



**Universidade de Brasília**

JULIANA CORRÊA DE SOUSA

**OS PRECONCEITOS QUE  
PERMEIAM A ARTE E O  
ENSINO DE ARTE**

BRASÍLIA  
2012



**Universidade de Brasília**

JULIANA CORRÊA DE SOUSA

# **OS PRECONCEITOS QUE PERMEIAM A ARTE E O ENSINO DE ARTE**

Orientadora: Luísa Günther

BRASÍLIA  
2012

JULIANA CORRÊA DE SOUSA

OS PRECONCEITOS QUE PERMEIAM A ARTE E O  
ENSINO DE ARTE

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

Orientador(a): Prof(a) Luísa Günther

Brasília/2012

**Universidade de Brasília**

**Juliana Corrêa de Sousa**

Monografia apresentada à banca constituída para o curso de Artes Plásticas –  
Licenciatura, oferecido pela Universidade de Brasília e aprovada em  
03/10/2012.

OS PRECONCEITOS QUE PERMEIAM A ARTE E O ENSINO DE ARTE

UnB – DISTRITO FEDERAL

2012

---

Professora Msc. Luisa Günther (Orientadora)

---

Professora Msc. Rosana Castro

---

Professora Msc. Máira Zenun

## RESUMO

Este trabalho visa apresentar considerações para uma reflexão em torno dos preconceitos que são parte de um Sistema de Arte, que são interligados a preconceitos sociais e de classe, explorar conceitos de cultura popular e cultura erudita, propor reflexões de como reduzir os preconceitos no Ensino da Arte e buscar uma mentalidade de maior diversidade cultural.

**Palavras-chave:** Arte/educação, preconceitos, cultura popular, cultura erudita, pluralidade cultural

## **ABSTRACT**

This paper intends to make considerations for a reflection on the prejudices that are part of a System of Art, which are linked to social and class prejudices, explore concepts of popular culture and high culture, propose changes to reduce prejudice in Teaching Art, and seek a greater cultural diversity.

Keywords: Art/education, prejudices, popular culture, high culture, cultural diversity

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. A ORIGEM DOS PRECONCEITOS RELACIONADOS À ARTE E SUA REPERCUSSÃO NA CULTURA BRASILEIRA.....	10
1.1 Subcategorizações da Arte.....	18
1.2 Preconceitos ao Ensino de Arte no Brasil.....	24
2. A BUSCA DA DEMOCRACIA NA PRÁTICA DE ENSINO DE ARTE: A PROPOSTA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, É SUFICIENTE?.....	28
2.1 As mudanças implícitas e explícitas rumo à democracia.....	32
3. CONCLUSÃO.....	36
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Fig. 1 <i>Untitled</i> from Marilyn Monroe (Marilyn), Andy Warhol.....	19
Fig. 2 <i>Fountain</i> 1917, replica 1964, Marcel Duchamp.....	19
Fig. 3 <i>Forró pé de serra</i> , xilogravura, J. Borges.....	20



## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão em torno de preconceitos oriundos de questões raciais e da estratificação social, preconceitos estes que podem comprometer a qualidade do ensino de Arte. Estes preconceitos têm raízes na colonização do Brasil pela metrópole portuguesa, no momento em que houve comparação entre as civilizações e culturas encontradas e as existentes na Europa. Apesar de a colonização datar de tempos passados, o preconceito continua por falta de políticas públicas e de questionamento dos próprios valores por parte da sociedade.

Serão desdobrados os conceitos de cultura popular e cultura erudita, passando por um breve histórico da formação social do Brasil, e como esta formação influenciou a distância e desvinculamento entre ambas as categorias. Destaca-se também o sentimento de inferioridade decorrente da colonização europeia no Brasil, que influencia a ausência de um consumo de uma cultura genuinamente brasileira. Por mais problemático que seja, qualificar uma cultura como sendo “genuína”, ainda mais no caso brasileiro composto por uma multiplicidade cultural híbrida, a intenção aqui é chamar atenção para a dicotomia entre o elemento estrangeiro que agrega um valor pejorativo ao elemento nacional (que por sua vez, também é composto por vários outros sistemas culturais: africanos, indígenas, orientais.)

Serão tratados os mecanismos dos Sistemas de Arte, que perpetuam o ciclo de exclusão, preservando um caráter elitista, institucionalizando uma arte de difícil acesso intelectual. A dificuldade de acesso também é física, já que o Sistema de Arte situa seu patrimônio em instituições que estabelecem regras que definem o que entra ou não nos espaços museais, provocando a sensação

de que o povo, assim como a Arte popular, não pertence àqueles locais. Essas regras e subcategorizações em Arte são criadas para hierarquizar e acabam por propor padrões de aceitação, homogeneizando e ameaçando a diversidade cultural.

Estes preconceitos se estendem à prática do Ensino da Arte nas escolas brasileiras, que permanecem a ensinar prioritariamente a História da Arte Européia como a única arte a ser ensinada, sem focar algo que os alunos realmente poderiam se identificar. Por fim, o objetivo deste trabalho visa elucidar o fato que a diversidade constitui a realidade do brasileiro, e que não há motivo contrário ao ensino prioritário de conteúdos oriundos das culturas populares brasileiras. A diversidade da cultura popular abrange aspectos de regionalismo, e este ensino teria a finalidade de reduzir os preconceitos contra o próprio brasileiro por outro brasileiro, dentro do próprio Brasil.

Por meio da Arte/Educação, da Cultura Visual e da pedagogia de projetos, podemos lançar um olhar crítico sobre esta realidade e tornar o cidadão consciente de suas origens, do simbolismo e valor de suas heranças e da massificação que ocorre pela mídia e nas escolas. A escola não deveria ser um lugar de alienação cultural, portanto defendo neste trabalho uma mudança de postura dos agentes educacionais para uma formação mais humanística e completa.

## 1. A ORIGEM DOS PRECONCEITOS RELACIONADOS À ARTE E SUA REPERCUSSÃO NA CULTURA BRASILEIRA

*“A dança mugango denço  
A ginga do mamolengo  
Charme dessa nação...”  
(Lenine)*

O Brasil foi representado e visto como um país de natureza exuberante, cujo povo e território necessitavam ser civilizados, na visão do colonizador. O homem citadino da época colonial, branco de origem européia, desqualificava os índios e os negros devido à relação destes de subordinação ou coexistência pacífica junto à natureza. Neste contexto, a Europa era vista como o lugar onde se encontrava a culminância sócio-econômica, por se considerar centro cultural e de conhecimentos, ou seja, o homem civilizado era dono do conhecimento, razão e cultura, enquanto a natureza exuberante brasileira era considerada lugar de atraso, lentidão e barbárie. Segundo Norbert Elias (1994), o conceito de civilização expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo, corresponde à consciência nacional européia, e justifica o eurocentrismo.

De acordo com o mesmo autor, o conceito de civilização significava coisas diferentes para a França/Inglaterra e para Alemanha. Para os primeiros significava algo mais profundo, de grande importância para as nações, como “fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais”. (Elias, 1994, p.24) Isto para os alemães correspondia ao conceito de *Kultur*,

enquanto *Zivilisation* correspondia a algo mais supérfluo, relacionado à aparência externa dos homens (homem civilizado). *Kultur* alude a “fatos intelectuais, artísticos e religiosos” e também ao “valor de determinados produtos humanos” que “expressa a individualidade de um povo” (Elias, 1994, p.24) enfatizando a identidade nacional. Portanto, civilização e cultura, por vezes, se confundem dependendo do entendimento epistemológico que se tem do conceito. Em todo o caso, nesta monografia, a intenção é usar ambos os conceitos de forma alternada para significar a representação da auto-imagem nacional.

