticas da subjetividade contemporânea: Iluminuras, 2000.

PERISSINOTTO, Paula – Dissertação: O cinetismo interativo nas artes plásticas. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/venisemelo/um-trajeto-para-a-arte-tecnologica-paula-perissinoto>> Acesso em: 14 out. 2011.

WOLLHEIM, Richard – A Pintura como Arte. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Outras Fontes:

Infobiografias.com. Disponível em: <<http://pt.infobiografias.com/>> Acesso em: 07 out. 2011.

Itaú Cultural. Disponível em: <<http://itaucultural.org.br>> Acesso em: 30 out. 2011.

Uol Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/john-f-kennedy.jhtm>> Acesso em: 07 out. 2011.

Biografias Y Vidas. Disponível em: <<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/j/judd.htm>> Acesso em 24 out. 2011.

L & M Arts. Disponível em: <<http://www.lmgallery.com/artists/dan-flavin/>> Acesso em: 24 out. 2011.

Alba n.º 7, 1988. Disponível em: <<http://www.superfictions.com/>> Acesso em: 14 out. 2011.

School of visual arts. Disponível em: <http://www.schoolofvisualarts.edu/happenings/index.jsp?content_id=1104&page_id=181&sid0=70> Acesso em: 18 out. 2011.

Revista Digital Art& ISSN 1806-2902 – Ano VI – Nº 10. Disponível em: <www.revista.art.br/> Acesso em: 13 out. 2011.

Sigmar Polke. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-10-17]. Disponível em www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$sigmar-polke](http://www.infopedia.pt/$sigmar-polke)>. Acesso em: 17 out. 2011.

queer-arts.org. Disponível em: <http://www.queer-arts.org/archive/9902/wojnarowicz/wojnarowicz_bio.html> Acesso em: 19 out 2011.

rogallery.com. Disponível em: <http://rogallery.com/Taaffe_Philip/taaffe-biography.html> Acesso em: 21 out. 2011.

ARTBroquage. Disponível em: <<http://www.artbrokerage.es/artist/Elaine-Sturtevant>> Acesso em: 21 out. 2011.

openart.com. Disponível em: <<http://www.openart.com/artistas/sherri-levine>> Acesso em: 21 out. 2011.

rtworksgallery. Disponível em: <<http://artworksgallery.com/blog/keith-haring-art-biography/>> Acesso em: 18 out. 2011.

Fontes das Figuras:

Figura 1 – Disponível em: <<http://www.diretoriodearte.com/historia-da-arte/cubismo/>> Acesso em: 30 set. 2011.

Figura 2 – Disponível em: <<http://www.webexhibits.org/colorart/abstract-expressionism.html>> Acesso em: 30 out. 2011.

Figura 3 – Disponível em: <<http://infinitudepostuma.blogspot.com/2010/03/arte-contemporanea.html>> Acesso em: 30 out. 2011.

Figura 4 – Disponível em: <<http://www.texturasonora.com.br/?p=58>> Acesso em: 04 out 2011.

Figura 5 – Disponível em: <<http://www.designlovers.com.br/2009/07/a-arte-de-roy-lichtenstein-pop-art-1/>> Acesso em: 04 out 2011.

Figura 6 – Fonte: ARCHER (2001, p. 9).

Figura 7 – Disponível em: <<http://medicodaamazonia.blogspot.com/2011/07/doidos.html>> Acesso em: 07 out 2011

Figura 8 – Disponível em: <<http://jamesalliban.wordpress.com/2011/08/10/new-ipad-app-composite/>> Acesso em: 07 out 2011.

Figura 9 – Disponível em: <http://www.askart.com/AskART/interest/base_essay.aspx?id=89&glossary=1&pg=style> Acesso em: 07 out 2011.

Figura 10 – Disponível em: <<http://www.wikipaintings.org/en/joseph-kosuth/one-and-three-chairs>> Acesso em: 09 out 2011.

Figura 11 – Disponível em: <<http://thosebeats.blogspot.com/2010/08/francesco-clemente-interview.html>> Acesso em: 15 out 2011.

Figura 12 – Disponível em: <<http://digitalimagingandphotography.blogspot.com/2010/02/david-wojnarowicz.html>> Acesso em: 15 out 2011.

Figura 13 – Disponível em: <http://digitalimagingandphotography.blogspot.com/2010/02/david-wojnarowicz.html> Acesso em: 15 out 2011.

Figura 14 – Disponível em: <http://digitalimagingandphotography.blogspot.com/2010/02/david-wojnarowicz.html> Acesso em: 15 out 2011.

Figura 15 – Disponível em: <http://digitalimagingandphotography.blogspot.com/2010/02/david-wojnarowicz.html> Acesso em: 15 out 2011.

Figura 16 – Disponível em: http://www.sylviestock.com/paintings_of_me.htm Acesso em: 15 out 2011.

Figura 17 – Fonte: ARCHER (2001, p. 165).

Figura 18 – Disponível em: <http://fabianaeararte.blogspot.com/2011/06/jean-michel-basquiat.html> Acesso em: 15 out 2011.

Figura 19 – Disponível em: <http://fabianaeararte.blogspot.com/2011/06/jean-michel-basquiat.html> Acesso em: 15 out 2011.

Figura 20 – Disponível em: <http://www.haringkids.com/art/subway/index.html> Acesso em: 15 out 2011.

Figura 21 – Disponível em: <http://palavraseimagensposmodernas.blogspot.com/2010/08/keith-haring-e-seus-graffitis.html> Acesso em: 15 out 2011.

Figura 23 – Disponível em: http://subsidiocultural.blogspot.com/2010_04_01_archive.html Acesso em: 29 out 2011.

Figura 24 – Disponível em: <http://search.it.online.fr/covers/?p=58> Acesso em: 29 out 2011.

Figura 25 – Disponível em: <http://vanwoodson.wordpress.com/2010/10/06/massacres-to-flowers-fashions/> Acesso em: 29 out 2011.

Figura 26 – Disponível em: http://www.americanpopularculture.com/journal/articles/fall_2009/cutler.htm Acesso em: 29 out 2011.

Figura 27 – Disponível em: <http://virtual-illusion.blogspot.com/2010/09/poderoso-iluminador-formativo.html> Acesso em 29 out 2011.