[...] cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre *nós* e *os outros*. Implica confirmação da existência de modos distintos de construção social da realidade com a produção de padrões, normas que contrastam sociedades particulares no tempo e no espaço. (Velho, 1994, p.63)

O discurso em torno da formação da identidade brasileira apoiou-se em relatos científicos e com a elaboração de pinturas, em sua maioria por naturalistas e artistas estrangeiros, que buscavam a representação do que se encontrava no Brasil. Jean-Baptiste Debret (1768-1848), Nicolas Antoine Taunay (1755-1830), Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny (1776-1850), James Poole, Ludwig Czerny (1821-1889), Eduard Hildebrandt (1818-1868) e João Maurício Rugendas (1802-1858) foram alguns dos artistas que ajudaram a tornar possível este processo de criação de uma memória da Nação. No século XIX, constata-se um processo sistemático da construção da Nação, em busca de discursos sobre identidade nacional sustentados a partir do desenvolvimento sócio-econômico, do conhecimento e da cultura.

Nos dias de hoje, percebe-se que o discurso sobre a identidade nacional apresenta uma contradição quando se fala em cultura. Isso porque existe uma dicotomia, às vezes explícita, às vezes velada, entre cultura popular e cultura erudita. Alguns teóricos apontam que a formação do sistema cultural brasileiro se caracterizou por um caráter imitativo da cultura européia, uma cópia.

“Em síntese, desde o século passado existe entre as pessoas educadas no Brasil – o que é uma categoria social, mais do que um elogio – o sentimento de viverem entre instituições e idéias

que são copiadas do estrangeiro e não refletem a realidade local.”  
(Schwarz, 2005, p.123)

A partir do momento em que uma pequena elite intelectual se destacou utilizando-se da cópia de modelos do Velho Mundo, esta diferenciou-se da grande parte da população restante, que permaneceu inculta, segundo os padrões eruditos. Como conseqüência, permaneceu a valorização *de um outro outro* e da sua cópia (que até então possuía valor positivo) ao invés de se criar algo nacional, ou pior: talvez se chegou a pensar que esta era a melhor forma de se construir uma identidade nacional, uma cultura genuína. O problema nisso é que a cópia é uma reprodução que visa ser fiel ao original, e por isto pode ser considerada uma imitação ou plágio (cf. Schwarcz, 2005). A cópia do modelo europeu causou danos no campo social, por desvincular a cultura do ambiente social, depreciando a cultura do próprio povo, o que só acentuou ainda mais as desigualdades sociais. Todo esse processo de *diferenciação cultural através da cópia do Europeu* é uma grande contradição que derivou de fatores raciais e de classe, da colonização e escravatura, e reflete comportamentos de diversas formas até hoje. A cópia passou a ter conotação negativa a partir do momento que foi vista como um empecilho à intelectualidade do brasileiro culto e a busca de um discurso de autenticidade da identidade brasileira.

Apesar da formação do Brasil ter ocorrido em ritmos acelerados de mudanças em aspectos sociais, econômicos-industriais, e também culturais, o país parece estar sempre em atraso, não por sua lentidão, mas por outros fatores, dentre os quais não se ter tido tempo suficiente para amadurecer idéias próprias e por falta de interesse da elite. Lúcia Lippi Oliveira (2008) lembra que “Nos anos iniciais do modernismo ainda era marcante a divisão entre o saber culto e o popular. Identificava-se culto a estrangeiro, vindo de fora. Popular, por outro lado, era o ingênuo, o pitoresco, o rude.” (Oliveira, 2008, p. 89) Acabavam por engolir – sem mastigar – idéias, movimentos, leis, processos, modas, normas, padrões encontrados no exterior.

Para Aloísio Magalhães, o Brasil, país onde coexistem megalópoles e comunidades isoladas, ainda não teria logrado

construir uma imagem própria, a partir de sua produção material e simbólica. Isolado em um continente em decorrência da língua e da distância, o Brasil vivia às voltas com problemas de sobrevivência e sua cultura não conseguia se sedimentar. Absorvia de modo avassalador valores estranhos, que atingiam os meios de comunicação de massa e o pensamento intelectual. Daí a necessidade da conscientização de nossa cultura, para que fosse possível enfrentar o processo de transplante. Os bens culturais passaram a ser vistos como uma espécie de “vacina”. (Oliveira, 2008, p.127)

Por altas taxas de analfabetismo encontradas na época, dificilmente se veria um pensamento crítico em massa a respeito do que estava sendo implantado no país, quem ditava as regras eram as classes altas, uma elite intelectual, uma minoria europeizada que, influenciada por práticas ocidentais e querendo manter este vínculo e status, reproduzia muito do que era original de fora, mantendo as aparências de europeu. Como observou Silvio Romero (apud Schwarcz, 2005), houve um “macaqueamento de tudo” sem adaptações ao novo ambiente. Começou-se o cultivo da Erudição Brasileira, que se assemelhava mais a uma importação da cultura erudita europeia no Brasil.

A cópia tem por conseqüência, segundo Silvio, a falta de denominador comum entre a cultura do povo e da elite, bem como a pouca impregnação nacional desta última. Neste caso, a feição ‘copiada’ de nossa cultura resultaria de formas de desigualdade brutais a ponto de lhes faltarem mínimos de reciprocidade – o denominador comum ausente –, sem os quais a sociedade moderna de fato só podia parecer artificiosa e “importada”. (Schwarz, 2005, p.133)

Essa diferenciação entre o que é “erudito” e o que é “popular” se deu a partir de um Sistema de Arte, ou seja, instituições e pessoas que institucionalizam o que é e o que não é Arte. No caso da Arte erudita, os discursos da Estética, da História da Arte e a Crítica de Arte aconteciam em instituições como a Academia de Belas-Artes, que se incumbiram desse papel, como lembra Maria Amélia Bulhões. Estes espaços de institucionalização da Arte são “espaços de luta por poder simbólico”, na definição de Pierre Bourdieu (apud Bulhões, 2005), que disputam a sua participação na hierarquia do poder, nos critérios de atribuição de valor e autorizações de participações.

[...] o <<sujeito>> da produção da obra de arte, do seu valor e também do seu sentido, não é o produtor do objecto na sua materialidade, mas sim o conjunto de agentes, produtores de obras classificadas como artísticas, grandes ou pequenos, célebres, quer dizer, celebrados, ou desconhecidos, críticos de todas as bandas, eles próprios organizados em campo, colecionadores, intermediários, conservadores, etc., que têm interesse na arte, que vivem para a arte e também da arte (em graus diferentes), que se opõem em lutas nas quais está em jogo a imposição de uma visão de mundo da arte, e que colaboram por meio dessas lutas na produção do valor da arte e do artista. (Bourdieu, 1989, p.290-1)

Bulhões lembra que o Sistema da Arte surgiu no ambiente das cortes europeias e tinha como característica a dominação por meio da imposição da sua visualidade, conseqüentemente, a exclusão de outras produções artísticas. Este sistema vem espelhado para o Brasil com a colonização europeia, na qual esta cultura foi trazida para o Brasil como cultura erudita e as outras culturas foram classificadas como cultura do povo, cultura do mestiço e, portanto, inferior.

A primeira lição que disso podemos extrair, através do pensamento de A. Boal: “A cultura é produzida pela sociedade e portanto, uma sociedade dividida em classes produzirá uma cultura dividida. Uma sociedade submetida produzirá uma cultura de submissão. As classes dominantes tentam instituir como cultura a ‘sua’ cultura e como incultura a cultura das classes dominadas. Quando muito, concedem a cultura do povo o status de *folklore* (‘conhecimento do povo’). Nesta medida, no território cultural, ‘os valores estéticos, defendidos como eternos e imutáveis pelas classes dominantes, são mantidos e ativados, através dos mais diferentes recursos, como elementos de uma estrutura econômico-política que assegura o poder dos opressores’.” (Santaella, 1990, p.17)

São condicionamentos preconceituosos vindos de todas as partes, de fora para dentro do país, das capitais para o interior, da academia para os ateliês de artesanato, por exemplo. Retomo o questionamento de Roberto Schwarz (2005): “Por que dizer que o anterior prima sobre o posterior, o modelo sobre a imitação, o central sobre o periférico, a infra-estrutura econômica sobre a vida cultural e assim por diante?”.

Respondendo este questionamento, antecipo que estas hierarquias são cômodas a interesses específicos. A Cultura Popular carrega em seu nome preconceitos diversos. É normalmente qualificada como ingênua, pitoresca, de mau gosto, não civilizada. Para Michel Certeau (apud Farias Filho, 2005), a

cultura popular é uma guerra entre dominados e dominantes, uma resistência a legitimações impostas, e deveria ser despida do preconceito e determinismo que a cerca.

Descrendo da noção de cultura popular, como ingênua, espontânea e infantil, constituída no século XIX (Certeau, 1995 [1974], p.63 e seg.) que colocava o povo em posição passiva e disciplinada, e reconhecendo que a categoria, por ser histórica, guardava as marcas da dominação de classe e veiculava preconceitos etnocêntricos, Certeau afirmava a necessidade de perscrutar uma *polemologia do fraco* nos fazeres cotidianos. Para ele, uma sucessão de atos de resistência e de transformação nem sempre conscientes reinventava os usos dos bens culturais. [...] Propunha um duplo deslocamento: recusar o determinismo que explicava a ação dos indivíduos pelas estruturas que a produziam; e a idéia de alienação, que creditava os fazeres cotidianos às estruturas que os reprimiam. (Maigret apud Farias Filho, 2005, p.282)

A Cultura popular, por si só, pode ser considerada uma forma sistemática de resistência à dominação. Ela muitas vezes contesta valores da sociedade erudita. O fato de não ter sido tragada pela cultura dominante significa que a Cultura Popular não é tão ingênua ou fraca como muito se pensou, ou talvez a Cultura dominante não seja tão hegemônica.

A Cultura Popular, em grande parte das vezes, nasce de uma relação específica do cotidiano, no dia-a-dia do cidadão. Devido a isto, a maioria de suas manifestações são eventos que englobam diversas linguagens, como por exemplo, o cordel, que além de gravura é literatura e é música. Outros exemplos seriam o Carnaval e a Festa de São João, momento em que as Artes Plásticas, a Música, a Dança se integram formando um só evento. Percebemos então que, dentro de Cultura Popular, parece não haver fronteiras entre as linguagens, trata-se de uma manifestação popular sem divisórias (ou aos menos sem as mesmas divisórias que podem limitar a complexidade do todo). Outro exemplo é o frevo, que é composto de música, dança e indumentária. Portanto, opto por não separar as Artes Visuais das outras experiências artísticas nos exemplos de Cultura Popular citados nesta monografia, porque em alguns casos perde-se sentindo ao separar os elementos visuais das outras linguagens ou muitas vezes é difícil imaginar um elemento sem o outro.<sup>1</sup> Um

---

<sup>1</sup> Esta questão remete à polivalência do Ensino de Arte e seus prejuízos, entretanto não é um dos objetivos deste trabalho tratar deste tema.



dos motivos pelo qual a Cultura Popular é associada a adjetivos pejorativos, é o fato de que “o que é popular, é necessariamente associado a *fazer* desprovido de *saber*”, como lembra Arantes (1981). “Saber” corresponderia a um estudo formal, uma graduação em Arte, ou ao menos um curso técnico, de forma a obter os conhecimentos especiais ou técnicos para criar uma obra. Ou seja, a idéia que define “Cultura Popular” é que não é necessário estudo formal para fazer um maracatu, não é preciso ser um exímio artista para fazer um cordel. E a partir daí se encontra um paradoxo: em muitos países, o que é “popular” constitui a identidade da nação. Portanto, podemos ter o termo “cultura popular” como uma expressão pejorativa ou não, dependendo do contexto.

Mais simples, porque abstrato e unilateral, é o confronto que certa cultura erudita, centrada em si mesma, faz com as manifestações folclóricas: ela as desclassifica enquanto cultura, acentuando, no seu julgamento, o teor *simples, pobre, elementar, grosseiro, vulgar*, ou as formas *monótonas, repetitivas, não originais*, dessas mesmas expressões. (Bosi, 1992, p.14 e 15)

Outro motivo para a depreciação da Cultura popular, segundo Vivian Catenacci (2001, p.3) foi que por muito tempo se acreditou na “incompatibilidade entre as manifestações folclóricas e o progresso, ou seja, entre os avanços da modernidade e a tradição.”<sup>2</sup> Muitos ainda acreditam na Cultura popular como uma cultura morta, incapaz de se modificar e desenvolver.

Na segunda metade do século XX, houve uma alteração no significado atribuído à palavra “popular”. Passou-se a comportar não mais só um significado no Brasil, ou seja, a palavra “popular”, a depender do contexto, poderia significar algo atribuído àquilo feito pelo povo ou para o seu consumo. Além desta significação, existe ainda outra: nos anos 1960, o que era “popular” era considerado “o novo”, e tinha uma conotação altamente positiva como, por exemplo, a Música Popular Brasileira. Com a consolidação da cultura de massas, da indústria cultural do mercado de bens simbólicos entre os anos 60

---

<sup>2</sup> A Semana de Arte Moderna de 1922 buscou esta integração entre a tradição e a modernidade, entre a cultura brasileira e o progresso. *Casa Grande & Senzala* (1933), obra de Gilberto Freyre, também defendeu (a democracia racial como forma de estruturar uma cultura brasileira que valorizasse sua multiplicidade em cada uma das suas expressões).

e 70, o que era “popular” passou a corresponder ao que era mais consumido, mais vendido, alterando o significado.

Ao mesmo tempo em que se busca a democratização, as classificações como arte popular, arte indígena, arte bruta, arte primitiva, continuam com a função de hierarquizar, e muitas vezes tem como consequência des-atribuir valor e inferiorizar as diversas manifestações não-hegemônicas/não-canônicas ao cânone supostamente ocidental. Tem-se mantido o caráter elitista dos Sistemas da Arte com a aliança entre o capital econômico e o capital cultural. Como afirma Bulhões (2005), a Arte “continua a ser uma forma de capital cultural que determinados grupos sociais e financeiros controlam, e da qual dispõem como passaporte de acesso a outros tipos de bens sociais e simbólicos”.

O que esta monografia propõe é que professores de Artes, Arte/Educadores, entre outros agentes do Sistema das Artes devem buscar a democratização aproximando “cultura popular” e “cultura erudita”. Mário de Andrade buscou exatamente isto quando foi diretor do Departamento de Cultura de São Paulo em 1935. Ele teve uma atuação voltada para a democratização da cultura. O aspecto mais importante de seu trabalho foi o fato de Mário de Andrade tentar reduzir o distanciamento entre “cultura popular” e “cultura erudita”, pois atribuía a ambos o mesmo valor. Mário de Andrade elaborou o anteprojeto para o SPHAN – Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, sem hierarquizar níveis de cultura, respeitando as características próprias de cada uma. Talvez, sem uma delimitação bem definida entre as duas categorias ambas voltem a se aproximar, e assim, se reduza o processo de repressão da cultura erudita sobre a popular.

## 1.1 SUBCATEGORIZAÇÕES DA ARTE

A apropriação de determinadas categorias do Sistema das Artes, sistema este supostamente universal, promove uma hierarquia entre as diferentes manifestações estéticas, desprestigiando a cultura popular brasileira, que deveria ser mais valorizada. Questões polêmicas atuais como “comercialização”, “falta de conceitos ou significados” e “produção em série” não deveriam ser utilizadas para subcategorizar.

O artesanato tradicional, por exemplo, faz parte do *modo de vida* das pessoas, bem como outras diferentes manifestações em Artes também o são. Talvez a diferença seja que no que diz respeito ao artesanato, suas formas e técnicas são aprendidas de geração para geração, utilizando-se normalmente matérias-primas disponíveis na região. O artesanato enriquece a cultura local, marca sua identidade, agrega valor à cidade, melhora o turismo na região, gera emprego e renda, melhora a qualidade de vida das pessoas e pode representar a cultura popular de todo o país, aqui e no exterior. Ao agir de forma a menosprezar o Artesanato, por exemplo, repete-se o erro de subqualificar a Arte **do outro**, mais uma vez se utilizando da *civilidade* como argumento para dominar e ditar valores.

Em muitos momentos da História da Arte, vimos essas questões excludentes sendo abordadas artisticamente, como por exemplo, nas

serigrafias de Andy Warhol, que trabalhava com questões da cultura de massas, reprodutibilidade em série e mercado.



*Untitled from Marilyn Monroe (Marilyn), Andy Warhol*

Em contrapartida à Arte e também ao Artesanato, a Cultura de Massas é caracterizada para atender ao consumo e preferências da comercialização, sem acarretar uma predisposição à sofisticação e também simplicidade, portanto, não se encaixando nem em um nem em outro conceito. Anteriormente a Warhol, outro exemplo de contestação de questões limitadoras na Arte é Marcel Duchamp, que, na época em que obra de arte era apenas o que era belo e único, questionou esta estética por meio de um “ready-made”, composta por um urinol de louça denominado “A fonte”, propondo a mudança da noção de obra de arte como qualquer coisa desde que designado pelo artista.



*Fountain 1917, replica 1964, Marcel Duchamp*

A Gravura, que ocupa um status inferior dentre as linguagens de arte, produz diversas imagens idênticas, podendo ser reproduzida em série e também ser comercializada, e mesmo assim é considerada Arte. Um grande exemplo de gravurista brasileiro renomado é J. Borges, que apesar de autodidata na Arte (sem estudo formal, sem titulação), é considerado um “gênio da arte popular” por suas xilogravuras, que já percorreram o mundo. Apesar de não ter estudo, de reproduzir em série e de comercializar suas obras J. Borges é um artista convidado a dar palestras no exterior, já expôs no Museu do Louvre, quebrando qualquer convicção de inferioridade da Arte popular, confirmando que questões limitadoras servem apenas para discriminar.



J. Borges, *Forró pé de serra*, xilogravura.

A reflexão apresentada por Walter Benjamin mediante sua análise do que cunhou como “Era da Reprodutibilidade Técnica” (Benjamin, 1994), foi criada uma ferida no conceito da estética da Arte que contém aura, valor cultural e autenticidade, unicidade a qual tornava a obra tão preciosa. Benjamin considera a arte como uma forma de produção como qualquer outra, dependente de certas técnicas, que envolve relações sociais entre o produtor e

o público, que se relaciona com os demais níveis de produção superestrutural, como a economia, apesar de toda a sua autonomia e sua especificidade diferencial, determinada pelo artista. Não trato de levar a Arte e a mercadoria ao mesmo nível, como correspondentes mútuos, pois possuem valores de uso diferenciados. Mas no momento em que o público se identifica, atende também as necessidades destes, e se o propósito do Artista for comercializar, esta se torna além de Arte e fonte de renda, e não menos Arte por causa disto. Caso o artista se submeta as exigências de mercado em detrimento de seu compromisso com a obra e liberdade criadora, passa a ser mais mercadoria do que Arte, e, portanto um produto.

A Arte deve servir ao propósito a que o artista escolher, seja ela de crítica, de encantamento, de choque, de ilustração, de humor, de ilusão, de reflexão, científica, comercial, transcendental, ou da Arte pela Arte, entre tantas outras. Deve ser considerada a sua diversidade, evitando repetir o erro de subqualificar a Arte do outro, mais uma vez se utilizando da *civilidade* como argumento para dominar e ditar valores.

“Da mesma forma, a defesa da diversidade cultural passa a ser tratada pela UNESCO como uma política imperativa frente às tendências de homogeneização trazidas pela globalização.” (Wertheim in: UNESCO, 2003, p.14)

Deve-se aceitar a sua heterogeneidade, evitando essa dicotomia entre a visão simplificadora e visão maniqueísta da cultura. Outro argumento que lembra Santaella (1990) é o fato de que “a Cultura erudita bebeu na fonte da Cultura popular”, e, portanto, deveriam ser questionados os valores estéticos que as classes dominantes julgam ser eternos e imutáveis, mas sem excluir esses mesmos produtos artísticos. Seria evitar o uso de lentes reducionistas, ou seja, reduzir o preconceito e julgamento negativo de outros produtos artísticos que não o da classe dominante, impedindo o perpetuamento dessa opressão cultural. Santaella (1990) explicita bem esse pensamento quando diz que “a grande vítima do cerco redutor, que a concepção maniqueísta da cultura produz, é a própria arte”.

Nos dias de hoje há uma renovação no campo de estudos da cultura popular. Consideram-se diferentes formas de articulação

entre modernidade e tradições populares, entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas. Reconhece-se que as culturas populares, longe de estar em decadência, prosperam, e seu hibridismo anula as divisões entre o culto, o popular e a cultura de massas. Ou seja, a complexidade das manifestações culturais de um povo não permite mais uma categorização simplista, que mantenha, por exemplo, a segregação entre popular e erudito. (Oliveira, 2008, p.95)

Como podemos driblar estes preconceitos e Sistemas de Arte que estipula o que vai ser ensinado e comercializado, perpetuando este ciclo excludente? A elaboração dos conteúdos curriculares poderia ser uma forma de se fazer isto. O rompimento com a idéia de valorização da origem primeira poderia ser um primeiro passo, mas não há certeza de que desta forma seria definitivamente resolvida esta questão, que reduziria a subordinação e de preconceitos históricos enraizados.

Os conceitos de cultura erudita, cultura popular, cultura de massas, cultura nacional-popular não são mais suficientes para dar conta dos processos em curso. Eles perderam a capacidade de contribuir para o entendimento do que se passa nesse mundo que não reconhece mais a validade de padrões autorizados de gosto. A cultura da identidade nacional perdeu sua força em benefício do processo de identificação de grupos e subgrupos locais e/ou transnacionais. (Oliveira, 2008, p.190)

As classificações não fazem mais o sentido que um dia fizeram, a complexidade do mundo faz com que estes cânones se tornem equivocados, ambíguos. Alfredo Bosi (1992, p.9) propõe “uma *teoria da aculturação* que exorcize os fantasmas elitista e populista, ambos agressivamente ideológicos e fonte de arraigados preconceitos.”

Mesmo que esta questão não seja solucionada, não acredito que isto deva ser motivo para se acomodar e perpetuar um preconceito contra *nós mesmos, o próprio povo brasileiro não tem tanto orgulho assim de ser brasileiro e tenta ser diferente do que é*, caso contrário, não buscaria se espelhar fielmente em práticas estrangeiras da forma como é feito, desprezando aspectos populares. Isto indica que o Brasil continua se vendo “de fora para dentro” e esta perspectiva precisa ser modificada.

Os equívocos do olhar etnocêntrico e as interpretações, simpáticas, mas distorcidas, da antropologia nacionalista (ultimamente, populista), significam, em última instância, um ver-de-fora para- dentro; uma projeção, uma estranheza mal dissimulada em familiaridade. (Bosi, p.13)

Podemos e devemos contra-reagir de maneira favorável e benéfica em prol da Cultura Brasileira. Afinal das contas, devemos conhecer a perspectiva do que é ser brasileiro.



## 1.2 PRECONCEITOS AO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

No início do século XIX, surgiu o ensino superior em Artes e posteriormente o ensino na educação básica. A prioridade dada ao ensino superior se deu com a necessidade de movimentar culturalmente a corte e defender de invasores durante o colonialismo, enquanto que, durante a República foi à necessidade de ter uma elite que governasse o país. Durante a República, surgiu o preconceito contra o ensino da Arte, já que esta servia para afirmar e adornar o Império.

Outros preconceitos se originaram da criação da Academia de Belas-Artes, organizada por franceses integrantes da Missão Artística Francesa. Liderada por Joachin Lebreton, o grupo composto por famosos bonapartistas como Jean-Baptiste Debret, criou a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas-Artes. O preconceito surgiu de questões políticas e estéticas, como por exemplo, o fato de Portugal não ter uma Academia de Arte de alto nível e o ensino na Academia do Neoclassicismo Francês, apesar da adaptação da tradição Barroco-Rococó ser o cânone estético vigente naquele momento.

Havia um contraste gigante entre esses dois modelos. Ao chegarem ao Brasil, a Missão artística Francesa se deparou com o Barroco brasileiro, entretanto, os artistas eram vistos como meros artesãos. Apenas a pequena burguesia se identificava com as manifestações Neoclássicas, portanto, a

repercussão da Academia foi de pequena extensão. Ana Mae Barbosa (2008a) explica que esta falta de repercussão deveu-se a falta de identificação do brasileiro com o Neoclassicismo:

Esse processo de interrupção da tradição de arte colonial, que já era uma arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre a massa e a arte, concorrendo para isto também uma variante de ordem psicossocial, ou seja o fato de que a 'emotividade e o sensualismo do mestiço brasileiro encontravam no barroco formas mais próprias de expressão, suscetíveis de autenticidade". (Barbosa, 2008, p.20)

Este afastamento do povo através desta transferência cultural contribuiu para uma exclusão cultural, o que acentuou os preconceitos contra a Arte, atribuindo a ela valores de acessório, supérfluo e função meramente decorativa, um instrumento de modernização de outros setores. Comparado ao escritor, o artista adquiriu uma importância inferior, devido ao preconceito às atividades manuais.

Em 1800, o Colégio Real dos Jesuítas (antigo Seminário Episcopal de Olinda) incluiu a disciplina Desenho no currículo, indicando uma nova abordagem educacional. Foi adicionada a prática do modelo vivo no Brasil, porém com idealização do nu, ou seja, servia apenas de apoio para se desenhar, porém, em padrões neoclássicos. Pouco depois, foi implantada a disciplina de Geometria em São Paulo e Pernambuco. Entretanto, havia uma coerção à participação desse novo modelo educacional, revelando o desinteresse. Foram desenvolvidas as profissões técnicas e científicas contra tendências coloniais. Foram criados cursos de Desenho Técnico no Rio de Janeiro e na Bahia, sem sucesso. Essas mudanças no ensino pouco modificaram a mentalidade da população, que permanecia se orientando às ciências e indústria. Ana Mae Barbosa (2008a) chama a atenção à existência de problemas estruturais (e.g., saúde, saneamento básico, alimentação) graves no Brasil, que desde aquela época até atualmente podemos encontrar, e que se torna um empecilho para o desenvolvimento da Arte, já que esta acaba por não ser prioritária, perpetuando o caráter acessório na mentalidade da população.

Uma orientação predominantemente artística substitui os planos anteriores, o que, dada a indigência de nossa cultura,

espantava os viajantes estrangeiros que, como Von Martius, chamavam a atenção para a ilogicidade de se querer ensinar Belas-Artes num país onde faltavam os alicerces de civilização e também de economia que lhe eram necessários, refletindo com esta observação uma concepção da arte como adorno. Somente a revolução russa de 1917 viria provar que a reconstrução da Arte e a reconstrução econômica, são pólos essenciais para uma reconstrução social que se pretenda dialética. (Barbosa, 2008, p.26)

A Arte se firmou assim como símbolo de refinamento, e foi introduzido o ensino das Artes para os príncipes das cortes brasileiras, assim como o eram nas cortes européias. A relação de preconceito das Artes tem estreita relação com o preconceito racial e social. Isto se deu porque a elite queria se diferenciar dos escravos e mestiços, até mesmo em relação à Arte produzida, através de diferenciação até mesmo de nomenclatura, o artista e o artesão.

Em 1888, com o fim da escravidão, o trabalho manual passou a ser mais respeitado, até porque se iniciou também a substituição por máquinas do trabalho físico. Entretanto, a Arte continuou a ser vista como um “passatempo de ociosos”, enquanto as Artes aplicadas à Indústria foram mais valorizadas pela repercussão econômica.

Com essas mudanças sociais, passou-se quase um século com preparações e idéias, refletindo acerca dos objetivos do ensino da Arte. Os acontecimentos pré-modernistas, anteriores a 1922, pouco influenciaram neste sentido. O ensino superior continuou nos moldes da antiga Escola Nacional de Belas-Artes.

A maior preocupação naquela época era de se institucionalizar nos currículos primários e secundários o Ensino da Arte. Naquela época, havia uma ênfase no desenho, de forma que era considerada mais uma forma de escrita do que uma arte plástica, necessária para diversas profissões, como as engenharias. O desenho passou a ter aceitação social devido a sua identificação com a escrita, habilidade que deveria ser também desenvolvida, foi o argumento utilizado para se tentar vencer o preconceito.

Assim como o desenho foi à primeira linguagem a obter certa institucionalização, seguida de pintura e escultura, está passando o tempo de outras manifestações artísticas ditas populares serem inseridas como

conteúdos curriculares, se desfazendo de outros preconceitos da Arte ligados à esfera social, na defesa de aspectos de erudição.

Alfredo Bosi (1992) alega que a cultura erudita tem sua disseminação dentro do sistema escolar. Entretanto, a cultura popular não possui uma instituição forte ao seu favor. Diante deste panorama, a Educação ajuda a perpetuação do ensino da cultura dominante.

Quanto às potencialidades de expansão de cada uma dessas faixas da cultura brasileira: a cultura erudita cresce principalmente nas classes altas e nos segmentos mais protegidos da classe média: ela cresce com o sistema escolar. A cultura de massa, ou indústria cultural, corta verticalmente todos os estratos da sociedade, crescendo mais significativamente no interior das classes médias. A cultura popular pertence, tradicionalmente, aos estratos mais pobres, o que não impede o fato de seu aproveitamento pela cultura de massa e pela cultura erudita, as quais podem assumir ares popularescos ou populistas em virtude da sua flexibilidade e da sua carência de raízes. (Bosi, 1992, p. 10)

Bosi afirma que “A cultura expansiva é a dominante, é a cultura letrada repartida e diluída pelos meios oficiais ou privados, pela Escola e pela Fábrica.” (Bosi, 1992, p. 16) Me apropriro do questionamento deste autor, acerca desta perpetuação “Até onde as imagens, as idéias e os valores dessas agências culturais estarão penetrando no imaginário e condicionando o sistema de valores do povo?” (Bosi, 1992, p.16)

É necessário dignificar as manifestações de cultura popular, reagindo aos preconceitos das mais variadas formas. Para isto, é necessário “a combinação entre **pesquisa científica**, apoiada na **academia**, com uma **política social democrática**” (grifo nosso), como conclui Gilberto Velho (1994).

## **2. A BUSCA DA DEMOCRACIA NA PRÁTICA DE ENSINO DE ARTE: PROPOSTA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, É SUFICIENTE?**

Maria Elizabete Londero Mousquer afirma que o sistema público de ensino criou uma cultura escolar padrão, com discurso homogeneizador, contrapondo ao pluralismo e a interculturalidade. Afirma também que pouco é feito para que seja questionada essa monoculturalidade.

A identidade cultural em processo de formação sofria ameaças, corria o perigo da homogeneização – importação tecnológica, produção industrial de países desenvolvidos. O risco, entretanto, atingia tanto a cultura popular quanto a erudita. A importação descontrolada apresentava esse perigo. Diante dessa situação, descrita também com a “retórica da perda”, Aloísio propunha uma visão de futuro projetiva – a identidade cultural brasileira ainda estaria em processo de formação. (Oliveira, 2008, p.130)

O Brasil deve se proteger de ameaças da homogeneidade, para não perder ou inferiorizar as suas características próprias e únicas. É necessária a busca da unidade na diversidade. A escola é onde ocorre a “contenção dos efeitos da marginalização e da opressão” e “promove maior tolerância com a diversidade social.” (Rizvi apud Chalmers In: Barbosa, 2005, p. 249 e 250) Considerando que a Educação é o lugar mais apropriado para que sejam disseminadas as ideias de pluriculturalismo,

(a) construção desses espaços de diálogo só poderá vingar a partir do entendimento de que nenhuma cultura é completa. O reconhecimento da incompletude gera a motivação para um movimento dinâmico que pode ser enriquecido pelo diálogo e pelas trocas entre culturas. Este diálogo deve consistir em um exercício de reciprocidade, de outra forma, pode-se correr o risco de que as trocas desiguais entre as culturas acarretem “a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares” (Santos apud Mousquer, p.209)

A política cultural descuidada influenciou o ensino de Arte no Brasil, que ignorou por muitos anos o ensino da diversidade brasileira, focando na estética européia, tornando o ensino de arte brasileira, na realidade, o ensino de história da arte européia. Segundo Raimundo Martins (2007, in: Marilda Oliveira de Oliveira), a história da arte tem sido um *estudo visual das imagens* (fotografias de obras, representações) e um estudo dos objetos de arte. Perdem-se características da obra original, como textura, luminosidade e escala. Mais interessante seria se houvesse um contato direto com as obras e experiências brasileiras, tendo a presença material da obra para estudos.

Esta discussão acerca dos princípios da democracia cultural, diversidade cultural, pluralidade, multiculturalismo não é tão recente quanto parece. Pode-se concluir isto ao observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes datam de 1997. A dificuldade não se encontra em teorizar a respeito, e sim de encontrar maneiras de por em prática o ideal democrático no ensino em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados há 15 anos pelo Governo Federal. Percebe-se a proposta democrática, em defesa da pluralidade cultural, e busca de reconhecimento do valor das expressões culturais brasileiras.

É preciso reconhecer que neste jogo de interesses algumas experiências de reformas vêm acontecendo no âmbito educacional: o currículo, as tecnologias na educação, a qualidade da função docente entre outros temas, que apontam no presente novos caminhos para um futuro mais promissor. Nesta direção, cabe a nós expandi-las e tomá-las como referência para a construção de novas políticas educacionais democráticas. (Mousquer In: Trevisan, 2006, p.210)

O currículo escolar em Artes deve incluir e priorizar o ensino democrático da Arte Brasileira. Apesar de ter sido um grande passo incluir as outras matrizes raciais, a Arte Africana e Arte Indígena, é necessário também

que seja difundida a Arte Brasileira, pois é com essa Arte que os estudantes irão se identificar<sup>3</sup>, diante da heterogeneidade da sociedade contemporânea brasileira. Deve ser ensinado também à relação de dominação que existiu no Brasil, e o resultado provocado, a história da Cultura Brasileira, dentro da disciplina de Artes.

Daí a importância do desenvolvimento de um processo de “alargamento cultural”, no qual se destaca a necessidade de se criarem meios de acesso dos grupos oprimidos à cultura do grupo hegemônico e vice-versa, possibilitando aos primeiros, a partir do conhecimento desta cultura dominante e das interferências provocadas nesta, pela inserção de sua própria cultura, a realização de transformações sociais necessárias ao rompimento da dominação política, econômica, social e cultural. (Aluizio Belisário, Revista Carta Capital [online])

O ensino da pluralidade deve ser um tema amplamente debatido nas aulas de Artes, não é apenas um objetivo geral do PCN, é algo que pode evitar a reprodução de preconceitos e adquirir uma mentalidade mais aberta ao novo e ao diferente. O Brasil é composto por diversos “Brasis”, espalhados e misturados, por todo o território nacional. Devido à sua constituição genética mestiça, deve ser desprovida de preconceitos. Isto é algo de importância óbvia para a educação de um brasileiro.

Segundo Bosi, “Uma *filosofia da educação brasileira* não deveria ser elaborada abstratamente fora de uma prática da cultura brasileira e de uma crítica da cultura contemporânea.” (Bosi, 1992, p.17) Portanto, o ensino das culturas brasileiras deve ser constituído pelo conteúdo referente a elas, as práticas além das teorias, as vivências e reflexão do cotidiano. Outro questionamento de Alfredo Bosi se torna essencial: “estamos educando e sendo educados em qual cultura?” (1992, p.18) Prolongo este questionamento para “estamos educando e sendo educados em qual cultura, com qual finalidade e favor de quem?”

Bosi, em acordo com as idéias de Paulo Freire, acredita que a principal ação do projeto educador é “levar o homem iletrado não à letra em si (letra

---

<sup>3</sup> Isto não é muito normativo? Por que brasileiros necessariamente vão se identificar com a Arte Brasileira? Por que as outras matrizes não são brasileiras ou não geram identificação cultural/identitária? No entanto, é necessário apresentar um contato mínimo que seja para que esta identificação aconteça, o que está sendo proposto aqui.

morta ou letal), mas à *consciência* de si, do outro, da natureza.” (1992, p.17) Ambos autores idealiza um ensino escolar democrático, com uma formação voltada para o conhecimento mais humanitário, que fosse um despertar da imaginação a todas as crianças e adolescentes. Entretanto, a interferência de forças que visam o lucro dentro de um modelo econômico capitalista interfere na implantação deste tipo de mudança.

A escola fundamental (hoje atando o primário e o ginásio antigos) e o colegial deveriam ser, em um regime plenamente democrático, uma via de acesso sempre renovada à Natureza, uma introdução larga ao conhecimento do Homem e da Sociedade, uma ocasião constante de desenvolvimento da própria linguagem, como expressão subjetiva e comunicação intersubjetiva; enfim, um despertar para o que de mais humano e belo tem produzido a imaginação plástica, musical e poética no Brasil ou fora do Brasil. [...] Esse ideal deve reger a *escola única* que o Estado democrático tem o dever estrito de proporcionar a todas as crianças e a todos os adolescentes brasileiros. (Bosi, p.17)

Temos esse grande obstáculo na prática educacional brasileira, que apesar de ter documentos oficiais que explicitam estas idéias, dificilmente vemos acontecer um ensino de Arte com estes valores. Bosi (1992) inclui em seu trabalho um trecho do Plano Setorial de Cultura (1975-9), publicado à 37 anos, que já preconizava este tipo de ensino:

Além disso, a educação, pelo conhecimento que oferece do meio em que se exerce, pode ajudar a sociedade a tomar consciência de seus próprios problemas e, à condição de centrar seus esforços sobre a formação de homens completos, pode concorrer grandemente para a *transformação e humanização da sociedade* [grifos nossos]". (Bosi, p.6)

Então, o que devemos fazer para que todas essas palavras não se tornem apenas idealizações, utopias no Ensino de Arte? O que os professores de Artes devem fazer para que seja enfatizada na Arte/Educação uma postura que predomine “discursos horizontais, perspectivas globais, a democratização da cultura (...) e a ruptura com os limites alto-baixo, para além de uma memória visual hierarquizada”? (Guasch apud Martins, p.25)



## 2.1 AS MUDANÇAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS RUMO À DEMOCRACIA

Para Mousquer, devemos buscar mudanças explícitas e implícitas no ensino. Como mudança explícita, podemos citar como exemplo a inserção de experiências da Cultura Popular Brasileira no currículo. Toda esta discussão acerca da inclusão no currículo das formas ditas populares remete ao conceito de Cultura Visual. A Cultura Visual, segundo Belidson Dias, enfatiza as experiências estéticas do dia-a-dia, transmutando o foco de sua atenção das belas-artes ou da cultura de elite para a visualização do cotidiano, além de negar limites entre arte de elite e formas de arte populares. (Dias in: Barbosa, 2005, p. 281)

Para Aloísio Magalhães, o mais importante era o cotidiano. Considerava que, no Brasil, havia várias tradições, como havia vários patrimônios, não só monumentos mas também objetos, espaços, atividades – patrimônio imaterial ou intangível. Era preciso registrar essas práticas. [...] Para ele a política tradicional do Iphan era orientada por uma noção limitada de patrimônio, que enfatizava apenas a herança cultural européia. Só enfatizar essa herança em detrimento da autêntica cultura brasileira produzia uma perda política. A indiferença da população decorreria do fato de a política ignorar a diversidade da cultura brasileira. (Oliveira, 2008, p.129 e 130)

Outra mudança explícita seria a reorganização deste currículo em Projetos, esta última defendida por Fernando Hernández. A pedagogia de projetos serviria para atribuir não somente à disciplina de Artes o dever de difundir a nossa cultura, abrindo assim a outras disciplinas correlatas ao ensino desta temática. Outro benefício da adoção desta medida estaria em não trazer

somente a informação pura e teórica acerca da Cultura Popular, tornando o aluno um observador a parte, com um olhar estrangeiro na sua própria cultura, e sim, a inserção deste aluno através da experiência e vivência.

Os atores da escola, em especial os professores, deveriam desenvolver novas posturas dentro da sala de aula, sendo esta uma mudança implícita. Ou seja, deveriam ser evitadas até mesmo expressões que denotam qualquer tipo de discriminação negativa, a ponto de reproduzir preconceitos na própria linguagem através do ensino de Arte. Deve-se recusar “assumir a dicotomia Cultura popular *versus* Cultura erudita – como se fossem pólos excludentes e representassem, em si mesmas, opções ideológicas”.<sup>4</sup> (Botelho, 2007, p.17) Felizmente, como lembra Flávia Bastos, “as distinções entre arte erudita e popular têm se esvanecido”, por constituírem rótulos que não fazem mais sentido para compreender a arte atualmente. (Bastos in: Barbosa, 2005, p.229)

O professor deve ter claro em mente, que grande parte do que é dito em sala de aula é absorvido e aceito facilmente, sem tanta reflexão crítica ou contestação ao que foi dito, principalmente no ensino básico fundamental quando o estudante ainda não desenvolveu totalmente o seu pensamento crítico. Portanto, o professor deve estar atento na linguagem que passa idéias conotativas e denotativas de discriminação. Esta é uma das características desejáveis dos estudos inter/multiculturais listada por James A. Banks. (in: Barbosa, 2005, p. 200)

Como um bom conhecedor do histórico cultural brasileiro, o qual a cultura popular foi desconsiderada, Aloísio Magalhães utiliza em seus discursos a expressão “patrimônio cultural não-consagrado” ao invés de “cultura popular”, para evitar entrar em contradição, como podemos perceber em um fragmento do livro *Cultura é patrimônio*:

Até então, segundo Aloísio Magalhães, tinham sido valorizados os bens móveis e imóveis impregnados de valor histórico, mas que representavam bens de criação individual. Daí terem ficado de fora o fazer popular, inserido no cotidiano e que expressa os bens culturais vivos. Sua proposta era voltar ao projeto original de Mário de Andrade de “tradições móveis”. Aloísio evitava noções de “cultura popular” e de “folclore”, já que não via os bens culturais como

---

<sup>4</sup> A contradição reside justamente no fato que para se tratar deste assunto, é preciso apresentar esta dicotomia.

sobrevivências do passado. Nos anos 1980 ele cunhou a expressão “patrimônio cultural não-consagrado”, para se referir as manifestações não reconhecidas até então como bens culturais. (Oliveira, 2008, p.127)

Além disso, deve ser ensinado nas escolas não somente o que ficou no passado, mas o que temos no presente. Acredito que as experiências estéticas adquiridas pelo aluno em seu cotidiano têm sido negligenciadas e não aproveitadas na prática do ensino de Arte nas escolas. (Freedman In: Barbosa, 2005, p.140) Deve-se incentivar a produção, o que pode ser feito no futuro pelos estudantes, não se ater somente à História da Arte. A pedagogia de projetos também seria interessante neste ponto, por ensejar uma produção artística.

Pode-se afirmar que os períodos de maior fecundidade cultural foram aqueles em que presente, passado e futuro se mesclaram, ou seja, em que uma tradição inventada ou reinventada se tornou capaz de fortalecer sentimentos de pertencimento. Daí a importância do estudo da “invenção das tradições”, ou seja, do processo social, cultural, histórico de fabricação de uma tradição, e de seu sucesso em favorecer sentimentos de identificação. Assim a tradição e a modernidade fazem parte da vida cultural das sociedades, e podem e devem encontrar um equilíbrio criativo. (Oliveira, 2008, p.189)

Trata-se do ensino e busca da igualdade, no que tange a Cultura. Independentemente de recursos, o Estado e a Sociedade devem construir um espaço de pluralismo cultural e não um espaço discriminatório, em qualquer sentido. Dentro da escola, através da disseminação de ideologias novas e mais libertadoras, seria uma forma um pouco menos dispendiosa de fazer essas mudanças, buscando reduzir a desigualdade social através da redução da desigualdade cultural.

É papel do professor, enquanto detentor de um conhecimento mais vasto em relação aos estudantes, discursar e agir coerentemente em busca da democracia cultural.

A educação configura-se pela sua abrangência como um dos campos sociais mais importantes de multiplicidade e diversidade das mais diferentes experiências, desde o planejamento de políticas públicas no âmbito da gestão educacional até o espaço escolar, caracterizado pelas suas peculiaridades locais. O reconhecimento das diferentes culturas ou grupos sociais caracteriza-se como o primeiro passo para levar a cabo as experiências e iniciativas

democráticas baseadas em modelos alternativos de democracia. [...] Quanto mais fortalecida a reciprocidade e o reconhecimento, mais direta é a democracia. Transformar em critérios essas proposições permite, então, reconhecer o caráter discriminatório da educação e a partir daí a tarefa fundamental passa a ser a construção de um espaço de pluralismo cultural, de confronto de subjetividades e de saberes que possibilitem aos indivíduos iguais oportunidades de vida digna. (Mousquer In: Trevisan, 2006, p.210)

Para que se alcance a verdadeira democracia, ela deve ser em todos os aspectos, social, econômica, educacional, política, e não menos importante, cultural. E o alcance da real democracia produz desenvolvimento nacional.

Todas as formas de cultura que permitam avançar em termos artísticos e de qualidade de vida merecem atenção, pela ação efetiva das várias esferas do Estado na formulação e na implementação de políticas públicas para a área, ação determinante para a contribuição da cultura ao desenvolvimento, notadamente quando este é entendido como combate às barreiras de ordem social, econômica e simbólica – esta última nem sempre suficientemente ressaltada. Sem a dimensão cultural é difícil imaginar o próprio desenvolvimento nacional. (Botelho, 2007, p.17)

Essa busca pela democracia em todos os aspectos, na verdade almeja-se um fim só, a busca **da** democracia e não **de uma** democracia, como gênero e não como espécie. Os aspectos estão relacionados, a desigualdade cultural está relacionada com a racial, com a econômica e com a de classes. Oliveira (2008) lembra que “O aprofundamento da democracia – a democracia da sociedade, para além da democratização do regime político – envolvia alterar as práticas culturais de exclusão e de desigualdade.

## CONCLUSÃO

Os preconceitos existentes na sociedade e na Arte são fatores que influenciam o Ensino de Arte, perpetuando um ciclo de exclusão. Não se pode ter a pretensão de fazer uma conclusão esgotando este tema com soluções pontuais para um problema tão abrangente na área social. Este trabalho serve como um “ponta-pé inicial” para posteriores dissertações acadêmicas.

Entretanto, é possível afirmar que as classificações da Cultura, e também da Arte, como afirmadoras de preconceitos, e, além de não possuírem um significado certo que se identifique com a época que vivemos, causam ambigüidades no campo semântico e podem ser questionadas e passíveis de uma revisão, pelo menos no que tange ao Ensino de Arte. Talvez esta situação se resolva com uma mudança de nomenclatura, o que não necessariamente implica em uma mudança de mentalidade. Ao substituir cultura erudita e popular, respectivamente, por cultura institucionalizada (aquela que se apóia em instituições como museus) e cultura cotidiana (que retira seu substrato e se apresenta no dia-a-dia), perde-se assim o valor “culto” ou “inculto” e mistura melhor a cultura erudita e popular, pois ambas podem fazer-se aparecer uma no lugar de apresentação da outra.

Meu pensamento vai ao encontro do pensamento de Mário de Andrade, o qual defendia que a “cultura popular” e a “cultura erudita” detinham o mesmo valor, ambas formavam uma cultura só, e deviam ser mantidas juntas, apesar da sua separação histórica. Mário de Andrade defendeu o exame da

diversidade artística brasileira no projeto para o SPHAN e mencionou categorias de bem cultural tangível e intangível, que diz respeito à materialidade do bem, não atribuindo valor excludente.

O fato de a nossa cultura ter sido transplantada e misturada gerou uma grande diversidade cultural, uma cultura híbrida ou mestiça. A tão defendida diversidade cultural deve ser desprovida de expressões que provoquem discriminação, para que seja realmente coerente com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (e.g., Conhecer características fundamentais do Brasil, conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e sentimento de confiança em suas várias capacidades, incluída a estética). Além disso, o tema da pluralidade deve ser difundido e debatido em sala de aula, transmitindo respeito à alteridade, sem a exclusão de conhecimentos acerca da Cultura Popular Brasileira.

Através da minha observação em sala de aula, durante os Estágios Supervisionados obrigatórios e também da minha própria experiência em sala de aula como estudante, pude concluir que, apesar dos esforços governamentais e intelectuais para mudar esta situação, ainda se prioriza muito o estudo da Arte Européia. Pelo menos nas escolas, os estudantes deveriam conhecer mais sobre a heterogeneidade de seu país e o que é produzido nele.

Através do estudo teórico da história da Arte-Educação, é possível entender o que levou ao surgimento de outros preconceitos à Arte. Para começar, a Arte foi vista como adorno, enfeite para o Império. Em sala de aula, vemos professores de Artes fazendo trabalho de decoradores de festas juninas todos os anos, reforçando o caráter meramente como um acessório. Nada se explica a respeito dessas festividades, o seu surgimento, seu contexto, sua relação com a cultura popular brasileira. Poucos sabem que esta festa é de origem européia (com elementos portugueses, franceses, espanhóis e até chineses), que foi incorporada aos costumes dos índios e negros. Portanto, adquiriu uma “cara brasileira”, com a introdução do milho, aipim, leite de coco, forró, boi-bumbá, tambor-de-criola, etc. O Brasil apresenta como característica a mestiçagem racial e na hibridez cultural, e isto deveria ser mantido e valorizado.

Outro preconceito surgiu da falta de compatibilidade do que estava sendo ensinado – Neoclassicismo Francês – com o que estava sendo produzido no Brasil – Barroco-Rococó. A falta de identificação levou a exclusão cultural do povo brasileiro, que se desinteressou pela Arte. Na prática de sala de aula, a Cultura européia deve deixar definitivamente de ser uma referência de um ideal estético **a cumprir**. Este pensamento é fruto da dominação e, portanto já é ultrapassada para ser passada para frente. É certo que existem diversas formas diferentes de se fazer Arte e é isto que deve ser ensinado nas escolas. Mas como faremos isto diante da grandiosidade da disseminação da Arte Européia? Talvez não devemos combater à Arte Européia, mas sim tentar elevar o nacional ao mesmo patamar.

O terceiro preconceito tem relação com o trabalho manual. Muitas pessoas não têm a noção do valor simbólico e também econômico que uma obra de arte pode adquirir. Alguns artistas da Cultura Popular, que se valem do trabalho manual, já tiveram seu trabalho reconhecido no exterior, enquanto que no Brasil dificilmente algum aluno do ensino fundamental ou médio terá o conhecimento ao menos de seu nome. Será que este desconhecimento não se deve ao fato de estes artistas não serem conteúdo das aulas de Artes? Alunos conhecem artistas do Renascimento Italiano, mas não conhecem artistas de seu tempo e espaço, nem da Cultura erudita muitos menos da popular, nem de trabalho manual nem de trabalhos informatizados mais contemporâneos.

Portanto, neste trabalho, foram tratados os temas de “Cultura popular”, “Cultura Erudita”, seu breve histórico de surgimento no Brasil, outras subcategorias existentes no campo artístico, os preconceitos existentes no Ensino de Arte, a proposta democrática (dos PCNs), e como diluir esses preconceitos através da Arte-Educação. Entretanto, este é um tema que necessita de mais aprofundamento, para que contemplem os mais diversos preconceitos existentes em relação à Arte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 1ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_, Ana Mae. (org.) **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Editora perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_, Ana Mae. (org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 44ª edição, São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Volume 6.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na Era de sua reprodutibilidade técnica**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Obras escolhidas*. Vol.1. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras.

BOTELHO, Isaura. **A política cultural e o plano das idéias**. Salvador, 2007. Disponível em: < <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/IsauraBotelho.pdf> > Acesso em: 19/10/2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

BULHÕES, Maria Amélia. **Sistemas de ilusão: Institucionalização que não se evidenciam**". In: Encontro Nacional da Anpap, 2005. Goiânia: Anais do Encontro Nacional da Anpap, 2005.

CATENACCI, Vivian Silva. **"Cultura Popular: entre a tradição e a transformação"**. In: Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, pp. 28-35, 2001.



ELIAS, Nobert. **O processo civilizador. Volume 1: Uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994. 2v.

FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. (org) **Pensadores sociais e história da educação.** Belo Horizonte: Editora autêntica, 2005.

FEIJÓ, Martin Cezar. **O que é política cultural.** 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1985.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.**4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUINSBURG, J. BARBOSA, Ana Mae. **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

MARTINS, Raimundo. "A Cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver". In: **OLIVEIRA, Marilda O. de. (Org.) Arte, Educação e Cultura.** Santa Maria: Editora Ufsm, 2007.

MINC. **Ministério da Cultura.** Disponível em: <<http://www.minc.gov.br>>. Acesso em: 09/11/2011

NAXARA, Márcia Regina Capelari. **Cientificismo e Sensibilidade Romântica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é patrimônio: um guia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

OUTHWAITE, William. BOTTOMORE, Tom. (Ed.) **Dicionário do Pensamento Social do Século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

SANTAELLA, Lúcia. **Arte & cultura: equívocos do elitismo.** 1ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e Política.** 2ª edição. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2005. Página 109 á 136.

TREVISAN, Amarildo Luis. TOMAZETTI, Elisete M. (orgs) **Cultura e Alteridade: confluências**. Rio Grande do Sul, 2006.

Disponível em: <[https://docs.google.com/file/d/1leIVo7z2B9L86B3Z\\_2etFx8zSM-QLkemWJhntbKkLbEr\\_fPc5ywsfDeY6B89/edit?pli=1](https://docs.google.com/file/d/1leIVo7z2B9L86B3Z_2etFx8zSM-QLkemWJhntbKkLbEr_fPc5ywsfDeY6B89/edit?pli=1)> Acesso em: 07/04/2012.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>>. Acesso em: 15/11/2011

UNESCO. **Declaração universal dos Direitos humanos**. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15/11/2011

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura**.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>.

Acesso em: 15/11/2011

UNESCO. **Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura**. Brasília, 2003.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.